

Obsah

<i>Úvod</i>	5
<i>1 Teoretické východiská etickej výchovy v kontexte transformácie slovenského školského systému</i>	7
1.1 Etická výchova v historickom kontexte	7
1.2 Deti a mládež v kontexte postmodernej spoločnosti	15
1.2.1 Súčasná mladá generácia	15
1.2.2 Súčasná spoločnosť a individualizácia.....	17
1.2.3 Zmena hodnôt	18
1.2.4 Didaktické konzekvencie.....	20
1.2.5 Budovanie vlastnej identity	21
1.3 Mravná a etická výchova v kontexte humanizačných zmien	24
1.3.1 Mravná a etická výchova a zmeny školy	24
1.3.2 Východiská etickej výchovy v edukačných teóriách.....	30
1.3.3 Etická výchova a didaktické reflexie edukačných teórií a modelov výučby	37
<i>2 Analýza štátneho kurikula výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike</i> ..	41
2.1.1 Duch školy	41
2.1.2 Konštantín	43
2.1.3 Milénium.....	45
2.1.4 Národný program výchovy a vzdelávania.....	49
2.1.5 Štátny vzdelávací program Slovenskej republiky	52
2.2 Analýza kurikula etickej výchovy v Štátnom vzdelávacom programe Slovenskej republiky	60
2.2.1 Konzistentnosť cieľov etickej výchovy	60
2.2.2 Primeranosť cieľov vyjadrená v očakávaných zámeroch etickej výchovy	69
<i>3 Inovačný model výučby etickej výchovy a model kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy</i>	76
3.1 Inovačný model výučby etickej výchovy	76
3.1.1 Inovácia cieľov etickej výchovy	77
3.1.2 Stratégie výučby etickej výchovy	80
3.1.3 Charakteristika práce učiteľa etickej výchovy	84
3.1.4 Metódy etickej výchovy	86

3.1.4.1 Hra – metóda aj forma výchovy etickej výchovy	87
3.1.4.2 Metódy a techniky dramatickej výchovy v kurikule etickej výchovy	90
3.1.4.3 Slovné metódy v etickej výchove	103
3.1.4.4 Netradičné metódy výučby etickej výchovy	110
3.1.5 Organizačné formy výučby etickej výchovy	113
3.1.6 Klíma triedy vo výučbe etickej výchovy	115
3.1.7 Hodnotenie v etickej výchove vo vzťahu k stanoveným cieľom	119
3.1.8 Projektovanie výučby etickej výchovy	124
3.1.9 Inovácia vo výučbe etickej výchovy	137
3.2 Model akčného výskumu ako súčasť inovačného modelu výučby etickej výchovy	139
3.2.1 Akčný výskum – nástroj sebareflexie učiteľa a inovácie výučby	139
3.2.2 Akčný výskum vo výučbe etickej výchovy	141
3.3 Model kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy.....	145
3.3.1 Učiteľ v kontexte humanizačných zmien výchovy a vzdelávania	145
3.3.2 Kompetenčný profil učiteľa etickej výchovy	147
3.3.3 Princípy kontinuálneho vzdelávania učiteľov etickej výchovy	153
<i>Záver.....</i>	<i>156</i>
<i>Zoznam bibliografických odkazov.....</i>	<i>157</i>
<i>Zoznam príloh</i>	<i>163</i>
Príloha 1: Projekt na vyučovaciu jednotku	164
Príloha 2: Súpis článkov o etickej výchove v Učiteľských novinách vo vzťahu k akčnému výskumu v etickej výchove	165

Úvod

Monografia *Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy* je výsledkom tímovej práce v úvodnej fáze riešenia výskumného projektu „Inovácia edukačnej praxe etickej výchovy“ finančne podporeného Agentúrou pre vedu a výskum a realizovaného v rokoch 2011 – 2014 na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Nadväzujeme na výsledky riešenia projektu „Konceptia vyučovacieho predmetu etická výchova v Slovenskej republike a vo vybraných európskych krajinách“ (ktorý tiež podporila APVV), ktorý sme uskutočnili na danej fakulte v rokoch 2007 – 2009.

Ambíciou projektu je prispieť k systémovému riešeniu inovácie koncepcie a metodiky výučby etickej výchovy v kontexte humanizácie výchovy a vzdelávania v slovenskom školstve v rovine teoretických východísk, analýz kurikulárnych dokumentov a štátneho vzdelávacieho programu, a ich uplatnenia v pedagogickej praxi etickej výchovy v meniacom sa edukačnom kontexte školy. Reflektujeme možnosti a problémy zvýšenia edukačného potenciálu etickej výchovy, naplnenia jej náročných edukačných cieľov v kontexte historických a spoločenských zmien postmodernej spoločnosti, zmien edukačných paradigiem od scientistických a behaviorálnych k humanistickým, kognitívnym a sociálnym edukačným teóriám a modelom výučby, ktoré zásadným spôsobom vplývajú na vývoj školskej politiky a edukačnú realitu škôl aj v oblasti mravnej výchovy žiakov¹.

Na tejto teoretickej báze chceme vytvoriť a verifikovať inovačný model výučby etickej výchovy založený na proaktívnom, interaktívnom modeli výučby, zameraný na facilitovanie aktívneho sociálneho učenia sa žiakov vedúce k rozvoju ich kľúčových kognitívnych, personálnych, sociálnych a mravných kompetencií, prosociálneho konania v rôznych životných a kultúrnych kontextoch. Vymedzujeme kompetenčný profil učiteľa etickej výchovy – experta, posilnením jeho odborných, osobnostných a etických, psychodidaktických a výskumných, sebareflexívnych a sebarozvojových spôsobilostí umožňujúcich realizáciu proaktívneho modelu výučby.

Na základe projektovaných modelov² chceme pripraviť a realizovať vzdelávací program pre vybraných učiteľov etickej výchovy a následne verifikovať validitu prezentovaných modelov prostredníctvom akčného

¹ Mravnú výchovu chápeme v zhode s J. Průchom, E. Walterovou a J. Marešom (2003, s. 128) ako „výchovné pôsobenie na žiaka, jeho rozum, predstavy, postoje, city, vôľu a konanie, ktoré sú v súlade so všeobecne uznávanými zásadami etiky“ a pojem „etická výchova“ v zmysle vyučovacieho predmetu na slovenských základných a stredných školách.

² Model podľa teórie systémového modelovania umožňuje vytvoriť zjednodušený systém napodobňujúci štruktúru a fungovanie originálu (reálneho sveta alebo logického konštruktú, predstavy). Umožňuje predpovedať, príp. optimalizovať jeho fungovanie. (Štach, 1982, In: Průcha, 1997)

výskumu učiteľov etickej výchovy realizovaného v procese výučby etickej výchovy na pilotných školách. Výsledky akčného výskumu sprístupnime pedagogickej verejnosti v odborných periodikách, vydaním zborníka prác učiteľov etickej výchovy, vydaním metodík etickej výchovy pre potreby učiteľov etickej výchovy.

Model výučby etickej výchovy chápeme ako didaktický systém, ktorý môže byť účinným nástrojom učiteľa etickej výchovy na realizáciu a inovácie výučby etickej výchovy. Jedná sa o didaktický model, ktorý tvorí teoretický rámec na projektovanie, organizáciu, riadenie výučby etickej výchovy a vyhodnocovanie procesu výučby etickej výchovy v podmienkach primárneho a sekundárneho vzdelávania. Edukačný kontext, do ktorého je didaktický model vsadený, vychádza z existujúcej edukačnej reality výučby etickej výchovy, ktorá je v zmysle štátnej školskej politiky vytváraná prostredníctvom kurikulárnych dokumentov na národnej úrovni – ISCED 1-3 a na školskej úrovni školským vzdelávacím programom.

Štruktúra modelu výučby etickej výchovy je koncipovaná tak, aby reflektovala riadenie kurikula etickej výchovy vo všetkých jej systémových úrovniach a zložkách, v ktorých prebieha rozhodovanie učiteľa etickej výchovy o cieľoch, obsahu, metódach a organizačných formách, hodnotení edukačného procesu a výsledkov učenia sa žiakov. Inovativnosť modelu výučby etickej výchovy je vytváraná jeho prepojením s modelom akčného výskumu, ktorý chápeme ako relevantný metodologický nástroj učiteľa etickej výchovy pre jeho prehĺbenú profesijnú sebareflexiu a systematickú inováciu jeho výučby vo všetkých jej didaktických zložkách na všetkých úrovniach riadenia kurikula etickej výchovy.

Obidva modely implicitne obsahujú požiadavky na učiteľa etickej výchovy, ktoré artikulujeme v podobe modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy v kontexte humanizačných zmien výchovy a vzdelávania na Slovensku. Predpokladáme, že jeho profesionalizácia predstavuje celoživotný vzostupný proces integrácie odborných, osobnostno-etických a psychodidaktických spôsobilostí vedúce k individuálnej didaktickej koncepcii výučby etickej výchovy na základe teoretickej reflexie vlastnej pedagogickej praxe v rámci humanistickej edukačnej paradigmy.

Budeme radi, ak predkladaná monografia vyvolá odbornú diskusiu. Vaše názory a podnety môžete poslať emailom na adresu zodpovedného riešiteľa vyššie spomínaného projektu PhDr. Miroslava Valicu, PhD.: miroslav.valica@umb.sk.

Ďakujeme za inšpiratívne podnety pri finalizácii tejto monografie recenzentom prof. PhDr. Soni Karikovej, PhD., prof. PhDr. Milanovi Portikovi, PhD. a vedeckému redaktorovi prof. PaedDr. Vojtechovi Korimovi, CSc.

Osobitne chceme poďakovať Agentúre pre vedu a výskum, s ktorej finančným príspevkom vyšla táto monografia.

Za autorský kolektív
Miroslav Valica

1 Teoretické východiská etickej výchovy v kontexte transformácie slovenského školského systému

1.1 Etická výchova v historickom kontexte

Koncepcia a projekt zavedenia vyučovacieho predmetu etickej výchovy vznikla pred viac ako dvadsiatimi rokmi v súvislosti s prvou posttotalitnou transformáciou slovenského školstva vyjadrenou v strategických dokumentoch *Duch školy* (1990) a *Konštantín* (1994). Zavedenie tohto vyučovacieho predmetu reflektovalo aktuálnu potrebu „novej“ mravnej výchovy, ktorá mala vyplniť medzeru po komunistickej, ideologicky zameranej výchove, charakterizovanej dogmatickým výkladom etiky, uplatňovaním triedneho hľadiska, polarizujúc tak spoločnosť na „oddaných a nepriateľov“ komunizmu, voluntaristickou vierou, že budovaná komunistická spoločnosť bude dokonalá a bezkonfliktná. Nestor etickej výchovy na Slovensku L. Lencz (1990) vtedy zdôraznil, že vzhľadom na nastupujúce spoločensko-ekonomické zmeny demokratizácie spoločnosti sprevádzané svetonázorovou a hodnotovou pluralizáciou spoločenského života sa pri voľbe koncepcie mravnej výchovy zámerne nevychádzalo z konkrétnej filozofickej či ideologickej pozície, čo vyjadril nasledovne: „Ide o výchovu, ktorá podporuje altruizmus a humánne správanie človeka a pomáha budovať harmonické vzťahy v rodine, na pracovisku, medzi spoločenskými skupinami, medzi národmi. Proti ideálu rozšírenému na Východe i na Západe, ktorého normou je úspešný egoista stavia ideál šťastia..., ktorého podmienkou je starať sa nielen o seba, ale aj o druhých“ (Učiteľské noviny 8/1990).

Teoretickým východiskom koncepcie a obsahového zamerania predmetu etická výchova boli výskumné práce R. R. Olivara z Nezávislej univerzity v Barcelone zamerané na zistenie faktorov, ktoré ovplyvňujú prosociálne správanie dieťaťa a výchovné prístupy dospelého k nemu. Koncept prosociálneho správania bol od 70-tych rokov 20. storočia v centre pozornosti morálnej psychológie (H. W. Bierhoff, D. T. Campbell, J. Kotásková, J. Reykowski, E. Staub, R. R. Olivar a i.) a bol východiskom mnohých projektov výchovy k prosociálnosti ako ekvivalentu mravnej výchovy, ktoré v tom období vznikali v zahraničí pre potreby školskej mravnej výchovy. Samotný R. R. Olivar (1992) pri vlastnom projekte výchovy k prosociálnosti, ktorý sa uplatnil v španielskom školstve a neskôr i u nás, vychádzal z projektu CDP (Child Development Program) od D. Solomona, D. Watsona, Schapsa a V. Battisticha zo Studies Development Center v Kalifornii. Jeho koncepcia vyplýva zo zistenia mnohých výskumov, že rozhodujúcim faktorom pozitívneho vývinu charakteru dieťaťa je osvojenie si prosociálnych postojov a správania, t. j. ochota

a schopnosť prijať a pochopiť druhých a niečo pre nich urobiť aj vtedy, keď z toho nemá priamy a bezprostredný prospech.

Vyučovací predmet etická výchova mal v kurikule základných a stredných škôl od začiatku špecifické postavenie v sústave vyučovacích predmetov, ktoré mali väčšinou výrazne náukový charakter. Pedagogicko-psychologický scientizmus a behaviorizmus, ktoré prevládali v predchádzajúcom období a rezonujú až dodnes, pri encyklopedicky tvorení školského kurikulu na týchto typoch škôl kladli silný dôraz na akademicky veľmi široko koncipovaný vedný obsah vzdelávania, uplatňovanie transmisívneho modelu výučby, preferujúcom skôr využívanie reproduktívnych metód a hodnotenie množstva poznatkov bez vzťahu k reálnym skúsenostiam, často aj možnostiam a schopnostiam žiakov.

Predmet etická výchova rozšíril tradičnú skladbu vyučovacích predmetov o nový výchovný predmet, ktorý reprezentoval svojím poňatím v tom čase nastupujúcu vlnu humanisticky orientovaných edukačných teórií a prístupov. Tieto sa výrazne uplatnili už v spomínaných transformačných projektoch Duch školy a Konštantín, etická výchova sa teda konzekventne s týmito prístupmi zameriavala na „výchovu zrelej osobnosti, ktorá má vlastnú identitu, je sama sebou a pritom táto identita zahŕňa v sebe aj prosociálnosť“. Má pozitívny vzťah k životu a ľuďom spojený so zdravou kritickosťou. Jej správanie je určované osobným presvedčením a zvnútornenými etickými normami vyplývajúcimi z univerzálnej solidarity a spravodlivosti, a preto je do istej miery nezávislé od tlaku spoločnosti. Má zrelý morálny úsudok opierajúci sa o zovšeobecnené mravné zásady, preto je schopná správne reagovať aj v neočakávaných a zložitých situáciách. Charakterizuje ju spojenie správneho myslenia a správneho konania. Koná nielen v súlade so svojimi zásadami, ale aj citovým nasadením, čiže je v ňom súlad medzi emóciami a chcením, čo je opakom toho, že niekto koná s povinnosťou, s nevôľou, bez nadšenia, s pocitom sebaľútosti, že sa „obetuje“ (Lencz, 1993a, s. 5-6).

Rozvíjanie eticky hodnotných postojov a správania je teda prvoradým cieľom etickej výchovy, pričom sa zdôrazňuje rozvoj sociálnych spôsobilostí (cností) zameraných na etické ciele a podpora mentálnej hygieny ako primárnej prevencie porúch správania a učenia sa problémových detí. Spoluautor koncepcie etickej výchovy L. Lencz (1993a) prezentoval, že etická výchova má štyri podstatné zložky, ktoré sa vzájomne podmieňujú a tvoria jeden celok: výchovný program, určitý štýl výchovy, používanie osobitých metód a rozvíjanie prosociálnosti.

Obsah etickej výchovy je tematicky zameraný na oblasť sociálnych zručností reprezentujúcich faktory osobnostného rozvoja dieťaťa (komunikácia, pozitívne hodnotenie seba a iných, tvorivosť, vyjadrovanie citov, empatia, asertivita, prosociálnosť) a aplikáciu kľúčového faktora – prosociálnosti – na rôzne oblasti života, ako vzťah k práci, majetku, rodine, spoločnosti, prírode. Predpokladá sa, že ak sa dieťa stane prosociálne, ľahko si osvojí zodpovedný vzťah k práci, rodine či prírode. Obsah predmetu etická výchova bol v učebných osnovách pre

druhý stupeň základných škôl (1993/94) a pre stredné školy (1995/96) tematizovaný špirálovite s prelínaním tzv. základných a aplikovaných tém. Podobne bol osnovaný obsah etickej výchovy aj v učebných osnovách pre 1. stupeň základných škôl (2004/05).

Pre potreby edukačnej praxe etickej výchovy bol koncipovaný metodický model výučby, ktorý okrem všeobecných cieľov a obsahu vymedzil základné výučbové stratégie, ktoré až doposiaľ tvoria „jadro“ metodickej prípravy výučby etickej výchovy. Ide o štyri stratégie výučby – kognitívna a emocionálna senzibilizácia, hodnotová reflexia, nácvik, zovšeobecnenie a transfer skúseností žiakov do života, pomáhajúce učiteľovi strategicky plánovať výučbu v opakujúcich sa cykloch skúsenostného učenia tak, aby evokovali postupné zmeny mravného vedomia, cítenia, správania a rozhodovania žiakov. Vzhľadom na to, že sa pri plánovaní vyučovania využívajú obyčajne vo vyššie uvedenom poradí, R. R. Olivar (1992) hovorí o trojfázovom modeli etickej výchovy, ktorý modifikoval L. Lencz (1993a) a pridal stratégiu hodnotovej reflexie ako ďalšiu fázu tohto modelu. Metodický model etickej výchovy predpokladá, okrem uplatňovania tradičných behaviorálnych výchovných metód, aj uplatňovanie zážitkových, interaktívnych metód založených na sociálnom učení a aktivizácii žiakov. Pre potreby učiteľov etickej výchovy boli pre jednotlivé stupne vzdelávania vydané na metodických centrách celoštátne využívané metodiky etickej výchovy (Lencz – Krížová a kol., 1993b, 1994, 1995) obohacované neskôr o ďalšie tematicky orientované metodiky.

Učiteľ etickej výchovy sa stáva facilitátorom, moderátorom skupinovo-dynamických procesov v triede (L. Lencz hovorí obrazne o pôrodníkovi či záhradníkovi) navodzujúcim žiakom edukačné situácie, ktoré im umožňujú nadobudnúť nové skúsenosti ovplyvňujúce ich postoje a formujúce zdravú morálnu osobnosť. Výchovný štýl učiteľa ETV je ukotvený v uplatňovaní edukačných zásad humanizujúcich vzťah učiteľa a žiaka na báze bezpodmienečného akceptovania jeho osobnosti a pripisovania pozitívnych vlastností, preferencie pozitívneho hodnotenia žiaka a postupov induktívnej disciplíny, nabádania žiaka k prosociálnosti, jasných pravidiel v triede a vytvorení výchovného spoločenstva z triedy, zapojenia rodičov do výchovného procesu. Edukačné zásady predstavujú akýsi etický kódex učiteľa etickej výchovy (Lencz, 1992).

Na možnosti etickej výchovy v rozvoji sociálnej a morálnej identity dieťaťa z ontogenetického aspektu upozornil L. Lencz (1994). Domnieva sa, že Eriksonova koncepcia „epigenézy identity“ vychádzajúca z personalistických teórií akcentuje základnú otázku etiky: „ako dať svojmu životu zmysel, pre ktorý stojí za to žiť“, dáva odpoveď ako koncipovať ciele a obsah etickej výchovy vo vzťahu k štádiálnemu vývinu identity a morálnej integrity dieťaťa. Tvrdí, že plnenie rozvojových úloh jednotlivých etáp života, v ktorých si dieťa osvojuje psychosociálne spôsobilosti a morálne postoje (dôvera, iniciatíva, vzťah k práci, hodnotová a partnerská identita) je možné podporiť aj

prostredníctvom tém etickej výchovy (pozitívny vzťah k sebe a druhým, vyjadrenie citov, skúsenosť empatie, spolupráce, dobroprajnosti a prosociálnosti). Dospievajúci má potom väčšie predpoklady, aby sa vedome a reflektovane rozhodol pre hodnoty, pre ktoré má zmysel žiť ako slobodný, tvorivý človek a byť verný svojim hodnotám, morálnym princípom a normám.

V prvom desaťročí tohto storočia dostalo regionálne školstvo nový strategický impulz vytvorením a schválením Národného programu výchovy a vzdelávania na najbližších 15 – 20 rokov – Milénium (2002). Ten predstavuje vyvrcholenie humanizačných a demokratizačných tendencií uplatnených vo vízii a stratégii rozvoja slovenského školstva. Znamená orientáciu na harmonický a celostný rozvoj každého dieťaťa, rešpekt k jeho jedinečnosti a možnosti sebarozvoja, vytvorenie podmienok v optimalizácii jeho personalizácie a socializácie v zmysle humánnych hodnôt a rozvoja potencialít dieťaťa. V školskej edukácii je zdôraznený jej výchovný aspekt, čo predpokladá uskutočniť kurikulárnu transformáciu, zmenu výučbových stratégií a metód, zmenu rolí a kompetencií pedagógov, demokratizáciu riadenia školstva a škôl. Viacerí autori (Lencz, 2002, Križová, 2002, Kosová, 2007a, Vargová, 2007 a i.) konštatovali, že koncepcia etickej výchovy korešponduje so základnými hodnotami a zámermi, stratégiou transformácie slovenského školstva. Pri voľbe koncepcie mravnej výchovy na Slovensku sme sa zámerne nezamerali na scientistické edukačné projekty, na ktoré upozornil H. Bull (1973, in: Vacek, 2002), uplatňujúce sa aj v školských systémoch demokratických krajín, pričom sa ukázali ako málo funkčné. Táto mravná výchova bola:

- abstraktná – postavená na abstraktných princípoch, ktoré nevychádzajú z konkrétnej skúsenosti žiakov. Táto ostáva len na proklamatívnej úrovni;
- deduktívna viac ako induktívna – aplikácia proklamovanej hodnoty alebo princípu prebieha prevažne dedukciou smerom ku konkrétnej situácii. Princíp, norma je potom chápaná ako čosi vonkajšie, cudzorodé;
- pasivita dieťaťa – v tradičnej morálnej výchove je dieťa viac poučované a usmerňované namiesto toho, aby sa samo aktívne podieľalo na svojom morálnom raste;
- iracionálna – v minimálnej miere apeluje na rozum a je skôr dogmatická. Žiaka podceňuje v možnostiach jeho rozumovej analýzy. Nepracuje sa dostatočne s predpokladom, že je schopný úplného „morálneho porozumenia“;
- negatívna – táto výchova je v podstate zameraná na negatívnu reguláciu. Učí žiakov predovšetkým tomu, čo nerobiť (čo sa nemá, čo je zakázané). Ponúka len abstraktnú a neurčitú cestu k pozitívnemu programu;
- ignorujúca konflikty – ignorovaný je konflikt hodnôt v konkrétnych morálnych situáciách. „Slepá vernosť“ akejkoľvek hodnote je neadekvátna pri hľadaní riešení v zložitých situáciách, ktoré prináša život.

Po 10-tich rokoch zavedenia etickej výchovy na základných a stredných školách viacerí autori (napr. Lencz, 2002, Klimeková, 2002, Schenk, 2004, a i.)

kriticky reflektovali spoločenský vývoj na Slovensku. Konštatovali, že žijeme v pluralistickej, ale aj v krajne polarizovanej spoločnosti, v ktorej hodnotová orientácia veľkej časti obyvateľstva má početné črty „postmoderny“ a sú preň prijateľné všetky hodnoty, aj ich opak. Prevláda „racionálny“ egoizmus a mravný relativizmus, tolerancia voči negatívnym javom, ktorá presahuje únosnú mieru. Má to negatívny dopad aj na hodnotovú orientáciu a správanie časti detí a mládeže, ktorá sa prejavuje apatiou a nezaujmom o čokoľvek okrem pragmatických a hedonistických hodnôt. Súčasne však došlo k výraznému nárastu občianskych iniciatív v prospech ľudí odkázaných na pomoc, pre ľudí na okraji spoločnosti. L. Lencz (2002) požaduje posilnenie vplyvu školy na mravný vývoj detí a mládeže, ktorý môže nastať len uplatnením projektu školskej mravnej výchovy s využitím skúseností z vyučovania etickej výchovy. Navrhuje vytvorenie „výchovného spoločenstva“ pedagogického zboru a žiakov školy. Domnieva sa, že je potrebné ďalšie vzdelávanie v „etickom minime“ pre riadiacich pracovníkov a učiteľov, aby mohli prvky etickej výchovy a „etický“ výchovný štýl využiť pri riadení výchovnej komunity školy a vo vzdelávaní žiakov.

Na možnosti a limity školy v oblasti mravnej výchovy v danom období na základe jej analýzy v českom školstve, upozornil P. Vacek (2002, s. 65 - 66). Tieto charakterizoval nasledovne:

- po odpolitizovaní školy došlo k jej výraznej izolácii od reálneho života a nevšímavosti k aktuálnym spoločenským javom vplývajúcej z nekompetentnosti učiteľov;
- všeobecná nechť zaoberať sa témami, ktoré boli v minulosti interpretované ideologicky, nechť otvorene diskutovať na témy slobody, osobnej statočnosti a čestnosti, ktoré súvisia s „opatrnými“ postojmi učiteľov z obdobia socializmu;
- informačný charakter výučby v humanitných predmetoch (občianska náuka, dejepis) spojený často s teoretickým a nezáživným výkladom bez prepojenia s konkrétnymi a aktuálnymi skúsenosťami žiakov;
- nesamostatnosť učiteľov rozhodovať o tom, čo a ako je pre danú skupinu žiakov dôležité vyučovať („otrocké“ dodržiavanie obsahu osnov);
- absencia dialógu vo vyučovaní bez možnosti žiakov prejsť vlastné názory a postoje („na dialóg nie je čas“);
- podcenenie rozumových schopností žiakov, ktorí neradi akceptujú pravidlá, ktoré nemajú príležitosť prediskutovať a porozumieť im (v triede, v škole). O morálnych pravidlách sa hovorí len vtedy, keď žiaci porušia normu.

P. Vacek (2002) prezentuje jednu z možností rozvoja mravnej výchovy na školách ako „spravodlivej komunity“, ktorú rozpracoval L. Kohlberg (1976), pričom využil aplikáciu svojej štadiálnej teórie mravného vývoja vo výchovnej praxi. Dospel k záveru, že mravná výchova na škole má šancu len vtedy, keď bude rozvíjaná komplexne. Musí byť kombináciou explicitného programu

zameraného na morálny rozvoj jednotlivcov aj celej komunity a súčasne musí byť obsiahnutá v tzv. skrytom kurikule vo vyučovaní (morálna klíma v triedach a škole ako celku).

Za pozitívne považujeme, že v tomto období, okrem masívnej kvalifikačnej prípravy učiteľov etickej výchovy, ktorá sa uskutočňovala na metodicko-pedagogických centrách, postupne vznikali na vysokých školách katedry etickej výchovy, ktoré sa stali vedecko-výskumnými pracoviskami v oblasti etickej výchovy. Na vedeckých konferenciách, často s medzinárodnou účasťou expertov zo zahraničia, i v odborných periodikách, vznikali diskusné platformy, ktoré umožňovali kritickú reflexiu postavenia a koncepcie etickej výchovy, jej kurikula a podmienok výučby etickej výchovy na školách, reflexiu požiadaviek na osobnosť učiteľa etickej výchovy, koncepty a kvalitu ich pregraduálnej prípravy aj otázok kontinuálneho vzdelávania.

Kritická reflexia koncepcie etickej výchovy (Zelina, 1992, s. 12, Gluchman, 1999, Sukuba, 1999, s. 274-275, Grác, 2002 a i.) poukazuje, podľa týchto autorov, na jednostranné zdôrazňovanie prosociálnosti, absenciu problematiky morálnych noriem a rozpor, že etická výchova sa realizuje psychologickými prostriedkami prosociálnej výchovy. Navrhujú buď nahradiť jestvujúcu koncepciu inými, podľa nich komplexnejšími alternatívami výučby etickej výchovy, zvyčajne zahraničnej proveniencie (Beňo, 2004, Škoda, 2004), alebo ponúkajú vlastné, autentické modely výchovy (Zelina, 2004) alebo mravnej výchovy (Gluchman, 2009). Viacerí autori navrhujú viacúrovňovo inovovať koncepciu etickej výchovy vo vzťahu k dynamickým spoločenským zmenám u nás s využitím poznatkovej bázy participujúcich vedných disciplín a reflexie skúseností pedagogickej praxe – výučby etickej výchovy v kontexte edukačných možností školy (Kosová, 2007a, Lencz, 2002, Žilínek, 2002, Korim, 2009, Kudláčová, 2009 a i.). Tieto otázky sú stále otvorené a vyžadujú multidisciplinárnu diskusiu teoretikov a didaktikov, učiteľov etickej výchovy, relevantný teoretický a empirický výskum, akčný výskum učiteľov etickej výchovy.

Kriticky je hodnotená alternatívna výučba etickej a náboženskej výchovy a príprava učiteľov na etickú výchovu na teologických fakultách, pretože etická výchova by mala byť ideologicky a svetonázorovo neutrálna. O. Krížová (2002) negatívne hodnotí niektoré nedostatky v realizácii etickej výchovy na školách vyplývajúce z nekvalifikovaného, neodborného vyučovania etickej výchovy, spájanie ročníkov, chýbajúce učebné pomôcky a nové metodické materiály. Z hľadiska potreby zvyšovania kvality výučby etickej výchovy na školách zdôrazňuje spoločne s L. Lenczom (2002) potrebu rozpracovania didaktiky a metód etickej výchovy. Empirický výskum, monitorujúci názory učiteľov etickej výchovy (Poliach – Valica, 2010), poukázal na pretrvávajúce negatívnych faktorov v pedagogickej praxi znižujúci status, edukačné možnosti a pedagogickú účinnosť etickej výchovy a u časti škôl aj jej marginalizáciu. Pozitívne boli zistenia, že učelia etickej výchovy sa stotožňujú s výchovným

charakterom predmetu, kladne hodnotia možnosti a vplyv etickej výchovy na mravný vývoj väčšiny žiakov a navrhujú inovácie v aktualizácii obsahu aplikačných tém, metodike a organizácii výučby pre zvýšenie jej pedagogickej účinnosti, najmä v spojených triedach na primárnom stupni, vo vyšších ročníkoch základných škôl a na stredných školách.

Národný program výchovy a vzdelávania bol až na konci predchádzajúceho desaťročia legislatívne ukotvený v Zákone č.245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a Zákone č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch. Vytvorili sa tým podmienky pre:

- zmeny filozofie výchovy (uplatňovanie tvorivo-humanistických prístupov založených na edukačných teóriách akcentujúcich vo výchove a vzdelávaní komplexnú podporu a vytvorenie podmienok pre optimálny, celostný rozvoj a sebarozvoj potenciálu každého dieťaťa v duchu všel'udských hodnôt tak, aby v dospelosti „vedel žiť svoj vlastný plnohodnotný život“, pričom edukačným „ideálom“ je šťastný, mravný, múdry (vzdelaný a tvorivý), (telesne i duševne) zdravý a aktívny človek;
- zmeny kurikula podporujúceho humanizáciu a demokratizáciu výchovy a vzdelávania (dvojúrovňové štátne a školské kurikulum, kľúčové kompetencie žiakov, žiacke výkonové a obsahové štandardy, integrácia a redukcia obsahu vzdelávania, vytvorenie vzdelávacích oblastí a prierezových tém, špecifikácia školského vzdelávacieho programu vzhľadom k rozvojovým potrebám žiakov školy);
- zmeny modelov výučby (od transmisívneho k proaktívnemu, interaktívnemu modelu výučby zdôrazňujúcim cielený rozvoj osobnosti dieťaťa, jeho personálnej a sociálnej, morálnej identity, rozvoj kognitívnych a nonkognitívnych funkcií žiaka emocionalizáciou vyučovania a uplatňovaním edukačných stratégií a metód, organizačných foriem aktivizujúcich učenie sa žiakov, podporovanie žiakovej sebadôvery a sebavedomia, uprednostňovanie pozitívneho hodnotenia žiakov a utváranie priaznivej socioemocionálnej klímy vo výučbe);
- zmeny kvality učiteľov zdôraznením ich osobnostných a etických kvalít uplatňujúcich sa vo vzťahu učiteľ – žiaci, odborných, pedagogicko-psychologických a psychodidaktických kompetencií učiteľa pre vytváranie podmienok na riadenie aktívneho učenia sa žiakov, sociálnych kompetencií učiteľov potrebných pre vedenie žiakov, spoluprácu medzi učiteľmi, učiteľmi a rodičmi, partnermi školy;
- zmeny kvality riadenia škôl napĺňaním jej kvalifikačnej (kognitívnej a profesionalizačnej), socializačnej a personalizačnej, ochrannej funkcie, ktoré umožnia žiakom ich optimálny a všestranný rozvoj a prípravu pre osobný, verejný a pracovný život. Zvýšiť autonómnosť a otvorenosť školy, prehĺbiť charakter jej demokratickej kultúry ako učiacej sa organizácie naplňajúcej žiakove vzdelávacie, emocionálne a sociálne potreby v smere

jeho optimálneho kognitívneho, personálneho a sociálneho rozvoja a sebarozvoja.

V súčasnom období školy na základe Štátneho vzdelávacieho programu pre jednotlivé stupne vzdelávania (ISCED 1 – 3) tvoria na základných a stredných školách školské vzdelávacie programy. Boli vymedzené vzdelávacie oblasti, ktoré majú zabezpečiť vyššiu integráciu obsahu vzdelávania smerom k rozvoju kľúčových kompetencií žiakov. Etická výchova spoločne s náboženskou výchovou tvorí vzdelávaciu oblasť „Človek a hodnoty“. Normatívne vymedzené výkonové a obsahové štandardy umožňujú učiteľom flexibilnejšie koncipovať učebné osnovy a tematické plány v etickej výchove v školskom vzdelávacom programe podľa edukačných potrieb žiakov školy, triedy. „Etický“ obsah je možné uplatniť v školských vzdelávacích programoch aj prierezovo v ďalších vzdelávacích oblastiach: človek a príroda, človek a spoločnosť, umenie a kultúra, človek a svet, prípadne prostredníctvom tzv. prierezových tém (osobnostný a sociálny rozvoj, ochrana človeka a zdravia, multikultúrna výchova, mediálna výchova, environmentálna výchova). Záleží najmä na hodnotovej kultúre a edukačných cieľoch a stratégii, na programe školy vyplývajúcom z edukačných potrieb žiakov, angažovanosti a kompetentnosti manažmentu školy a učiteľov, nakoľko sa mravná výchova, okrem predmetu etická výchova, uplatní prierezovo či už cez konkrétne vyučovacie predmety, alebo prierezové témy.

V kontexte reálne prebiehajúcej transformácie výchovy a vzdelávania, keď je štátnym kurikulumom normatívne vymedzený pedagogický koncept predmetu Etická výchova pre jednotlivé stupne vzdelávania je legitímne si nanovo položiť otázky relevantnosti a možnosti napĺňania koncepcie etickej výchovy v kontexte štátneho kurikula a tvorby školského kurikula, možnosti inovácií výučby etickej výchovy a očakávaní na osobnosť a profesijné kompetencie učiteľa etickej výchovy rozhodujúcich o kvalite procesov a výsledkov výučby etickej výchovy v edukačnom kontexte školy.

Domnievame sa, že základnou podmienkou hľadania odpovedí na tieto otázky je preskúmanie súčasných mravných problémov detí a mládeže v období postmoderny, v ktorej žijeme a ich konzekvencii pre aktualizáciu kurikula etickej výchovy. Analyzujeme, v kontexte národného programu výchovy a vzdelávania (Milénium), situáciu a možnosti mravnej výchovy na školách v súčasnosti, edukačné teórie a modely učenia a výučby, ktoré sú podľa nášho názoru nosné pre vytvorenie didaktického modelu výučby etickej výchovy a sú konzekventné s jestvujúcou koncepciou kurikula etickej výchovy. Následnou analýzou strategických školských dokumentov, kurikulumných dokumentov etickej výchovy v štátnom vzdelávacom programe pre primárny a sekundárny stupeň vzdelávania chceme vytvoriť čo najkomplexnejšie teoretické východiská pre koncipovanie návrhu inovačného didaktického modelu výučby a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy.

1.2 Deti a mládež v kontexte postmodernej spoločnosti

Pre mravnú výchovu a didaktiku vyučovania etickej výchovy je potrebná aj reflexia cieľovej skupiny – žiakov. V akom svete žijú? Ako ho vnímajú, pokúšajú sa ho popisovať a hodnotiť? Čo im robí starosť alebo dokonca naháňa strach a v ktorých prípadoch sa pozerajú optimisticky do budúcnosti? Etická výchova, ktorej cieľom je aj reflexia mravného rozvoja mládeže, musí nadviazať na *je-stav* z pohľadu samotných žiakov. Nie s cieľom, súhlasne ho zdvojiť, ale aby ho mohla zmysluplne a žiaduco transformovať.

1.2.1 Súčasná mladá generácia

Keď žiaci skúšajú popisovať svoju situáciu v živote, často spomenú tieto formulácie: „Nie, nemáme žiadne jasné životné ciele. Chceme len tak, žiť!“, „Musíme obsiahnuť spoločenské kliše: mať úspech...“, „Máme príliš veľa možností ... vzniká beznádejné roztrieštenie.“, „Zabúdame základné veci: ľudskosť v spolubytí ...“ „Mám strach, či sa prispôbím: rodina, zamestnanie, deti.“ „Sú zriedkavé nejaké vážne rozhovory! Stále len fun...“, „Máme strach, aby sme niečo nezmeškali ... musíme všetko využiť.“

Napriek všetkým odtieňom a pluralizácii je možné stanoviť centrálné štrukturálne znaky modernej mládeže. Nasledovné patria medzi základné:

Znak absolútnej súčasnosti - základná orientácia mládeže je orientácia na *tu a teraz*. Aktualita okamihu získava prevahu nad neurčitou budúcnosťou. Súčasné potešenia sa zdajú dôležitejšie ako budúca odmena alebo ako záväzky, ktoré boli uzavreté v minulosti.

Znak individualizácie - životné plány a životné štýly mladých sa očividne pluralizujú a individualizujú. Samozrejmy a všeobecne nesporný členitý systém hodnôt a noriem už viac nie je k dispozícii. Individuá sú odkázané na seba a musia zaplatiť vyšším výkonom vo forme sebadefinovania. Následne sú citlivejšie, ak sú spochybnené. Úspech alebo stroskotanie života sa stále viac prisudzuje vlastným, sebe zodpovedajúcim rozhodnutiam. Život sa stáva jedným večným staveniskom, dlhodobé plánovanie sa javí nemožným. Treba byť otvorený pre krátkodobé korektúry a zvraty. Rozšírenie životných možností núti jednotlivca k stále viacerým rozhodnutiam pri súčasne rastúcej neistote správnosti prijatého rozhodnutia. Nie je pritom relevantné, či sa jedná o konzumný tovar, ponuku v médiách alebo o začatie ďalšieho nového vzťahu; k dispozícii je máťce množstvo možností. Táto nadmerná ponuka konzumných lákadiel vytvára dilemy voľby: na základe akých zrozumiteľných/rozumných dôvodov sa treba rozhodovať a aká je záruka, že prijaté rozhodnutie bolo správne? Na dôležitosti získava chápanie telesnosti a zmyslovej skúsenosti ako

nástroja sebauistenia. Napríklad, hlasná hudba je prostriedkom, ktorý poskytuje určitú istotu a bezpečie.

Jedným z mnohých dôsledkov moderného procesu individualizácie je vznik nových životných foriem. Život ako *single*, manželstvo homosexuálnych párov, početné formy partnerstva bez sobášneho listu alebo možnosť rýchleho rozvodu a ochota podstúpiť druhý alebo tretí pokus manželského spolužitia patria do repertoáru možností výberu. V tejto súvislosti sú špeciálnym problémom len „rozvodové deti“. V súčasnosti sa rozvádza asi každé tretie manželstvo. Dôsledky rozvodu na rozvoj detskej osobnosti sú mnohé. Na jednej strane sa tretina takých detí vyznačuje strednodobými alebo dlhodobými poruchami v správaní, ktoré sa viac alebo menej prejavujú: strach zo sociálneho viazania sa, zvýšená závislosť na vrstovníkoch alebo problémy s rozvinutím dlhodobějších životných perspektív. „Rozvodové deti“ majú charakteristický sebaobraz. Centrálnu rolu v ňom hrá strach – strach byť zranený, opustený alebo oklamáný. Z toho vyplývajú ťažkosti s dôverovaním alebo sklon skrývať, respektíve popierať niektoré city. Na druhej strane je možné pozorovať, hlavne u starších detí, zosilnenie autonómie. Orientáciou na rôznorodé, príležitostne rýchlo sa meniace, rolové kontexty môžu lepšie rozvinúť schopnosť plánovať a tvoriť.

Znak expertnosti a vzoru - vo všeobecnosti si mladí ľudia vyjednali viac podielu na rozhodovaní v rodine alebo v škole ako to bolo v minulosti. Mládež je tiež dobrým expertom, napríklad, v oblasti počítačov. V oblasti módy a obliekania je reklamným odvetvím povýšená k udávaniu trendu. Aj dospelí sa pokúšajú štýl mladých integrovať do svojho repertoáru. To čiastočne vedie k nešpecifikácii (odšpecifikovaniu). Následne vzniká pre mladých problém rozlíšenia: cítia, že sú nútení, aby sa neustále uistovali o svojom statuse, svojom spôsobe konania a žitia.

Vo všeobecnosti možno povedať, že sa neučí len mládež od dospelých, ale platí to aj opačne.

V rýchlo sa meniacom svete sa štruktúra vzťahov, ktorá jestvuje medzi rôznymi vekovými skupinami, neustále posúva. Vzdelanie, morálne vzory, samotná životná skúsenosť neležia výlučne na jednom brehu, zatiaľ čo na druhom sú zvedavosť, experimentálne hľadanie a smelé skúmanie. Stále viac dospelých sa oslobodzuje a ako mladí, sa pokúšajú začínať opäť nanovo - s novým partnerom alebo v novej práci; rozhodnú sa inde položiť ťažisko svojho života.

Znak vekovej homogénnosti - nedá sa prehliadnuť stúpajúci význam vekovo homogénnych skupín (bánd, partií). Tie ponúkajú emocionálnu stabilitu a bezpečie (*sociálnu maternicu*). Vytvárajú miesta, kde sa môže rozvinúť subkultúrne iný svet. Avšak za rôznorodými snahami o štylizáciu v obliekaní alebo správaní celkom zreteľne presvitá vôľa pre sociálne uznanie.

Znak multimedialnosti - vo svojich izbách má mladá generácia k dispozícii celý mediálny arzenál. Medializácia každého dňa pomaly mení štruktúry vnímania a vedomia. Audiovizuálnymi médiami zobrazovaná skutočnosť sa

často vníma ako meradlo a kritérium. *Video, ergo est*: vidím, teda to je. Záplava obrazov a rôznosť významov a znakov favorizuje postoj rýchleho, prevažne povrchného dekódovania signálu a znemožňuje trpezlivé, uvážlivé a diferencované, kontextové interpretovanie a komunikovanie jazykového znaku.

1.2.2 Súčasná spoločnosť a individualizácia

Pre koncepčné a všeobecné vyjadrenia je vhodné charakterizovať aj typ spoločnosti. Neraz čítame, že žijeme v spoločnosti aktívnej, alternatívnej, amerikanizovanej, fragmentarizovanej, internacionálnej, postkapitalistickej, kognitívnej, komerčnej, masovej, materialistickej, multikultúrnej, nedomyslenej, pluralitnej, postmetafyzickej, postmodernej, postindustriálnej, posttotalitnej, sekularizovanej, informačnej, rizikovej, zážitkovej, zosieťovanej, zábavnej atď. (Podobných prívlastkov uvádza M. Petrusek (2007) okolo 140) Samozrejme, každé všeobecné vyjadrenie zjednodušuje z pohľadu svojej perspektívy a redukuje komplexnosť. Spomenutým konštruktom sa prisudzuje istá nepopierateľná heuristická hodnota. Avšak najdôležitejší význam, pri objasnení modernej spoločnosti, prislúcha procesu individualizácie.

Individualizácia ako sociálny proces zahŕňa tri štrukturálne momenty:

1. Uvoľnenie človeka z tradičných sociálnych foriem a zväzkov. Toto zodpovedá momentu, keď sa rozšírili možnosti a rôznorodosť voľby.
2. S tým súvisí - a v istom zmysle je to cena, ktorú treba zaplatiť za individualizáciu - strata tradičných istôt s ohľadom na orientačné hodnoty a normy. Pre dotknuté subjekty to implikuje stratu stability, stratu niečoho, čo nespochybne platilo.
3. Nakoniec dochádza k novému druhu sociálnej viazanosti indivídua. Síce sa odviazal od tradičných väzieb, avšak následne sa voviazal do pracovného trhu a existencie konzumu, ich štandardov aj kontroly. Na miesto tradičných väzieb a sociálnych foriem (sociálne triedy, rodina) nastupujú sekundárne inštanície a inštitúcie, ktoré formujú život jednotlivca a protichodne ho dávajú k dispozícii ako hračku módy, vzťahov, výroby a trhov.

Tento v podstate ambivalentný proces je možné ukázať na príklade sledovania televízie. V ťažko prehliadnuteľnej mediálnej záplave sa obzvlášť zreteľne ukazuje dialektika medzi slobodou a represiou. Sloboda v konzumácii médií je zaplatená štandardizáciou, prípadne rizikom manipulácie.

Individualizácia stavia do centra potenciál sebatvorby, individuálnu činnosť. Úlohou sa stáva tvorba životopisu (ktorý sa dá prezentovať), projekt indivídua. V konfrontácii s novým systémovým tlakom sa kryštalizuje *vlastný život*, stváranie sociálnej ako aj morálnej identity. Individualizácia vyžaduje schopnosť zniesť vo vlastnom živote protiklady sveta, vedieť ich premosť.

Aby sa to dalo zvládnuť, sú indivíduá odkázané na ostatných. Absolútna individualizácia, myslená ako autistický masový individualizmus, je nepochopenie, absurdnosť. Individualizácia je ko-individualizácia, teda individualizácia s alebo medzi sebou. Individualizácia jedného je často hranicou individualizácie druhého. V dôsledku jej narastania, pribúdania sa tvoria aj neprijemné hranice toho istého, respektíve inak povedané: individualizácia je plne spoločenskou situáciou. Predstava sebestačného Ja je čistá teória.

Ko-individualizácia zahŕňa istý altruistický individualizmus (ktorý sa kvalitatívne líši od módnej *starosti o svoj imidž*). Tiež sa nevylučuje s inými vedome vybranými (non)konformnými spôsobmi života. Konkrétne: žena môže byť žena v domácnosti, matka v klasickom zmysle slova ako individualistický, voliteľný spôsob života.

Následne sa pre etickú výchovu otvárajú základné otázky:

- Ako môže indivíduum pri vytváraní vlastného života nájsť v *sebe* potrebnú oporu a základy?
- V čom dnes spočíva *legitimizujúci* zdroj, ktorý spätne obmedzuje vlastnú individualizáciu, keďže dnešná difúzna postmoderna je charakteristická sekularizáciou a hodnotovým pluralizmom?
- Je tento vek individualizmu vekom *amatérskej morálky*?
- Ktoré *spoločné normy a hodnoty* individualizovaného života sa môžu nájsť a vyjasniť v dialógu s ostatnými konceptmi života a konceptmi človeka?
- Aká úloha pritom pripadá *sebareflexii*?

1.2.3 Zmena hodnôt

Proces individualizácie podmieňuje neustále pokračujúcu zmenu hodnôt v spoločnosti. Na jednej strane sa hovorí o prevažne negatívnom obraze. Opakovane sa hovorí o „ego-spoločnosti“, „morálnom vákuu“ alebo „atomizácii spoločnosti“. Druhá strana prízvukuje, že „hodnoty sebarozvoja“ vôbec neoslabujú schopnosť angažovať sa. V súčasnej diskusii o zmene hodnôt sa zvyknú rozlišovať tri prístupy.

Teória postmaterializmu

R. Inglehart (pozri Petrusek, 2007, s. 280-284) stavia svoju teóriu na dvoch hypotézach. Spoločnosť s nízkym životným štandardom oceňuje najmä materiálne hodnoty (hypotéza nedostatku). Uprednostňuje fyzické potreby (istota, zaopatrenie, materiálne hodnoty), ktoré sa prejavujú v stabilnom hospodárstve rastu, zachovaní poriadku, boji proti porušovateľom, silnej obrane. Avšak mládež, ktorá pochádza z ekonomicky stabilnej spoločnosti, sa viac prikláňa k postmateriálnym hodnotám (socializačná teória). Uprednostňuje potrebu sebarealizácie (úcta, intelekt, spolupatričnosť) a kladie dôraz na kvalitu

života, slobodu prejavu a myslenia a slobodnú politickú participáciu (spolurozhodovanie v hospodárstve a politike, vôľa po humánnej, menej odpersonalizovanej spoločnosti, uprednostnení ideí pred peniazmi). Tiež uprednostňuje sociálne potreby (estetické) prejavujúce sa v peknom životnom prostredí (pekné mesto). M. Petrusek však kriticky upozorňuje, že takáto postmateriálna spoločnosť je zatiaľ skôr možnou a žiadanou ako už skutočne realizujúcou sa, lebo v súčasnosti sa boj nevedie o to, či môžeme mať nohavice, mobil, fotoaparát, ale o to, akej značky, s akým logom a koľkými pixelmi ho budeme mať. A tak aj v mladej generácii len menšina hľadá duchovné hodnoty postmateriálnych hodnôt.

Teória úpadku hodnôt

V centre tejto teórie je téza o postupnom rozpúšťaní tradičných hodnôt. Z nej sa rozvíja ohrozenie spolužitia v spoločnosti, ktoré môže viesť k atomizovaniu spoločnosti. Ako indície, ktoré to potvrdzujú sa uvádzajú klesajúca schopnosť indivíduí sa viazať (štatistika rozvodov), ako aj strata na význame u tradovaných sekundárnych cnostiach (zdvorilosť, poriadkumilovnosť alebo dochvilnosť). Tento trend majú doložiť predovšetkým preferované hodnoty sebarozvoja na úkor hodnoty povinnosti a uznania (prijatia). Tiež sa znižuje sociálna dimenzia konania. Jednotlivec bezohľadne sleduje výlučne len svoje osobné výhody.

Teória hodnotovej syntézy

Táto teória chápe premenu hodnôt ako mnohodimenziálny proces, v ktorom sa odhaľujú konštruktívne aj deštruktívne elementy. Spoločenské hodnoty sú zmesou individualistického egoizmu, viac alebo menej radikálneho hedonizmu a rozmanitosťou nekonvenčných foriem sociálneho angažovania, ktoré je podporované toleranciou a ochotou zrieknutia sa. Avšak aj toto má svoju jemnejšiu klasifikáciu:

1. pohľad. Čo včera ešte platilo, dnes stráca svoju záväznosť. Na to miesto nastupuje nejaká nová norma, iná hodnota. Jedná sa o proces znehodnotenia a náhrady zastaraných hodnotových predstáv a s nimi spojenými normatívnymi nárokmi, novým ustanovením (napr. hodnota poslušnosti sa nahrádza emancipáciou).

2. pohľad. Normy a hodnoty sa v podstate nemenia. Čo sa mení sú typické vzory konania alebo situácie, ktorým sa príslušná hodnota prisudzuje. Avšak táto premena neznamena znehodnotenie hodnôt, ale ich prehodnotenie. Ide ruka v ruku s historicky sa meniacim ľudským seba pochopením a prostredníctvom rýchlych sociologických zmien a novovzniknutými situáciami a možnosťami konania (napr. statočnosť sa už viac nevzťahuje na vojnové bojisko, ale na zvládnutie ťažkých každodenných situácií).

3. pohľad. Radikálna možnosť premeny hodnôt a noriem je negáciou samotných hodnôt a noriem v zmysle ich absolútneho vyškrtnutia bez postulovania náhrady. Nevzniká miesto ani pre nové hodnoty, ani sa nemajú

prehodnotiť tradičné hodnoty. Skôr sa vyžaduje, aby niektoré hodnoty istej oblasti neboli morálne záväzné a nemali všeobecnú platnosť. Nárokuje si na odmorlizovanie a vyhlásenie danej oblasti za morálne irelevantnú súkromnú záležitosť (napr. slobodné sexuálne správanie medzi dospelými).

Empirický výskum hodnôt sa neustále usiluje uchopiť hodnotovú oblasť mládeže. Niektoré objavy sú dôležité aj pre naše didaktické súvislosti.

Mládež stále zreteľnejšie vyžaduje, aby morálne požiadavky boli pochopiteľné z každodenného života a mali vnútrosvetské zdôvodnenie. Najväčší význam získava idea rovnosti a záujem na vyvarovaní sa škôd. Striktné poslúchanie pravidiel ustupuje v prospech konkrétnej situácie, ak sa má jednáť o aplikáciu všeobecných morálnych princípov. Presadzuje sa isté prekódovanie: správanie, ktoré nikomu neškodí, sa vyberá z morálky a priradzuje súkromnému sektoru; správanie, ktoré môže iným škodiť, sa priradzuje morálnemu sektoru (napr. politické konanie). Vo všeobecnosti sa neuskutočňuje erózia morálky, ale jej premena. Univerzálne hodnoty sa prekódujú a diferencovane kontextualizujú.

Ďalším záverom je, že mládež sa pri voľbe svojho životného štýlu správa veľmi otvorene a flexibilne. V ich vyjadreniach dominujú vo všetkých dimenziách súhlas s hodnotami, ktoré sa ich priamo dotýkajú. Ide o tieto položky: „samostatne myslieť a konať“, „zabávať sa, veľa zažiť“, „ostať taký, aký som“, „sebaovládanie“. Vzťahovanie sa na seba je sprevádzané vnútorné motivovanými sociálnymi väzbami. Cnosti ľudskosti, ako ochota pomôcť, delenie sa, uznanie iného nasledujú neskôr, avšak sú viac cenené ako technické zručnosti alebo tradičné sekundárne cnosti.

Medzi osobnou tvorbou životného štýlu a spoločensko-politickým sektorom je zreteľný odstup. Príkladom je tu postoj k inštitúciám. Na otázku „Koľko dôvery vkladáš do tej - ktorej organizácie?“ odpovedajú, že najviac dôverujú organizáciám na ochranu životného prostredia a ochranu ľudských práv. Zoznam uzatvárajú zamestnanecké organizácie, cirkev a politické strany. Tiež je zrejmé, že častejšie máme dočinenia so *spoločnosťou podtónov*. Tiež-ako-aj zastúpilo miesto *bud'-alebo* a dynamické *byť otvorený* nahradilo statickú konečnú platnosť. Kompetentné manažovanie vlastného životopisu, naskočenie ako spolujazdec pri atraktívnej príležitosti vytesnilo *cesty vlakom na dlhé trate*, ktorého koľajnice života nasmerovali iní. Zmenili sa ciele cesty, alebo sa môžu náhle zmeniť za jazdy a tiež sa môžu dosiahnuť inými prostriedkami. (Standop, 2005)

1.2.4 Didaktické konzekvencie

Aké základné formulácie cieľov pre mravnú výchovu vyvstávajú z takto načrtnutého sveta detí a mládeže? Alebo, ako môže prispieť etická výchova, aby

dorastajúcim v spoločnosti, ktorá pozostáva z epizód, fragmentov a ľubovoľnosti, ponúkla istú morálnu orientáciu? Táto orientácia necieli na sociálne prispôsobenie sa a spoločenskú konformitu. Primárne jej ide o *mravnú autonómiu*. Mladý človek sa má oslobodiť od bezmyšlienkovitého prijímania alebo naivného preberania hlasno propagovaných aktuálnych vzorcov správania sa a dosiahnuť autonómnou morálku. O ktoré konkrétne ciele ide?

1. V prvom rade je potrebné, aby žiaci rozvinuli *sebazporozovanie*. V uvedomení si vlastných želaní a potrieb, v pozorovaní obranných mechanizmov žiaci spoznávajú svoje osobné postoje a hodnoty. Naučí sa sám seba pýtať, čo vlastne skutočne chce, ako sa v tomto chcení vidí. Poznanie vlastného stanoviska a jeho hodnoty je základný predpoklad kompetentného samostatného konania. Takto si formuje svoju identitu.

2. Hodnota seba spoznaná v sebareflexii, dáva odvahu pre zodpovedné sebarozvíjanie, odvahu pre *vlastné* chcenie a konanie (*autenticita*).

3. Vedieť sa orientovať a vyznať v neprehľadnom svete pluralistickej rôznorodosti sa nedá bez súdnosti (schopnosti posudzovať). Tvorí základný predpoklad pre autonómne žitie a pre prevzatie *zodpovednosti* v ohľade osobnostnom, spoločenskom a politickom.

4. K tomu významne patrí *schopnosť kritiky* a schopnosť uniesť *konflikt*. Pod schopnosťou zdôvodnenej kritiky sa tiež rozumie sebakritika, ako aj kritika spoločenských predsudkov. Uniesť konflikt vyžaduje jeho vnímanie, akceptovanie a zvládnutie. Implikuje sebadôveru, a tiež schopnosť pripustiť, že legitímne sa dá myslieť, konať a žiť aj inak.

5. Ku kritickému určeniu vlastného stanoviska patrí *konfrontovanie sa s cudzími vzorcami hodnôt a životnými konceptmi*. Vhodným médiom je rozhovor. Etické normy vznikajú spravidla induktívne, vyrastajú z ľudskej skúsenosti. To sa využíva aj na vyučovaní etickej výchovy: východiskom je konkrétna reálna skúsenosť žiakov (žiacky horizont) a odtiaľ reflexívne a problémovo k roztvárajúcim sa situáciám a pojmovým rozlíšeniam.

6. A nakoniec: etická výchova musí zohľadniť možnosti pre konkrétne konanie. Musí sa pokúsiť dať na konkrétne otázky *konkrétne odpovede*. Nemyslia sa pripravené recepty a patenty, ale podnety a pomoc pre objavenie vlastnej identity.

1.2.5 Budovanie vlastnej identity

Premena spoločnosti má výrazný vplyv na tvorbu vlastnej identity. Pomoc pri budovaní vlastnej identity patrí medzi hlavné ciele etickej výchovy.

Významní sociológovia hovoria o radikálnych premenách súčasnej spoločnosti a následne o novej situácii pre človeka, v ktorej sa ocitá a buduje svoju vlastnú identitu. Budovanie identity znamená hľadať si *svoje miesto*.

Zmeny postmodernej spoločnosti (okrem iných) analyzoval aj Z. Bauman a rozvineme ich v nasledovných bodoch.

1. Charakteristickým atribútom postmoderného životného štýlu je nespojitosť, nekonzekventnosť konania, fragmentarizácia a epizodickosť rôznych sfér ľudskej činnosti. Podľa Z. Baumana je v postmodernom období výrazná absencia sociálnych štruktúr, ktoré by po dobu životného projektu určovali rámce toho, čo je možné a tiež boli oporou pre realizáciu možností. Tie rámce síce celkom nezanikli, avšak už nie sú konštantné ako voľakedy – namiesto priamky je tu súbor epizód, ktoré síce nasledujú za sebou, avšak ich následnosť v sebe neobsahuje nutnosť, nedeterminujú sa navzájom, sú do istej miery svojbytné, nezanechávajú za sebou neodvratné následky – v ďalšej životnej epizóde sa môže ísť zase od začiatku. Každý stav je dočasný, už sa nedá spoľahnúť na to, že raz získaná kvalifikácia bude využívaná do konca života. Povolania zanikajú, taktiež výpoveď môže prísť kedykoľvek, následne sa kompetencie nedajú kumulovať a dokonca niekedy v novom prostredí môžu byť aj príťažou. Pre identitu z toho plynú dôsledky: a) vykonávané činnosti majú pre sebaurčenie hodnotu, lebo profesijné pozície kontinuitu osobnosti skôr rozrušujú ako sceľujú, b) životnému úspechu napomáha elasticita záujmu, rýchlosť jej zmeny, rýchla adaptácia, pripravenosť učiť sa a zabúdať to, čo je už nepoužiteľné. „Postmoderný kontext preferuje ... absenciu presne vymedzenej identity.“ Dobré sa darí tomu, kto si zachová emocionálny odstup voči tomu, čím sa v danej chvíli zaoberá. (Bauman, 2006, s. 37)

2. V minulosti málokomu zišla na um myšlienka, že život v rodnej dedine nemusí byť celoživotný (s výnimkou moreplavcov, kupcov, potulných mníchov a vojakov), že by ich z vlastnej vôle a vlastným úsilím mohli zmeniť. Žili v dohľade rovnakých ľudí a s rovnakými ľuďmi v zornom poli. Avšak súčasná zmena mobility to zmenila, vzrast mestských aglomerácií ešte umožnil aj *anonymitu života*. Cudzí sa pohybujú medzi cudzími, dav ľahšie schováva, avšak ťažšie poskytuje *svoje* miesto – všetkými rešpektované a uznávané a zaistené pre budúcnosť. Anonymita praje klamu a podvodu, zbavuje istoty. Stretnutia sú krátke, ukazujúce len fragmenty životov, ktoré taktiež môžu byť účelovo vymyslené, následne je ťažké odlíšiť pravdu od pretvárinky.

3. Hľadať *svoje* miesto znamená hľadať/budovať identitu. Pýtať sa po identite má význam len vtedy, ak táto môže byť iná ako je. Postmoderné pýtanie sa na identitu vyrastá z pocitu rozkolísanosti existencie, z pocitu nedokončenosti, neurčitosti a nedefinitívnosti všetkých foriem, ktoré prijala. Následne sa voľba stáva nutnosťou a sloboda osudom človeka. Identita sa konštruuje a je ju možné konštruovať rôznym spôsobom. Pred budovaním identity sa nadá uniknúť.

O identite sa filozofi vyjadrovali dvojako: jedni ju chápali ako tzv. *ľudskú podstatu*, ktorú treba odhaliť, nájsť ju pod húštinou klamných každodenných zážitkov, ktoré zvádzajú na nepravú cestu. V tomto pomôže rozum (tak to videli napríklad Descartes, Kant, francúzski osvietenci). Na druhej strane, napríklad,

Nietzsche, Heidegger a Sartre chápali identitu ako *vynález* – niečo, čo treba budovať, vytvoriť voľbou a rozhodnutím; rozvrhnúť *projekt života* a jemu podriaďovať svoju aktivitu. Obe verzie sú rovnaké v tom, že identita nie je priamo daná, treba ju aktívne hľadať.

4. V minulosti marginalizované (a vylučujúce sa) osobnostné vzorce (Z. Bauman ich pomenoval metaforami „prizerajúci sa“, „tulák“, „turista“ a „hráč“) sa v súčasnosti stali normou správania sa a krížiac sa u človeka môžu vystupovať súčasne. (Bauman, 2006, s. 25-60)

Výskum seba-konceptu definuje *identitu* ako jednotu, ktorá pozostáva zo sebaobrazu, chápania svojej hodnoty a presvedčenia o kontrole (vplyve). Etická výchova môže byť účinná na všetkých troch úrovniach.

<i>Dieťa so slabo rozvinutým sebaobrazom má sklon k nasledovnému správaniu:</i>	<i>Dieťa s dobre rozvinutým (pozitívnym) sebaobrazom má sklon k nasledovnému správaniu:</i>
- je závislé na učiteľoch a iných „autoritách“, - prispôsobuje sa štandardom, ktoré vytvárajú iní, - neháji vlastné názory a postoje, - často odmieta nové nápady alebo alternatívne výklady, - iných kritizuje, aby samo lepšie vyznelo, - vyhne sa novému a komplikovanému problému, - odmieta vedúcu úlohu v skupine, hoci je k tomu vyzvané, - odmieta hovoriť o osobných záľubách a záujmoch, - zriedka sa pýta a nevyzýva iných k zaujatiu postoja, - nevie sa vcítiť do pocitov druhého, - vždy a znova sa nechcene dostáva do zlej situácie, - neustále sa uisťuje o správnosti svojho rozhodnutia, - rýchlo sa vzdáva, ak je problém ťažký, - pri riešení problému je silne závislé od iných,	- je pripravené riskovať, - vyjadruje aj nepopulárne myšlienky, - hľadá nové problémy, - teší ho spolupráca v skupine, - skúma seba a svoje myšlienky, - orientuje sa v kritických a protirečivých situáciách, - prevezme vedúcu rolu, - ponúka svoje záujmy, - vyjadruje myšlienky a skúsenosti s vlastnými príkladmi, - prevezme zodpovednosť, - zaujíma sa o nové idey a často ich preskúšava, - zaoberá sa pocitmi iných, - verí, že je ostatnými oceňované, - vyhýba sa jemu škodlivým situáciám, - nezaujímajú ho deštruktívne skupiny, - teší sa z úspechu iných, - úlohy dotiahne dokonca, - dôveruje výsledkom svojej práce, rado ukazuje svoju prácu iným, - má o sebe pozitívnu predstavu, - neprestajne hodnotí svoju prácu

- o sebe sa často vyjadruje negatívne, - preceňuje alebo podceňuje svoju prácu a výsledky, - svoju budúcnosť vidí pesimisticky, - je nekonzistentné a často mení svoj názor, - často je neschopné rozhodnúť sa, - sociálne sa zle začleňuje, - je plaché a precitlivené voči kritike, - nemá silnú motiváciu, - sťaž vidí negatívne, - má zlý postoj voči škole a učiteľom.	- a výsledky, - chválu prijíma s hrdosťou a pokarhanie bez ublíženia, - kladie si reálne ciele, - svoju budúcnosť vidí optimisticky.
--	---

Ako sme spomenuli vyššie, rôzne (súčasný) osobnostné vzorce sa premiešavajú v jednej osobnosti. To je dôvod, prečo je veľmi pravdepodobné, že nespojitosť a nekonzekventnosť konania, túžob a predstáv o šťastnom živote je, podľa Z. Baumana, chronickou chorobou postmoderného života. Súčasný človek „... je rozorvaný. Motá sa medzi črepmi dojmov a zážitkov, ktoré k sebe nepatria a z nich sa márne snaží ... zlepšiť zmysluplný obraz života, ktorý má cieľ a smer.“ (Bauman, 2006, s. 58) Sníva o svete jednoduchšom, jednoznačnejšom – práve tento sen o zjednodušení „je najbolestivejšou psychózou postmodernej doby...“ Ostáva túžba po „hlavnom článku“ – spoločnom menovateli, ktorý by zjednocoval a na ktorý by bolo možné previesť všetok strach, ktorý by jasne zadefinoval ukazovatele a stanovil pokyny. Preto je najzákladnejším znakom postmodernej pluralita – pluralita cieľov, prístupov, životných konceptov. Umožnilo to polyteizmus hodnôt. Už neplatí, že pravda, dobro, krása a svätosť sú vo vzťahu zhody. Odtŕhajú sa, sú svojbytné a navzájom sa môžu vylučovať. Pluralita je naša každodennosť. Niektorí to radikalizujú a hovoria o absolútnom antagonizme, ktorý vidia medzi cieľmi technoeconomickými, kultúrnymi, politickými. Následne to vedie ku kríze identity.

1.3 Mravná a etická výchova v kontexte humanizačných zmien

1.3.1 Mravná a etická výchova a zmeny školy

Z hľadiska dynamiky spoločenských a kultúrnych zmien, prostredie, v ktorom škola pôsobí, štýl života, premeny modelu rodiny, masová kultúra, hlavne vplyv nových médií a zmeny komunikačnej kultúry, sú faktory, ktoré intervenujú do školského prostredia, menia kultúru školy, ovplyvňujú roly a správanie aktérov a partnerov školského vzdelávania. Škola musí

prehodnocovať svoje funkcie, ciele, obsahy a postupy a predefinovať ich v novom sociokultúrnom kontexte. Aktívne hľadá v novej civilizačnej situácii cesty ako poskytnúť žiakom hodnotovú orientáciu v globálnej a postmodernej kultúre, zachovať kultúrnu rozmanitosť, lokálne kultúrne a národné tradície ako ochranu pred trhovou determinovanou kultúrou.

Problém hodnotovej výchovy riešia školské systémy vo všetkých európskych krajinách rôznorodo. Najplastickejšie diferenciaciu mravnej výchovy v Európe vidno v spolkových krajinách Nemecka, kde sa uplatňujú rôzne edukačné prístupy. Vzhľadom na federatívny systém vzdelávania sa v Nemecku od 80. rokov vykryštalizovali štyri, čiastočne sa prekrývajúce, didaktické koncepty etickej výchovy (etiky):

1. *Etická výchova ako praktická filozofia*: tu ide prevažne o kognitívne spracovanie etických systémov. V centre stojí štúdium klasických filozofických textov (Aristoteles, Kant a pod.). V praxi je takéto vyučovanie orientované teoreticky. Smerodajný je jasne definovaný vzdelávací obsah textov filozofickej etiky, ktoré sú hermeneuticky rozvíjané a diskurzívne riešené. Filozofia je dominantná príbuzná disciplína. Rozpoloženie a záujem žiakov nachádzajú didaktické zohľadnenie len v úvodnej fáze. Spravidla nie sú priamo uchopené a problematizované.

2. *Etická výchova ako pomoc v živote*: v centre stoja individuálne sebaobjavenie a tvorba sociálneho správania ako základné elementy reflektovanej praxe zvládnutého života. Východiskom a stredobodom vyučovania je žiak so svojimi situačnými a existenciálnymi životnými problémami. Vo všeobecnosti ide o otázky dobrého života, správneho konania a zmyslu života. Primárna príbuzná disciplína je pedagogika a psychológia, menej filozofia. Konzekventné orientovanie sa na svet žiakov naznačuje induktívny metodický postup. Učiteľ sa menej vidí v role sprostredkovateľa poznania, ale skôr je diskrétnym radcom, sprievodcom a partnerom pre rozhovor. Kritici tohto konceptu zdôrazňujú, že nebezpečenstvom je morálne nezáväzná komunikatívna hra, ktorá notoricky zanedbáva kognitívne a logické kompetencie. Žiadaná *morálna kompetencia* sa obmedzuje na poznanie a uznanie hodnôt platiacich v spoločnosti.

3. *Etická výchova ako mravná výchova – s cieľom vyučovať morálke* (všeobecne uznané základné hodnoty a normy spoločenského zriadenia – ústava, ľudské práva a pod.). Táto koncepcia orientujúc v hodnotách explicitne k nim vychováva. Ide o praktické nacvičenie si žitej tradičnej mravnosti. Problémom je ako a v akom rozsahu je možná tvorba reflektovaného úsudku, ktorá žiakov uschopňuje samostatne spoznávať hodnoty spolu s ich filozofickými a náboženskými implikáciami a zaujať kritický postoj k vlastnému ako aj cudziemu správaniu. Základom je ontologická, prípadne epistemologická premisa: „má sa“ vychádza z „bytia“ a morálne princípy nie sú výsledkom usudzovania, ale sú esenciálnymi

kvalitami bytia a vôbec nie je ľahké ich rozhodnúť a stanoviť, ale dajú sa len objaviť (odkryť).

4. *Etická výchova ako etická reflexia*: v centre stojí vyjasňujúca reflexia etických princípov s ohľadom na prax zvládnutia života. Hlavne jej ide o rozvoj prirodzenej morálnej kompetencie, rozvoj schopnosti morálneho úsudku. Nevyučuje sa samotná mravnosť, ale sprostredkujú a nacvičujú sa tie schopnosti, ktoré sú podmienkou pre možnosť tvorby autonómneho morálneho úsudku. Mravná kompetencia má žiakom dopomôcť k akceptovateľným orientačným vzorcom pre svoj vlastný život. V kriticko-reflexívnej výmene názorov s konkurujúcimi hodnotovými predstavami sa žiaci učia zaujať svoje vlastné stanovisko a argumentačne ho podložiť. Skôr ako jednoznačné, pripravené odpovede prevažujú otázky. Každá pozícia, každý nárok na platnosť sa musí podrobiť kritickej skúške. Problém spočíva v uzmierení postoja radikálneho skepticizmu „anything goes“ a slabo zdôvodneného dogmatizmu. (podrobnejšie v Kaliský, 2009)

Uskutočniť zmenu školy na Slovensku v kontexte európskej paradigmy poznatkovej a učiacej sa spoločnosti, predpokladá reflexiu sociálnych zmien, ktoré sa prejavili na úrovni školskej politiky smerom k humanizácii školstva vytvorením nového štátneho školského kurikula a reflexiou sociokultúrneho prostredia okolia školy pre autonómne napĺňanie jej funkcií a hodnôt, edukačnej stratégie prostredníctvom školského vzdelávacieho programu.

Škola vo svojich základných funkciách (kvalifikačnej, kognitívnej, socializačnej, personalizačnej, ochrannej) deklaruje akceptované spoločenské hodnoty. Dosah mravnej výchovy školy je však obmedzený možnosťami, ktorými disponuje, dôležitosťou a statusom, ktoré jej spoločnosť prisudzuje. Pritom poklesla formálna autorita školy a autorita učiteľa v prostredí školy. Výrazný vplyv má predovšetkým rodina, skupina vrstovníkov a priateľov, osobné vzory, sociokultúrne prostredie, média, intra- a intergeneračný prenos hodnôt. Škola je teda len jedným z činiteľov, ktoré pôsobia buď intencionálne (cieľ, obsah, prostriedky edukácie), alebo neintencionálne, v podobe skrytého kurikula (nepísané pravidlá, klíma triedy, školy, kultúra školy).

Škola je v súčasnosti vystavená demografickým a ekonomickým tlakom, pôsobí v prostredí, kde sa pretínajú sociálne a ekonomické zábery lokálnej komunity a záujmy štátu. Nie je ujasnená rola jednotlivých partnerov školy a nie je úplne zrejmé, kam až môže ísť v mravnom pôsobení rodina, štát a samotný žiak. „V teoretickej oblasti nedostáva škola mnoho nových podnetov, pretože chýba teória hodnôt (mravnej výchovy), ktorá by bola užitočná a aktuálna pre oblasť vzdelávania. V oblasti axiológie je zjavný odklon od hodnotovej metafyziky. Hodnoty už prestávajú byť odvodzované od metafyzických systémov, ale zdrojom hodnôt sa stáva sám život. V praxi sa smeruje od normatívnej morálky k situačnej a utilitaristickej morálke.“ (Syřiště In: Walterová, 2004, s. 183). Škola, ktorá bola dlhé roky zvyknutá pracovať podľa

normatívnych hodnôt sa ocitá v situácii, kedy je sama nútená hľadať hodnoty v samotnom živote, pretože takmer nič už nie je vopred dané.

Normatívne hodnotové systémy pritom očakávajú, že škola má mravnú garanciu pomáhať v morálnom vývoji žiaka. Jej úlohou je poskytovať žiakom také mravné prostredie, ktoré mu umožňuje prežívať pocit bezpečného sociálneho zázemia. Krajne liberálne prístupy predpokladajú, že nie je potrebné hodnoty „vkladať“ do výchovnovzdelávacieho procesu školy, pretože hodnotový vplyv majú uskutočňovať rodiny alebo etnické skupiny. Riešenie problémových situácií v škole súvisiacich s edukáciou žiakov, však implicitne vytvárajú tlak na to, aby si škola zvolila určitú hodnotovú koncepciu, pričom najčastejšie dochádza k prijatiu takého hodnotového rámca, pre ktorý má škola už rozvinutú alebo čiastočne aplikovanú didaktiku. Škola sa zvyčajne ocitá na hodnotovom rozhraní požiadaviek edukačnej koncepcie na úrovni štátu, školy a hodnotovým prekonceptom, ktorý si deti prinášajú z rodín a ktorý deklarujú rodičia v priamom kontakte so školou. Škola sa vo svojej edukačnej stratégii musí vyrovnávať s možným hodnotovým konfliktom medzi hodnotovou kultúrou žiakov a hodnotami prítomnými v štátnom a školskom kurikule. Diferenciačným znakom rôznosti hodnotových kultúr môžu byť najmä socioekonomické a sociokultúrne odlišnosti žiakov. Zároveň je to možný rizikový faktor pre sociálnu súdržnosť v triede, škole, zdroj prípadnej diskriminácie, v krajnom prípade, porušovania princípov ľudských práv žiakov. Preto je potrebné venovať veľkú pozornosť vytváraniu relevantných edukačných cieľov, stratégií, školskému vzdelávaciemu programu a podmienkam pre mravnú výchovu žiakov v kontexte hodnotovej kultúry školy.

Kultúra školy je charakterizovaná hodnotami a cieľmi, pravidlami a normami, ktoré si škola deklaratívne stanovuje alebo ich uznáva ako nepísané pravidlá. Zahŕňa v sebe tradície i vzťah k budúcnosti, sebaopätie a seba projekciu, evalvaciu a procesy dosahovania dohôd, spôsoby dosahovania cieľov (Harkabus – Valica, 1997). V súčasnej škole je možné viac o problematike hodnôt so žiakmi diskutovať, pretože reagujú otvorenejšie a neobávajú sa prejsť svoj názor. Súčasne sa negatívne prejavuje nárast výchovných problémov, najmä šikanovanie, drogové závislosti, ktorý predstavuje vážne hodnotové ohrozenie škôl ako eticky orientovaných inštitúcií s prijateľnými vrstovníckymi vzťahmi. Najúčinnější primárnou prevenciou socialno-patologických javov, ako súčasti mravnej výchovy školy, je prispôbiť vzdelávací systém dieťaťu, umožniť čo najväčšiu možnosť diferenciácii a individualizácii vzdelávania, orientáciu na osobnostný rozvoj každého žiaka. Z toho vyplýva nevyhnutnosť diverzifikovať vzdelávaciu ponuku podľa záujmov a schopností žiakov a uplatňovať rôzne štýly učenia podľa typu nadania. Je potrebné rozšíriť výchovnú funkciu školy a rozšíriť ponuku záujmových činností vo voľnom čase dieťaťa. V kontexte týchto zmien sa, často skôr implicitne ako explicitne, kladie akcent na výchovu k hodnotám, najmä

na školách s výraznými výchovnými problémami. (Valica, 2007, Walterová, 2004)

„Hodnoty vyjadrujú vzťah človeka k spoločnosti, prírode a k sebe samému. Vytvárajú základ štruktúry mravného vedomia človeka, ktorý zahŕňa objektívne spoločenské normy správania, vrátane vzťahu cieľa a prostriedku, motiváciu a hodnotovú orientáciu človeka, i schopnosť analýzy a sebahodnotenia svedomia.“ (Kalhousť – Obst, 2002, s. 130) Mravnú výchovu možno chápať ako „výchovné pôsobenie na žiaka, jeho rozum, predstavy, postoje, city, vôľu a konanie, ktoré sú v súlade so všeobecne uznávanými zásadami etiky“ (Průcha – Walterová – Mareš, 2003, s. 128). Mravné hodnoty sú prítomné buď implicitne v hodnotovej klíme školy, skrytom kurikule, alebo explicitne v deklarovaných školských dokumentoch, či už na úrovni štátneho alebo školského kurikula.

Výchovno-vzdelávací proces vždy podporuje úsilie smerovať k hodnotám pochopenia sveta, človeka a prírody. Predpokladá to, že žiak sa dostane do takého psychického stavu (napr. citlivosťou, alebo vnímavosťou pre hodnoty), v ktorom bude schopný prijímať alebo vykonávať aktivity, ktoré ho povedú k vyššiemu stupňu vlastného sebazdokonaľovania a pôsobiť aj vtedy, keď edukácia žiaka už bude ukončená. Výchova bude teda pokračovať v seba výchove, vzdelanie v seba vzdelávaní. Týmto procesom sa hodnoty menia na interiorizované hodnotové postoje. Tento proces je veľmi závislý na vnútorných dispozíciách každého žiaka, jeho osobnej skúsenosti, osobnej orientácii a sociokultúrnom zázemí. Učiteľovi, ktorý uplatňuje hodnotový prístup k žiakom, nestačí len porozumenie hodnotám, ale musí sa snažiť, aby si žiak našiel svoje individuálne preferencie a individuálnu hodnotovú hierarchiu zodpovedajúcu jeho individuálnemu založeniu a je v súlade so spoločenskými normami. Kultúra školy, rodiny, okolia školy a masová kultúra teda tvorí určitý rámec, v ktorom žiaci svoje hodnoty hľadajú a realizujú.

Reálny život je v súčasnosti považovaný za veľmi zložitý, komplikovaný, ba často až nebezpečný. Žiakom netreba preto zastierať realitu života, neúmerne ju zjednodušovať, hlavne preto, aby potom pri odchode zo školy, alebo aj v rámci nej, nedochádzalo k rozporom medzi konkrétnymi životnými skúsenosťami a tým, čo sa im predkladá v škole. Žiak spravidla viac verí vlastným skúsenostiam a postupne môže nedôverovať informáciám, ktoré získava v škole, učiteľom, ktorí mu tieto informácie poskytujú a dokonca môže nedôverovať škole ako inštitúcii. Nezriedka sa konštatuje, že žiaci nie sú dostatočne pripravení na zvládanie náročných životných situácií, konfliktov a sú bezmocní pri ich riešení. Dochádza u nich k prežívaniu stresu, zlyhaniam, strate sebadôvery a pod. Úlohou školy je preto výchovne pôsobiť na žiakov tak, aby boli samostatní, prebrali za seba zodpovednosť, aby sa vedeli rozhodovať a vybrali si správnu alternatívu. Túto úlohu môže plniť len škola, v ktorej je pozitívna sociálna klíma, dobré vzájomné vzťahy, demokratický štýl riadenia, kde sa rešpektujú základné princípy humanizmu. (Valihorová, 2010)

Hodnotovo-mravné pôsobenie školy ako súčasť jej pedagogického pôsobenia sa môže uplatňovať najmä v procesoch personalizácie a socializácie. Pôjde o výchovné pôsobenie cestou individuálneho prístupu k žiakom a zdôrazňovaním aktuálnych hodnôt spoločnosti v rôznych sférach jej života. Zmyslom mravného pôsobenia školy zostáva vytváranie a kultivácia schopností žiakov vedieť diferencovať medzi dobrom a zlom (hodnotným a menej hodnotným) a vytvorenie priaznivých podmienok pre rozvíjanie ich senzitivity na pozitívne spoločenské hodnoty a ich uplatňovanie rôznymi formami prosociálneho správania. S tým súvisí tiež posilňovanie faktorov kvality života, dobrého životného pocitu a vnímanie dôsledkov vlastného správania pre druhých.

Kvalita mravnej výchovy, jej explicitná a implicitná prítomnosť v hodnotovom rámci kultúry, edukačnej stratégii, školskom vzdelávacom programe, školských projektoch a vo výučbe, mimovýučbových aktivitách školy, je determinujúcim faktorom pre postavenie a akceptovanie predmetu etická výchova ako plnohodnotného výchovného predmetu, ktorého primárnym cieľom je morálna kultivácia žiakov. Je tiež podmienkou pedagogickej účinnosti výučby etickej výchovy, ktorá môže spätne stimulovať kvalitu mravnej výchovy na škole, ale môže tiež byť marginalizovaná a bez výraznejšieho vplyvu na mravnú klímu školy. K tomu môže prispievať aj alternatívnosť s náboženskou výchovou, pretože na viacerých školách je nastavený nezmyselný mechanizmus časovej súbežnosti rozvrhu oboch predmetov vylučujúci to, čo umožňuje legislatíva – aby žiak, pokiaľ má záujem, navštevoval súčasne náboženskú aj etickú výchovu. Tým by sa posilnil synergický vplyv oboch výchovno-mravných predmetov na mravnú výchovu na škole. Veľmi záleží na kvalite výučby etickej výchovy, využití jej edukačného potenciálu, využití možnosti reflektovať a rozvíjať potreby mravného rozvoja žiakov školy. V súčasnosti je možné preniesť mnohé prvky etickej výchovy do viacerých prierezových tém, ktoré môže škola včleniť do školského vzdelávacieho programu a tým posilniť mravnú výchovu na škole. V optimálnej polohe by predmet etická výchova zastával integrujúce výchovné postavenie, ktoré by sa premietlo do zvýznamnenia mravnej výchovy na škole tak, ako po nej volal L. Lencz (2002) a ako je uplatňovaná v modeloch škôl „výchovy k charakteru“ (Lincona – Berkowicz In: Vacek, 2008) či prosociálnej triedy (Mlčák, 2010).

Pre úspešnosť takto projektovaného vývoja uplatnenia mravnej a etickej výchovy na školách to predpokladá hodnotovú orientáciu školy na humánne hodnoty a ich implementáciu do hodnôt kultúry a edukačnej stratégie školy, školského vzdelávacieho programu a procesov výučby uplatnením didaktiky a edukačných prístupov orientovaných na celostný sebarozvoj potencialít každého žiaka. V tomto smerovaní však potrebujú školy ako učiace sa organizácie legislatívnu a ekonomickú podporu štátu, zriaďovateľov a odbornú pomoc relevantného pedagogického výskumu a inštitúcii kontinuálneho vzdelávania (Valica – Pavlov, 2007).

1.3.2 Východiská etickej výchovy v edukačných teóriách

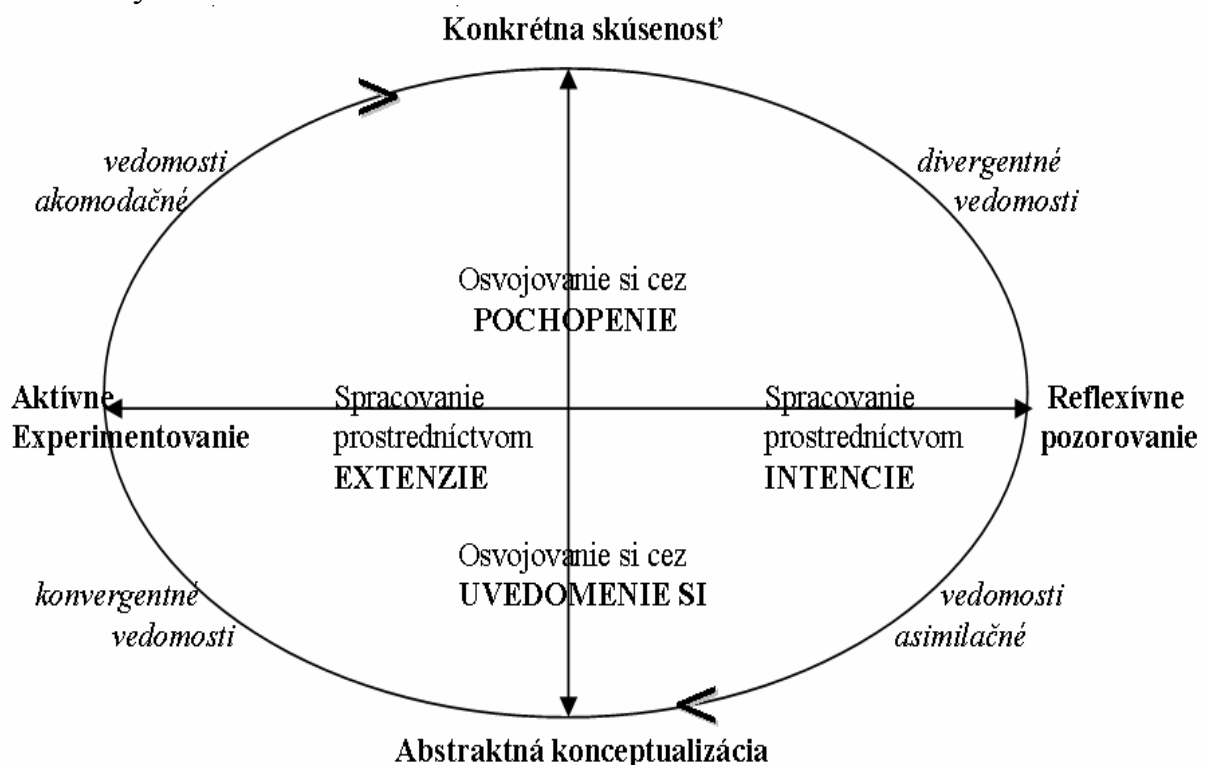
Všeobecné ciele edukácie vyjadrené v národnom programe (Milénium 2002) spočívajú v systematickom a cieľavedomom rozvoji žiaka - jeho poznávacích schopností, emocionálnej zrelosti, prosociálneho správania, motivácie k jeho sústavnému zdokonaľovaniu sa pri hľadaní hodnotovej orientácie, jeho zmyslu života, sebaregulácie ako vyjadrenia schopnosti zobrať zodpovednosť za seba a svoj rozvoj. Z pozície humanistickej pedagogiky, ktorá je základným teoretickým východiskom národného programu Š. Švec (1995, s. 140) vymedzil funkciu výučby ako prostriedku rozvoja osobnosti žiaka, ktorá akcentuje celostný rozvoj osobnosti nasledovne: „Vyučovanie a učenie sa by malo byť facilitáciou optimalizovaného učebného procesu modifikácie intelektových a ostatných osobnostných štruktúr umožňujúcej zlepšiť vykonanie prosociálnych osobnostných úloh, vrátane úlohy sebaapôvodcu, autora vlastného rozvoja a zdokonaľovania.“ Ide o výrazný humanistický akcent na personálny a sociálny rozvoj žiakov s dôrazom na etickú dimenziu tohto rozvoja. V centre takto poňatých všeobecných cieľov edukácie a funkcií výučby sú edukačné teórie, ktoré Y. Bertrand (1998) označil ako interakčné, snažiace sa prekonať tradičné scientistické, akademické, ale aj súčasné postmodernistické edukačné trendy. Ide o edukačné teórie – humanistické, sociokognitívne, kognitívno-psychologické, sociálne, systémové – ktoré vytvárajú základné pedagogické východiská aj pre mravnú výchovu a didaktické východiská pre výučbu etickej výchovy.

Teórie humanistické, nedirektívne, organické, slobodné, sa opierajú hlavne o pojem ľudského „Ja“ a o pojmy slobody a autonómie osoby. „Pánom“ svojho vzdelávania musí byť žiak, ktorý sa nachádza v procese učenia, on musí riadiť svoje vzdelávanie a používať pritom svoju vnútornú energiu. Tieto teórie zdôrazňujú, že úlohou učiteľa vo vzťahu k žiakom je uľahčovať učenie. Jeho trvalou snahou má byť vedenie dieťaťa k sebarealizácii. Zdôrazňuje sa sloboda žiaka, jeho záujmy a jeho vôľa učiť sa, integrálny – komplexný rozvoj dieťaťa (myslenie, cítenie, postoje, správanie). Žiak realizuje svoj projekt osobného rozvoja, svojich talentov v prostredí, ktorého cieľom bude rozvoj vnútorných zdrojov a autonómnej aktivity. Úlohou učiteľa je reflektovať, čo brzdí, alebo podporuje učenie žiaka, podporuje schopnosť žiakov formulovať vlastné požiadavky, na ktoré bude hľadať odpoveď (Bertrand, 1998).

Jedným z edukačných modelov humanistických prístupov je model, ktorý učenie vníma ako proces, v ktorom dochádza k internalizovaniu skúseností jednotlivca z okolitého sveta. Postupne sa stávajú súčasťou jeho existencie, pričom svoje skúsenosti pretvára do vedomostí, zručností, prístupov, hodnôt, emócií i zmyslov. Hovoríme o teórii skúsenostnej psychológie učenia sa Davida A. Kolba. Skúsenostné učenie sa označuje aj pojmom zážitkové, resp. aktívne učenie. Vychádza z niekoľkých základných premís: učenie vyplýva zo

skúseností života i práce, prináša zmenu do zastaraných štruktúr, je základom pre zvýšenie skupinového povedomia a zameriava sa na osobnostný rast a sebauvedomenie žiakov (Kaliská, 2009). D. Kolb považuje učenie sa za „centrálnu úlohu nášho života“ a hovorí, že „proces učenia sa je sociálny proces založený na starostlivo kultivovanej skúsenosti“ (Kolb, 1984, s. 14-17 In: Kaliská, 2009). Učenie ako cyklický proces prebieha vo vzájomnej interakcii medzi jednotlivcom a jeho prostredím, kde sa učiaci sa opiera o svoje skúsenosti, percepciu, poznanie a konanie. Cyklus je tvorený dvomi dimenziami (osvojovanie a spracovanie informácií) a pozostáva zo 4 krokov – fáz, ktoré formujú štyri typy vedomostí žiakov.

Kolbov cyklus učenia sa:



Všetky štyri fázy sa môžu vyskytnúť alebo v jednom okamihu, alebo v priebehu niekoľkých dní, týždňov, či mesiacov, pričom záleží na téme a záujme žiaka. Osvojené vedomosti formujú predikcie žiakov o okolitom svete, kde je potom ich konanie novou konkrétnou skúsenosťou. Táto je však bohatšia, a tak cyklus učenia sa môže špirálovite pokračovať ďalej. Ak chceme, aby bolo učenie, čo najefektívnejšie, malo by prechádzať cez všetky fázy cyklu učenia sa, aj keď vlastný proces učenia možno začať v ktorejkoľvek z nich. (Kaliská, 2009, s. 52)

Jednotlivé fázy učebného cyklu

- Konkrétna skúsenosť

Cieľom je overovať myšlienky, metódy, nové postupy, precvičovať zručnosti v bezpečnom prostredí, ilustrovať teóriu prostredníctvom činností, rozvíjať

interpersonálne zručnosti. Aktivita žiaka – diskusia o vlastných skúsenostiach žiakov, prípadové štúdium, hry a hranie rolí, simulačné hry, skupinové riešenie problému, metódy objavovania, autodiagnostické metódy, pozorovanie činností skúseného profesionála, výtvarné, dramatické, hudobné a iné techniky.

- Pozorovanie a reflexia

Cieľom je naučiť žiakov pozorovať seba a iných, vyjadrovať sa, používať argumenty a počúvať argumenty druhých, rozvíjať kritické myslenie a zodpovednosť za vlastnú prácu, posudzovať svoje silné a slabé stránky, opísať svoje skúsenosti a zhodnotiť vlastný výkon. Metódy vyučovania: diskusia zameraná na reflexiu priebehu činnosti, úspechy, ťažkosti, chyby, prežívanie žiakov počas činnosti – komunikácia, súperenie, spolupráca a pod.

- Formovanie abstraktných predstáv, generalizácia

Cieľom je spojenie konkrétnej skúsenosti z činnosti žiakov s teóriou, zovšeobecnenie skúseností, uvedomenie si ako pozitívne a negatívne skúsenosti súvisia s teoretickými poznatkami vzťahujúcimi sa k danej téme. Metódy: výklad učiteľa v ktorom sa spája skúsenosť s teóriou, žiaci prostredníctvom praktickej skúsenosti ľahšie porozumejú výkladu, prednáške. Štúdium učebnej látky z učebnice, textu spoja prežité so všeobecným poznaním.

- Aktívne experimentovanie

Cieľom je spojenie učenia s praxou, overenie si, vyskúšanie nového poznania v praktickej činnosti, overenie si užitočnosti, využiteľnosti život žiaka, zmena jeho správania. Táto fáza predstavuje znovu príležitosť pre novú aktívnu, konkrétnu skúsenosť žiaka. Metódy: riešenie domácich úloh, realizácia naplánovanej činnosti mimo školy. (Oravcová, 2010)

Kognitívno-psychologické teórie sú založené na predstave, že žiak konštruuje svoje poznanie a rozvíja procesy autoregulácie a adaptácie na svoje okolie v sociálnej interakcii s ním. Zdôrazňuje význam skúseností, poznatkov žiaka (modely, reprezentácie, prekoncepty), ktoré sú naivným obrazom skutočnosti. V škole učiteľ ponúka vedecký obraz, ktorý vytvára s doterajším poznaním žiaka poznávací konflikt. Môže byť spôsobený kultúrnymi a didaktickými faktormi. Riešenie poznávacieho konfliktu vedie žiaka k rekonštrukcii jeho poznania na základe intenzívnej myšlienkovvej činnosti žiaka, čo predpokladá nepodávať žiakovi poznatky v hotovej podobe ale vytvárať skôr problémové učebné situácie (**pedagogický konštruktivizmus**). Stratégie učenia sa orientujú napr. na identifikáciu, rešpektovanie učebných štýlov žiakov vo vyučovaní. Úspech žiaka významne závisí od učiteľa (Bertrand, 1998).

Najznámejší koncept vytvorený v rámci týchto teórií je model tzv. majstrovského učenia a vyučovania B. S. Bloom (1956, 1971 In: Zelina, 2004). Je to učenie, keď učiteľ dáva dostatok podnetov na rozvoj všetkých úrovní poznávacích funkcií žiakov, ktorí sa postupne dostávajú až k najvyšším

úrovniam v taxonómii kognitívnych funkcií. Od práce žiaka na rozličných kognitívnych úrovniach závisí celková úroveň poznania žiaka. Predpokladá to kompetencie učiteľa taxonomicky vymedziť ciele výučby a vypracovať na vymedzenej úrovni učenia sa žiakov úlohy a inštrukcie, ktoré by zabezpečili komplexný rozvoj kognitívnych funkcií. B. S. Bloom svoju kognitívnu taxonómiu konštruoval tak, aby sa dala použiť všeobecne, nezávisle od veku žiakov, od vyučovacieho predmetu alebo iných okolností. Vypracoval súbor otázok a inštrukcií, podnetov na rozvíjanie všetkých kognitívnych úrovní. Pretože si uvedomoval potrebu komplexného edukačného ovplyvňovania žiaka, rozpracoval taxonómie aj pre ďalšie domény procesu vyučovania – socioafektívnu a psychomotorickú. Učiteľ má pre každú doménu stanoviť vyučovacie a učebné ciele a osobitné metódy vyučovania.. Vyučovanie má organizačne kombinovaný charakter, od frontálneho vyučovania až k individuálnym programom štúdia. Dôležitý je dostatok vhodných učebných materiálov pre štúdium a samoštúdium žiakov. Pre overenie dosiahnutia stanovených cieľov ku každej jednotke výučby sa využívajú didaktické testy a dotazníky, spätná väzba žiakom pre korekciu ich stratégií a postupov učenia sa (Zelina, 2004).

Nosný a využívaný koncept a model taxonómie socioafektívnych cieľov vypracoval tiež D. Krathwohl. Afektívne ciele umožňujú stanoviť učiteľovi, v ktorých úrovniach môže ovplyvniť postoje žiakov a ich hodnotovú orientáciu. Systém taxonómie socioafektívnych cieľov je vybudovaný na postupnom zvnútorňovaní (internalizácii) hodnôt žiakov (Krathwohl In: Kalhous – Obst a kol., 2002).

V práci učiteľa je potrebné spájať socioafektívne ciele s kognitívnymi cieľmi. V pedagogickej praxi možno využiť model CAI kognitívno-afektívnej interakcie F. E. Williamsa, ktorý taxonomicky spojil jednotlivé úrovne kognitívnych a socioafektívnych cieľov (Williams, 1972 In: Zelina, 1996).

Sociokognitívne teórie zdôrazňujú význam kultúrnych a sociálnych faktorov pri vytváraní poznatkov. Sú reakciou na prehnané zdôrazňovanie psychologických činiteľov a veľký dôraz je položený na sociálny a kultúrny kontext poznania (kultúra = systém sociálnych pravidiel, na základe ktorých si ľudia vytvárajú svoje správanie, aby sa prispôbili konkrétnym situáciám). Pri rozvoji poznania sa odporúča:

- predložiť modely správania žiakom,
- hodnotiť a obhájiť hodnoty správania,
- spevňovanie správania žiakov pozitívnou spätnou väzbou,
- spojenie vysvetľovania s praktickou aplikáciou.

Tieto teórie zdôrazňujú, že konštrukcia poznatkov žiaka sa vyvíja v závislosti na nových učebných situáciách, kde dochádza k sociokognitívnemu konfliktu medzi starým a ponúkaným novým poznatkom v procese sociálnej adaptácie (hľadanie novej rovnováhy). Ide o prioritu koordinácie sociálnych aktivít žiakov

pred koordináciou na vnútornej individuálnej úrovni. Nielen spätná väzba, ale aj vnútorný sociokognitívny konflikt môže viesť k zmene správania prijatím nového pravidla, pravidiel. Tieto sú zdrojom kognitívnej rekonštrukcie prenesenej aj na iné situácie.

Teória sociálneho konštruktivismu zdôrazňuje, že žiak prekonávaním kognitívnej nerovnováhy medzi jedincami (interindividuálna nerovnováha), vedie k prekonaniu kognitívnej nerovnováhy vo vnútri jedinca. Ide o smerovanie rôznorodých postojov žiakov k postupnej zhode. Individuálny pokrok spočíva v interiorizácii nových typov koordinácie medzi jedincami vyvolanej riešením sociokognitívneho konfliktu:

- žiak by sa mal učiť v takých situáciách, ktoré sú situáciami každodenného života,
- učí sa s inými a delí sa o svoje poznatky, o svoje problémy a svoje obavy v kolektívnom procese,
- učiteľ vedie, pracuje s celou skupinou,
- žiak sa učí prekonávať prekážky (výmena názorov).

K tomuto edukačnému prúdu patrí i teória a model kooperatívneho učenia a vyučovania. Doviesť žiakov k aktívnej účasti nie je vždy jednoduché. Preto sa musia uplatňovať určité princípy:

- partnerstvo žiakov nahrádzajúce ich súťaživosť,
- prispôsobenie sa skupinám, kultúre,
- vzájomná pomoc,
- vplyv skupiny, ktorá stimuluje,
- osvojovanie si hodnotových vzorov sociálneho správania,
- zlepšenie sebahodnotenia,
- učiteľ uľahčuje činnosť skupín,
- uplatňovanie individuálneho učenia,
- hodnotenie na základe práce žiaka.

Cieľom kooperatívneho učenia a vyučovania je rozvoj kritického myslenia, imaginatívneho a kreatívneho myslenia, uvedomenia si záujmov a potrieb iných, kultivácia emocionálnych potrieb, rozvoj svedomia a sociálnych zručností. Metódy: diskusia, práca na produkte, riešenie problémov, simulačné a rolové hry (Kasíková, 1997, Jablonský, 2006).

Sociálne teórie sa opierajú o princíp, že vzdelávanie má umožniť riešenie sociálnych a kultúrnych problémov i problémov životného prostredia. Hlavným poslaním vzdelávania žiakov je ich príprava na riešenie týchto problémov.

Základné ciele týchto teórií sú:

- sociálna a pedagogická samospráva v škole, triede (na základe inštitucionalizovanej analýzy ide o odhaľovanie inštitucionálneho násillia),
- individuálna pedagogika musí demaskovať svoj vlastný mechanizmus systematického násillia, aby ho korigovalo,

- vytvoriť klímu skutočného dialógu učiteľ – žiak, dialogická činnosť vedie k sociálnej a politickej zodpovednosti človeka,
- učiteľ konštruuje poznanie v permanentnom dialógu so svojimi žiakmi,
- dialogické vzdelávanie vychádza zo skúseností každodenného života žiaka, ktoré vyvolávajú zmysluplnú debatu žiakov, učiteľ navrhuje nástroje, cez ktoré sa jedinec utvára a učí sa hovoriť o svojom vlastnom svete,
- výchova ku kritickému mysleniu, uvedomenie si hodnôt, ktoré interiorizoval, obdiv vlastnej kultúry,
- oslobodiť človeka od zlých sociálnych podmienok, participácia žiaka na vyučovaní i na mimoškolských aktivitách,
- rozvíjať pozitívne a efektívne učenie,
- kooperatívna výučba ako demokratický prvok vo výučbe.

Zdá sa, že civilizačné problémy možno riešiť ekologickým vedením solidarity. Zmenu má vytvoriť škola, aby vytvorila novú kultúru. Ide o rozvoj ekologického a sociálneho vedomia pre riešenie našich makroproblémov. Nie poznatky minulosti, ale schopnosti riešiť súčasné problémy, sú cieľmi školy (Bertrand, 1998, Zelina, 2004).

Technologické teórie, ktoré sa snažia koncipovať výučbu ako štruktúrovaný celok systematizovaných postupov uplatňovaných v projektovaní procesu výučby, ktoré sú nezávislé od jej obsahu s cieľom zvýšiť efektívnosť vyučovania a učenia sa žiakov. Na tieto teórie mali najväčší vplyv systémy taxonómii cieľov výučby vypracované teoretikmi vychádzajúcimi najmä z konštruktivistických prúdov. Vychádza sa z analýzy cieľov a charakteristík žiaka a jeho rozvoja vytváraním koncepcií systému vyučovania, pri tvorbe ktorých sa uplatňujú teórie systémov vo vzdelávaní. Učiteľ je režisérom, ktorý určuje, čo je potrebné sa naučiť. Vymedzuje a vyhodnocuje úsilie a prostriedky, ktoré budú musieť žiaci vyvinúť a použiť k dosiahnutiu cieľov. Pripravuje tiež spätno-väzbové učenie a prijíma v triede rolu toho, kto bude motivovať žiakov rovnakým spôsobom ako to robí vedúci pracovného tímu. (Bertrand, 1998)

Z pohľadu vyššie uvedených edukačných teórií a potrieb edukačnej praxe si uvedomujeme komplexnosť reálnych edukačných procesov a komplementaritu jednotlivých edukačných teórií a modelov učenia a vyučovania, ktoré tvoria rôzne aspekty rozvoja osobnosti žiaka v procese výučby etickej výchovy. Komplexnosť a komplementaritu edukačných teórií v reálnej výučbe pregnantne vyjadruje B. Kosová (2007b) formuláciou nasledujúcich princípov a dôsledkov pre edukáciu s akcentom na humanistickú výchovu a vzdelávanie.

1. Jedinečnosť osobnosti žiaka ako cieľ a podmienka výchovy vyúsťujúca do personalizácie výchovnovzdelávacích rozhodnutí a individualizácie výchovnovzdelávacích postupov, zohľadňujúcich akceptáciu potrieb záujmov a skúseností žiaka, úctu k osobnosti žiaka a toleranciu k jeho individuálnym odlišnostiam a názorom.

2. Sebarozvoj žiaka ako cieľ a podmienka výchovy, ktorý sa prejavuje v podpore pozitívnych vlastností žiaka k sebe samému, v aktívnom podiele žiaka na všetkých etapách výchovno-vzdelávacieho procesu, v rozvoji sebahodnotenia a autoregulácie žiaka, v zmysluplnej motivovanosti a vyzývavej učebnej klíme, podporujúcej činnostné postupy, zvedavosť, tvorivosť a zvnútorňovanie rozvojovo-aktivizačných dispozícií.

3. Celosťnosť rozvoja osobnosti žiaka, ktorá spočíva vo vyváženej proporcionálnosti rozvoja kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej stránky osobnosti, vo využívaní všetkých zdrojov poznania a v rozvoji všetkých kanálov poznania.

4. Priorita vzťahovej dimenzie v konkrétnom živote človeka, ktorú predstavuje:

a) priorita postojov a schopností ako cieľov výchovy, dôraz na vzťah k poznaniu pred rozsahom vedomostí, na schopnosti pred výkonom, na tvorivosť pre pamäťou, morálna socializácia v zmysle humánnych hodnôt, zmysluplný rozvoj praktických schopností nutných pre konkrétny život žiaka,

b) prežívanie vo výchovno-vzdelávacom procese, ktorý predstavuje emocionalizáciu vyučovania, pozitívnu učebnú klímu bez blokujúcich mechanizmov, rozvoj pozitívnych medzisobných vzťahov, pozitívne spätno-väzbové hodnotenie, učenie prostredníctvom zážitkov a skúseností.

Ide o prekonanie konceptu tradičnej školy, ktorú nazýva F. Tonucci (1994) transmisívnou, podľa **transmisie** (teda prenosu, odovzdávania učiva, výkladu) ako jej hlavného mechanizmu. Dôraz na odovzdávania hotových poznatkov, aj keď metodicky usporiadaných, má nasledujúce dôsledky:

- preceňovanie kognitívnej stránky vo vyučovaní a zanedbávanie ostatných stránok rozvoja osobnosti;
- preťažovanie žiakov, spôsobené množstvom poznatkov, ktoré chce každá vedná oblasť odovzdať v skrátenej podobe, ale aj tým, že tieto poznatky nie sú prepojené a nerozvíja sa pochopenie súvislostí a vzťahov;
- nepochopenie zmyslu učenia pre život, keďže sa poznanie nespája s dostatočnou aplikáciou v praxi;
- nevyužitie skúseností dieťaťa, pretože obsah v učebných osnovách je zostavený, buď od najjednoduchšieho (prípadne od nuly) k zložitejšiemu, alebo podľa logiky príslušného vedného odboru, od základných pojmov k systému, temer vôbec sa však nepribližuje k poľu priamych skúseností dieťaťa a logike jeho myslenia.

Základom transmisie je odovzdanie poznatkov od toho, kto vie, tomu, kto nevie. Jej základom je predpoklad, že dieťa nevie a tento predpoklad je ďalej potvrdzovaný.

Transmisia spôsobila to, že škola najmä výchovne zlyháva výrazne aj v oblasti mravnej výchovy, pretože:

- žiaka profesionalizuje, ale nepersonalizuje, socializuje, ale nepoľudšťuje,

- vzdeláva tým, že žiak získava vedomosti, ale nevie tieto vedomosti aplikovať v praxi, v živote,
- vzdeláva veľké obsahy, ktoré spôsobili preťaženosť žiakov,
- uprednostňuje viac uniformitu a direktivitu ako tvorivosť a nondirektivitu vo vedení žiakov, viac pasivitu a reproduktivitu ako aktivitu a tvorivosť,
- redukuje rolu dieťaťa najmä na sociálnu rolu žiaka,
- spôsobuje neprirodzenú rovnakosť obsahu a metód výučby,
- spôsobuje nárast didaktogénnych porúch učenia a správania žiakov s dôsledkami v psychickej a emocionálnej oblasti,
- slabo rozvíja sociálne vzťahy medzi žiakmi počas výučby, aj medzi žiakmi a učiteľom (prevažuje jednosmerná komunikácia),
- pri hodnotení žiakov vytvára často sebaznehodnocujúce sebapoňatie dieťaťa, syndróm neúspešného žiaka spôsobený vyššie uvedenými činiteľmi a dôsledkami a nezvládnutým hodnotením žiaka (Helus, 2004, Kosová, 1998).

Celkovo môžeme zhrnúť, že výchova v podmienkach tradičnej školy je stále založená na preceňovaní vonkajších požiadaviek, na prehliadaní konkrétneho žiaka a podceňovaní úlohy jeho aktivity vo vlastnom rozvoji. Táto výchova v zmysle formovania je založená na pôsobení zvonka dovnútra, teda dieťa si má predovšetkým znútorňovať vopred stanovené ciele, obsahy a normy, a prijať ich za svoje.

„Humanistická výchova je výchovou v zmysle rozvíjania potencionálnych síl dieťaťa s cieľom, aby dieťa mohlo, bolo schopné, ale súčasne aj chcelo znútorňovať poznatky a myšlienky. Výchova v zmysle rozvíjania pokladá dieťa a jeho vlastnú aktivitu za najdôležitejší činiteľ rozvoja jeho osobnosti. Ide o taký slobodný rozvoj dieťaťa, pri ktorom je cieľavedome a zámerne podporované všetko, čo napomohlo tomuto rozvoju a odstraňované všetko, čo tento rozvoj brzdí. Pritom sa zdôrazňuje jeho individualita, autentická osobnosť, schopnosť riadiť svoj život“ (Kosová, 1998, s. 20).

1.3.3 Etická výchova a didaktické reflexie edukačných teórií a modelov výučby

Koncepcia etickej výchovy predstavuje, podľa nášho názoru, exemplárny prípad vyučovacieho predmetu, v ktorom sa uplatňujú základné premeny transmisívnej výchovy vo vyučovaní označovanej ako retroaktívny model výučby na humanisticky orientovanú výchovu reprezentovanú proaktívnym, interaktívnym modelom výučby. Korešpondencia medzi cieľmi deklarovanými humanistickými edukačnými teóriami a cieľmi etickej výchovy je evidentná (pozri predch. kap.). Podobne edukačné zásady etickej výchovy tvoriace hodnotový rámec etického správania a didaktického rozhodovania učiteľa etickej výchovy pri výbere didaktických prostriedkov výučby rešpektujú

princípy humanistickej pedagogiky (pozri predch. kap. Kosová, 2007b). Premena didaktických modelov výučby – reaktívneho na interaktívny, proaktívny - znamená zmenu transmisívneho „odovzdávania“ poznatkov žiakom v hotovej, konečnej podobe prostredníctvom verbálnych metód na aktívne sociálne učenie sa žiakov ukotvené v modeloch skúsenostného, reflexívneho, problémového a kooperatívneho učenia a vyučovania vychádzajúcich z vyššie uvedených humanistických, kognitívno-psychologických, sociokognitívnych a sociálnych edukačných teórií. Metodický model výučby etickej výchovy, ktorý vznikol pred viac ako dvadsiatimi rokmi, je postavený najmä na behaviorálnom a skúsenostnom (zážitkovom) modeli učenia a vyučovania. Pri návrhu komplexnejšieho didaktického modelu výučby etickej výchovy poukážeme aj na možnosti využitia spomínaných ďalších edukačných teórií a modelov učenia a vyučovania, ktoré majú, podľa nášho názoru, vysoký edukačný potenciál v mravnom rozvoji a v riadení aktívneho učenia sa žiakov.

Učenie chápeme ako proces, v dôsledku ktorého mení človek svoj súbor poznatkov, formy správania, spôsoby činnosti, vlastnosti svojej osobnosti a obraz seba samého. Mení svoje vzťahy k ľuďom, k spoločnosti, v ktorej žije, a to všetko v smere rozvoja a vyššej osobnej účinnosti. Školské učenie možno členiť na učenie sa poznatkom, senzomotorické učenie, učenie sa spôsobom riešenia problémov, sociálne učenie. Doménou učenia sa žiakov v etickej výchove je najmä sociálne učenie pri simultánnom pôsobení aj ostatných foriem učenia v rôznych učebných situáciách navodzovaných učiteľom.

Sociálne učenie predstavuje súbor procesov, prostredníctvom ktorých sa žiak učí v interakcii s druhými ľuďmi žiť v spoločnosti, aktívne sa do nej začleniť, dodržiavať jej normy, učiť sa sociálnym rolám, komunikovať. Osvojuje si názory a postoje svojej spoločnosti a skupiny, sociálne zručnosti a návyky, formujú sa rysy osobnosti týkajúce sa jeho vzťahu k ľuďom. V etickej výchove využívame mnohé jeho formy (napodobňovanie, učenie sociálnym posilňovaním, učenie identifikáciou, observačné učenie, anticipačné učenie, sociálne učenie so zdôvodnením a zámerom založené na kognícii, prijatom princípe a vôli). Ide o jednoduché (behaviorálne) až veľmi náročné formy a mechanizmy sociálneho učenia pôsobiace v kontexte kognitívneho a sociomorálneho vývoja a zrenia dieťaťa, ktoré sa vzájomne kombinujú a dopĺňajú (Čáp – Mareš, 2001). Umožňujú rozvoj elementárnych návykov slušného správania a postupne hodnotovo autoregulovaného správania na najvyšších úrovniach mravného rozhodovania osobnosti, tzn. prechod od prekonvenčnej (heteronómnej) k postkonvenčnej (autonómnej) morálke (Kohlberg, 1963 In: Vacek, 2008). V súčasnosti vystupuje požiadavka výraznejšie uplatňovať v etickej výchove kognitívno-psychologické (konštruktivistické) prístupy zdôrazňujúce, že žiak konštruuje svoje nové poznanie a rozvíja procesy adaptácie a autoregulácie na základe rekonštrukcie svojich doterajších individuálnych skúseností (prekonceptov) v sociálnej interakcii so spolužiakmi a učiteľom. Prístupy sociálneho konštruktivismu

navyše zdôrazňujú, že aktívne sociálne učenie sa žiakov musí prebiehať nielen na individuálnej úrovni, ale komplementárne najmä v rôznych formách kooperatívneho učenia a vyučovania.

Riadené učenie, označované ako vyučovanie, chápe Petlák (1997, s. 63) ako „plánovité cieľavedomé a zámerné pôsobenia učiteľa na žiaka, aby bol systematicky vzdelávaný a vychovávaný. J. Skalková (1999, s. 105) definuje vyučovanie ako „špecifický druh ľudskej činnosti, spočívajúci vo vzájomnej interakcii učiteľa a žiakov, ktorá smeruje k určitým cieľom“. Spoločná činnosť učiteľa a žiakov je naplnená obsahom a smeruje k cieľu. Vo vzájomnej interakcii prebiehajú procesy učenia sa žiakov. Ide o navodzovanie a usmerňovanie procesov učenia sa žiakov, ako bázy regulácie ich vlastného sebarozvoja. Učiteľ tieto procesy riadi plánovaním, projektovaním, organizovaním, realizáciou a hodnotením výučby, ako interakčného procesu vyučovania a učenia sa žiakov. Ide o efektívne a racionálne riadenie didaktického cyklu vychádzajúce z princípov systémových edukačných teórií, ktoré sa premietlo v našom prípade do systémového hierarchického štruktúrovania a riadenia kurikula etickej výchovy od štátneho kurikula reprezentovaného výkonovými a obsahovými štandardami až po projekt vyučovacej hodiny etickej výchovy.

Učiteľ etickej výchovy pri plánovaní a projektovaní cieľov výučby na úrovni školského vzdelávacieho programu pri tvorbe učebných osnov, tematických plánov a projektov vyučovacích hodín využíva kognitívne a socioafektívne taxonómie vychádzajúce z kognitívno-psychologických teórií (B. S. Bloom, D. Krathwohl, F. E. Williams). V procese výučby sa realizuje rozvoj všetkých stránok osobnosti žiaka – kognitívnej, socioafektívnej a senzoricko-motorickej, ktoré sa stávajú cieľmi výučby. Výučba ako intencionálny edukačný proces, zámerne pôsobiaci na osobnosť žiakov, je založený na sociálnej interakcii. Ide o proces zameraný na výstupy učenia sa žiakov podliehajúce hodnoteniu a kontrole, ktorá je možná len prostredníctvom taxonomicky vymedzených výučbových cieľov. Ich napĺňanie je determinované jednak vstupnými charakteristikami výučby, no najmä procesom výučby.

Pri vytváraní situácií riadeného učenia (situačná výučba) je dôležitá spôsobilosť učiteľa etickej výchovy organizovať učenie a iniciovať samoučenie sa žiakov tak, aby bolo, čo najúčinnnejšie. Žiak vo výučbe získava okrem poznatkov v kognitívnom učení najmä nové sociálne skúsenosti v procesoch skúsenostného (zážitkového) učenia sa, ktoré „spôsobuje rozdiely v správaní jedinca, jeho budúcom konaní, v jeho postojoch a v jeho osobnosti“ (Rogers, 1995, s. 220). Pri osvojovaní vedomostí a zručností žiak prechádza všetkými fázami skúsenostného (zážitkového) učenia. Tieto fázy sú prakticky ekvivalentné so základnými edukačnými stratégiami etickej výchovy (kognitívna a emocionálna senzibilizácia, hodnotová reflexia, výcvik, zovšeobecnenie a transfer do života žiaka). Pre efektívnosť zážitkového učenia je dôležité, aby učiteľ etickej výchovy nezostal len pri senzibilizácii žiakov

evokovanej rôznymi metódami zážitkového učenia sa, ale aby žiaci prešli všetkými fázami skúsenostného učenia. Len takéto učenie môže ovplyvniť nielen morálne cítenie, ale aj morálne vedomie a rozhodovanie, prosociálne správanie žiakov.

Výučbu v etickej výchove možno chápať aj ako sled edukačných situácií, ktoré sú zamerané čo najviac na riešenie sociomorálnych problémov vychádzajúcich z praktických skúseností žiakov. Reflektujeme najmä prínos sociálnych edukačných teórií, ktoré zdôrazňujú riešenie socialno-etických mikro- a makroproblémov (sociálne a ekologické projekty), ktoré v dialógu učiteľ – žiak vedú k vyššej sociálnej a morálnej zodpovednosti človeka.

Každá z edukačných situácií je tvorená súborom vzájomne súvisiacich učebných činností, ktoré učiteľ etickej výchovy navodzuje prostredníctvom učebných úloh. Učiteľ sa zameriava na to, aby organizoval učebné činnosti žiakov a vytváral tak podmienky a príležitosti pre efektívne sociálne učenie sa žiakov uplatňovaním relevantných výučbových metód a organizačných foriem vyučovania smerom k plneniu učebného cieľa. Riešením rozmanitých učebných úloh žiak získava novú kognitívnu, sociálnu a mravnú skúsenosť. Učiteľ etickej výchovy využíva flexibilne komplex metód behaviorálneho, zážitkového, reflexívneho, kooperatívneho (sociokonštruktivistického), sociálneho projektového učenia a formatívneho hodnotenia žiakov. Variabilnosťou organizačných foriem vyučovania vytvára podmienky pre komplementárne individuálne, skupinové, frontálne, projektové učebné aj mimovyučovacie aktivity žiakov vedúce v kombinácii s relevantnými metódami k aktívnemu sociálnemu učeniu sa žiakov. Cieľom takejto výučby je vybaviť žiaka takými kľúčovými kompetenciami (personálnymi a sociálnymi, kognitívnymi a metodologickými, kultúrnymi a občianskymi), ktoré by stále znižovali jeho potrebu vonkajšieho riadenia a pedagogického pôsobenia. Zvyšovali by jeho personálnu a sociálnu, morálnu autonómiu spojenú s dostatočnou morálnou senzitivitou na spoločensky akceptovateľné hodnoty a prosociálnosť, uplatňované v rôznych spoločenských kontextoch.

Účinnosť etickej výchovy je zásadným spôsobom ovplyvňovaná osobnostnými a etickými charakteristikami učiteľa. Výchovný štýl učiteľa je postavený na edukačných zásadách, ktoré tvoria etický kódex učiteľa etickej výchovy. Súbor edukačných zásad hlboko korešponduje s filozofiou a princípmi humanistickej výchovy (pozri predch. kap. Kosová, 2007) a očakávaniami na učiteľa ako facilitátora kognitívneho, osobnostného a sociomorálneho rozvoja rešpektujúceho a podnecujúceho možnosti jeho potencionálneho rozvoja smerom k humánnym spoločenským hodnotám. Dodávame, že musí byť vybavený multidisciplinárnymi a psychodidaktickými poznatkami, ktoré dokáže tvorivo aplikovať a reflektovať vo výučbe etickej výchovy. Na základe sebareflexie si dokáže vytvoriť vlastný individuálny didaktický koncept výučby etickej výchovy reflektujúci a rozvíjajúci aj edukačný kontext školy smerujúci k prehĺbeniu a inovácii mravnej výchovy žiakov projektovo ukotvenej v školskom vzdelávacom programe.

2 Analýza štátneho kurikula výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike

Cieľom tejto kapitoly je prezentovať výsledky analýz programových a kurikulárnych dokumentov výchovy a vzdelávania na Slovensku po roku 1989 – *Duch školy*, *Konštantín*, *Milénium*, Národný program výchovy a vzdelávania v SR a Štátneho vzdelávacieho programu (ISCED 1 – 3a). Úlohou analýzy bolo zistiť, aký status je prisúdený mravnej výchove. V širšom kontexte bola venovaná pozornosť deklarovaným hodnotám, v užšom kontexte sledovala len rozvíjanie mravných hodnôt. Mravná výchova je jednak cieľom a obsahom samostatného predmetu, a jednak jej ciele sú nadpredmetové a priebežne vo viacerých vzdelávacích oblastiach implementované.

Inovácia kurikula na Slovensku sa začala po roku 1989, keď pod vplyvom spoločenských zmien nastal radikálny obrat vo vnímaní hodnoty vzdelania, ale aj v prezentovaných hodnotách edukácie. Slovensko v priebehu niekoľkých rokov svojej samostatnej existencie prijalo postupne spolu tri koncepcie reformy vzdelávania. Prvou bol *Duch školy* – projekt prijatý a schválený v roku 1990, druhý koncept mal názov *Konštantín* a treťou koncepciou, ktorá sa nakoniec stala i východiskom pre tvorbu národného programu výchovy a vzdelávania, bol projekt *Milénium*.

2.1.1 *Duch školy*

Hlavnou myšlienkou a základným cieľom projektu *Duch školy* bolo odideologizovanie školstva cez humanizáciu vzdelávania a posilnenie demokratického riadenia škôl. Už v tom čase projekt požadoval reformu základného a stredného školstva, ako aj zmenu v príprave učiteľov. Základným mottom predkladaného programu bola flexibilita, ale samozrejme je prítomný aj motív slobody. Program *Duch školy* bol vystavaný na princípe celoživotného vzdelávania sa ako základu rozvoja spoločnosti.

Úvod dokumentu *Duch školy* je tvorený novými filozoficko-spoločenskými východiskami vzdelávania na Slovensku po roku 1989, ktorých výsledkom je konštatovanie, že „...školský systém by mal vychovávať, formovať a zámerne rozvíjať:

- psychicky a fyzicky zdravého jedinca,
- kultúrneho, humánneho, demokratického (slobodného, ale pritom disciplinovaného), inteligentného a tvorivého človeka, pripraveného na permanentnú seba výchovu, seba vzdelávanie, sebazdokonaľovanie,
- osobnosť, ktorá sa neuspokojí s dosiahnutými cieľmi, ale ktorá si bude neustále klásť ďalšie a vyššie ciele a tieto sa bude snažiť dosahovať v záujme seba, rodiny, štátu, spoločnosti, ale najmä celospoločenského pokroku,

- osobnosť, ktorá bude šťastná, ak budú šťastní aj iní, ktorej „ležia na srdci“ aj osudy iných“. (Turek, 1990, s. 1)

Cieľ edukačného systému jednoznačne poukazuje na posilnenú pozíciu jednotlivca – osobnosti, ktorá už nie je v spoločnosti „potláčaná“ na úkor kolektívu, ale jej postavenie sa posilňuje a zrovnoprávňuje s celou societou. Práve posilnenie pozície jednotlivca sa prejavuje aj v požiadavke harmonického rozvoja osobnosti priamo deklarovanej: „je nutné harmonicky rozvíjať súčasne intelekt, mravnosť, estetické cítenie, starostlivosť o vlastné zdravie, ale aj manuálne zručnosti. Za dôležitejšie ako vedomosti sa považujú určité schopnosti, zručnosti a postoje (hodnotová orientácia), napr.: schopnosť komunikovať s ľuďmi, jednoducho a jasne formulovať myšlienky, počúvať iných, postrehnúť to, čo je podstatné a to podstatné zhrnúť, zovšeobecniť; organizačné schopnosti; schopnosť riešiť problémy, logicky a kriticky myslieť...“ (Duch školy, 1990, s. 2) Autori koncepcie nezabúdajú ani na celospoločenské témy a upozorňujú na integráciu takých tém, akými sú globálne problémy ľudstva, problematika ľudských práv, zachovanie mieru, či odzbrojenie aj výchova k ochrane a tvorbe životného prostredia. Úloha posilnenia personalizácie vo formálnej edukácii sa prejavuje aj požiadavkou začlenenia vied o človeku do výučby na stredných školách, pričom ich úlohou malo byť spoznávanie a porozumenie sebe samému.

Inou významnou hodnotou, okrem hodnoty seba samého, ktorá je v dokumente *Duch školy* prezentovaná, je sloboda. Jej prejavom je samotný záujem o vzdelávanie v podobe formálneho, neformálneho i celoživotného učenia sa, ale aj vo voľbe metód a samotných foriem výučby. Učenie sa v škole by sa malo stať samotnou potrebou človeka, ktorý vzdelávanie vníma ako súčasť vlastného života. Sloboda človeka sa v tomto kontexte prejavuje ako voľba učiť sa.

Zaujímavou hodnotou, ktorá vyplýva z akejsi pocit'ovanej marginalizácie učiteľstva ako povolania, je samotný učiteľ. Autori projektu *Duch školy* deklarujú, že učiteľmi by sa mali stávať len tí najschopnejší jedinci, ktorí sú súčasne mravne vyspelí a majú pozitívny vzťah k výchove a k vzdelávaniu. K zlepšeniu celospoločenskej pozície učiteľov by sa malo prispieť niekoľkými spôsobmi: jednak zlepšením materiálneho a sociálneho zabezpečenia, ale aj motiváciou, organizovanosťou, vhodnosťou podmienok, ktoré učiteľ má k dispozícii počas výkonu povolania (profesie). Prečo hovoríme o učiteľovi ako o hodnote? Sám autor koncepcie I. Turek považuje učiteľa za hlavného nositeľa zmeny „ducha“ školy.

Projekt „Duch školy“ priniesol do koncepcie výchovy a vzdelávania na Slovensku nové témy, ktoré súviseli so zmenou ideológie slovenského školstva po roku 1989. Projekt nebol realizovaný, pretože došlo k zmene na pozícii ministra školstva v Slovenskej republike a bola vypracovaná ďalšia koncepcia výchovy a vzdelávania na Slovensku – Konštantín. Deklarované zmeny

a hodnoty z projektu *Duch školy* sa však systematicky objavili aj v nasledujúcich koncepčných dokumentoch.

2.1.2 Konštantín

Program *Duch školy* nebol realizovaný a po zmene vládnej garnitúry sa začalo pracovať na novom projekte reformy vzdelávania na Slovensku. V roku 1994 bol prijatý projekt *Konštantín*, ktorý vytvorili tridsiati experti a jeho základné piliere prechádzali od definovania primárnych pojmov a zmien v súčasnej spoločnosti v globálnom aspekte, cez formuláciu cieľov Národného programu výchovy a vzdelávania, východiská medzinárodnoprávnej štátnej politiky výchovy a vzdelávania, financovanie a štruktúru škôl až po zásady a program tvorby legislatívy vzdelávania na Slovensku (Zelina, 2004, s. 84-85). Projekt *Konštantín* bol realizovaný v dvoch etapách: v prvej sa program koncepčne vymedzil. Aj napriek tomu, že to autori explicitne nepomenovali v žiadnej z častí *Konštantína*, za základnú, a teda východiskovú hodnotu je možné považovať vzdelanie. Vzdelanie sa v prvej etape stáva nielen cieľom, ale i prostriedkom:

- faktora rozvoja osobnosti,
- ústavným právom,
- faktorom sociálnej adaptability,
- faktorom rozvoja demokracie a občianskej spoločnosti,
- faktorom rozvoja rovnoprávnosti etník a minoritných societ,
- faktorom rozvoja vedy, techniky a kultúry,
- faktorom hospodárskej a sociálnej transformácie,

a teda, stáva sa určujúcim elementom rozvoja Slovenskej republiky a európskej integrácie. Projekt *Konštantín* vo svojej prvej etape prezentuje aj víziu vzdelanostnej úrovne obyvateľstva Slovenskej republiky v 21. storočí.

Koncept výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike vypracovaný v prvej fáze projektu *Konštantín* bol ďalej rozpracovaný v druhej fáze, výsledkom ktorej bol Národný program výchovy a vzdelávania *Konštantín*. Úvodná kapitola o výchove, vzdelávaní a spoločnosti potvrdzuje postavenie vzdelania ako východiskovej hodnoty pre súčasnú slovenskú spoločnosť. Zároveň si v danej kapitole autori koncepcie kladú dve otázky:

- Aký bude a aký by mal byť svet budúcnosti, do ktorého máme vychovávať naše deti?
- Akí by mali byť absolventi všetkých stupňov škôl, aby sa mohli efektívne zapojiť do tvorby takejto želanej podoby sveta a prispieť k prežitiu, ochrane a rozvoju toho, čo je spoločným bohatstvom všetkých obyvateľov Zeme i nášho štátu? (*Konštantín*, 1994, s. 4)

Odpoveďou na prvú otázku je možné hľadať prostredníctvom megatrendov spoločnosti, ktoré súvisia s rozvojom vzdelania. V nich je možné identifikovať

zvýšený záujem o nemateriálne hodnoty: hodnota umenia pre ľudský život, hodnoty národa a etnicity, hodnota náboženstva a spirituality, hodnota jednotlivca na úkor kolektívu. Samozrejme, týmto hodnotám, ktoré sa postupne stávajú kľúčovými pre slovenskú spoločnosť, je potrebné prispôbiť aj formálne i neformálne vzdelávanie. Ktoré hodnoty sú v projekte *Konštantín* preferované v kontexte formálneho vzdelávania?

Hodnota jednotlivca a zdôrazňovanie jeho významu pre rast spoločnosti sa spolu s hodnotou vzdelania dostáva v projekte *Konštantín* do popredia. Zvýšenie úlohy jednotlivca a využívanie jeho potenciálu je úzko prepojené s uvedením si ďalších dvoch hodnôt: slobody a zodpovednosti. Veď len slobodný jedinec – slobodne mysliaci, uvedomujúci si svoje práva i práva iných, poznajúci a rešpektujúci svoje povinnosti – je základom slobodnej (demokratickej) spoločnosti. *Konštantín* v tomto kontexte upozorňuje i na význam tolerancie: názorov, etnickej, kultúrnej, sociálnej, rasovej. Ako upozorňuje dokument, nie je v záujme žiadnej spoločnosti, aby ju oslabovalo napätie medzi komunitami.

Odpoveďou na druhú otázku, akí by mali byť absolventi všetkých stupňov škôl, je podľa projektu *Konštantín* osobnosťou s vnútornou integritou. Autori koncepcie vychádzajú z hypotézy o existencii človeka v štyroch svetoch:

- prvý svet je svet fyzických predmetov, ktoré slúžia na to, aby sme prežili ako organizmy;
- druhý svet je svet vzťahov, v ktorých ako ľudia žijeme;
- tretím svetom je materiálny svet, ktorý pretvárame a jeho súčasťou sú i informácie zachytené na rôznych a v rôznych médiách;
- posledným, štvrtým, svetom je svet „náš“ osobný, do ktorého vstupujeme len my sami a nie je prístupný nikomu inému.

„Integritou osobnosti sa rozumie potom taký stav ľudského bytia, v ktorom má človek pevne sformulované spôsoby vyrovnávania sa s udalosťami všetkých svetov, v ktorých sa ako osoba pohybuje.“ (*Konštantín*, 1994, s. 17) Avšak projekt *Konštantín* nepodáva odporúčanie na to, ako by mala vlastne mravná výchova vyzeráť: „Jedným z hlavných problémov súčasnej koncepcie vzdelávania je, ako pristupovať k otázkam virtuálneho sveta, do akej miery ovplyvňovať spôsob, akým mladý človek vníma svet, aké mravné normy a aké hodnoty si osvojuje, aké životné ciele si stavia“ (tamže, s. 17). Jednou z možností ako prispievať k integrite každého mladého človeka je, podľa predkladanej koncepcie, systém tvorivo-humanistickej výchovy a vzdelávania. Podľa tejto koncepcie (Zelina, 2004) sa za základné oblasti výchovy považuje kognitivizácia, citová výchova, motivačná výchova, prosociálna výchova, hodnotová výchova a výchova k tvorivosti. Výsledkom jej pôsobenia by tak mala byť nielen osobnosť s vnútornou integritou, ale aj osobnosť s dvoma kvalitami: múdrosťou (vyjadrenou jej najvyšším stupňom – tvorivosťou) a ľudskosťou (vyjadrenou jej komplexnou charakteristikou humanitou).

Na základe uvedených východísk, spoločenských aj edukačných, je možné konštatovať, že projekt *Konštantín* prezentuje tieto hodnoty:

- vzdelanie – ktoré je východiskovou hodnotou pre celý projekt *Konštantín* a jej výsledkom je múdrosť;
- výchova – ktorej výsledkom je osobnosť s vnútornou integritou prezentovanou ľudskosťou;
- sloboda a zodpovednosť – ktoré sú základom budovania demokratickej spoločnosti;
- tolerancia – ktorá je východiskom budovania multikultúrnej spoločnosti a európanstva.

Projekt *Konštantín* sa však takmer vôbec nezrealizoval, pretože došlo k výmene na pozícii ministra a k reforme vzdelávania sa ministerstvo školstva vrátilo až v roku 1998, a to vypracovaním projektu Milénium.

2.1.3 Milénium

Milénium vymenúva nedostatky vývoja školstva po roku 1990, upozorňuje na základné pozitívne znaky pedagogiky a v dvanástich pilieroch pomenúva základné reformy a trendy edukačného systému. „Nie je to len kríza školstva, ale aj kríza výchovy, čo už nie je len vecou školy. Aj v odbornej literatúre sa prezentuje často názor, že kľúčovou príčinou spomínanej krízy je morálny a duchovný úpadok.“ (Milénium, 2002, s. 28)

Projekt Milénium bol autormi (V. Rosa, I. Turek, M. Zelina) prvýkrát predložený na verejnú diskusiu v decembri 1999. Okrem troch hlavných autorov pracovalo na projekte 12 expertných skupín, ktoré sa venovali všetkým oblastiam školského systému. Ide o Koncepciu rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov, z ktorej bol vypracovaný Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike. Je prezentovaný ako otvorený dokument, ktorý udáva základné a rámcové smerovanie, pričom sa priebežne dopĺňa, spresňuje, upravuje pri zachovaní základných cieľov a intencií tohto programu. (Milénium, 2002) Potenciál budúcej prosperity je videný v obyvateľoch, ich vzdelaní, múdrosti, morálke a tvorivosti. Milénium ako otvorený dokument, ktorý sa neustále mení a upravuje obsahoval strategickú víziu kľúčových problémov, ich väzieb a najmä akcií. Musí reagovať na nové sociálne, ekonomické podmienky na Slovensku, na nové trendy a výdobytky vedy a výskumu, najmä v pedagogike, psychológii a manažmente. Reakcia sa vyžaduje aj v súvislosti s celosvetovými trendmi a megatrendmi ako je:

- prechod od industriálnej spoločnosti k udržateľnej spoločnosti, k informačnej, učiacej sa spoločnosti a občianskej spoločnosti;
- explózia informácií – absolventi škôl si musia zo škôl odniesť okrem poznatkov a vedomostí aj trvalejšie hodnoty, akými sú pozitívne postoje k sebe, práci, ľuďom, motiváciu pre produktívny život, etický hodnotový systém rozšírený o enviromentálne vedomie, rozvinuté poznávacie

schopnosti (racionálne sa učiť, poznávať, tvorivosť, hodnotiť, komunikovať a pracovať s informáciami a pod.);

- škola prestal byť dominantným zdrojom informácií;
- rýchle tempo inovácii v technológiách, najmä informačných podstatne zvýšilo produktivitu a kvalitu výroby;
- prechod z primárnej a sekundárnej sféry ekonomiky do terciálnej sféry – vysoká miera tolerancie k rozličným kultúram, schopnosť spolupracovať, tvorivo riešiť problémy v tímovej a medzinárodnej spolupráci;
- globalizácia sveta – okrem toho, že prináša obrovské zmeny a možnosti pre človeka, nesie v sebe aj nebezpečenstvo „stratenia“ sa človeka vo svete, zabudnutie na svoje korene, zosilnenie tržného tlaku na osobnosť, tlaku na jej etické kvality a hodnotový systém;
- eliminácia globálnych problémov – ide najmä o degradáciu, deštrukciu a znižovanie kvality zložiek životného prostredia, eliminácia ohrozovania biodiverzity, genofondu, ekologickej stability a únosnosti krajiny.

Milénium poukazuje na klady vývoja školstva po roku 1990. Za najväčšiu pozitívnu zmenu bolo považované získanie slobody, nastolenie demokracie a otvorenie sa svetu. V školstve nastali zmeny ako napríklad odideologizovanie školského systému, overovanie alternatívnych programov a založenie prvých alternatívnych škôl vychádzajúcich z humanistickej filozofie, zavedenie slovného hodnotenia v primárnom vzdelávaní, vydávanie alternatívnych učebníc, posilnilo sa environmentálne vzdelávanie, vysoké školy získali akademické práva a slobody. Tak isto je potrebné spomenúť aj nedostatky. Napríklad, že v obsahu vzdelávania sa nezohľadnili v plnej miere kritéria a princípy trvalo udržateľného rozvoja, pretrvával dôraz len na ochranu prírody, absentovala výchova k rešpektovaniu ekologických, environmentálnych, ekonomických aj sociálnych a politických aspektov v ich vzájomnej prepojenosti pri výchove k zodpovednému konaniu v životnom prostredí. Televízia propagáciou násilia, agresie a pseudohodnôt, ako uvádza Milénium, má negatívny vplyv na deti a mládež. Bol zaznamenaný veľký nárast kriminality vo veku 6 – 18 rokov až o 76 percent, ďalej prudký nárast drogovej závislosti vrátane gamblerstva. Každý štvrtý stredoškolač už skúsil drogy. V hodnotovej orientácii mládeže sú na prvom mieste peniaze, aj to ľahko zarobené, avšak preferujú sa tiež hodnoty ako rodina, deti, manželstvo. Až 87 % učiteľov tvrdilo, že sa správanie žiakov za posledných desať rokov zhoršilo najmä na druhom stupni ZŠ a v stredných školách.

V rámci všeobecných cieľov a princípov výchovy a vzdelávania, ktoré uvádza Milénium (2002, s. 32) „je potrebné rozvíjať vyššie motívy, emocionálnu inteligenciu, prosociálne správanie a formovať ušľachtilé hodnoty, ako sú láska, úcta, rešpekt, rovnosť, bratstvo, sloboda (ale nie na úkor iných), dobrá vôľa, tolerancia, dôvera, poctivosť, čestnosť, vzájomná pomoc a spolupráca.“ Ideálom výchovy a vzdelávania sa stáva človek, ktorý by mal byť dobrý, múdry, aktívny, šťastný a zodpovedný.

Zvládnutie závažných politických, sociálnych, ekologických, environmentálnych, ekonomických a kultúrnych zmien, predpokladá projekt Milénium cieľavedomé a systematické rozvíjanie procesov:

- motivácie človeka (osvojenie si pozitívnych ľudských, spoločenských a morálnych hodnôt);
- emocionality človeka, zdokonaľovanie citových kvalít osobnosti, jeho pozitívneho prežívania, pozitívneho vzťahu a hodnotovej orientácie k sebe, k iným, k svetu – proces emocionalizácie;
- autoregulácie – sebaregulácia ak vyjadrenie schopnosti prevziať zodpovednosť za seba, riadiť sám seba, ovládať sa, byť autentickým, ovládať svoje impulzy a pudy, ako aj vonkajšie, sociálne tlaky;
- socializácie človeka (prosociálne správanie, ktoré zahŕňa aj schopnosti a zručnosti efektívne komunikovať, žiť s inými ľuďmi, spolupracovať s nimi, pomáhať im);
- kreativizácie – človek, ktorý sa neuspokojí s daným existujúcim stavom, hľadá zdokonalenie, zlepšenie – tvorivé riešenie problémov.

Pre efektívny výkon povolania je potrebné u žiakov a študentov rozvíjať kľúčové kompetencie človeka, a to komunikačné schopnosti, personálne a interpersonálne schopnosti, schopnosť tvorivo a kriticky riešiť problémy, pracovať s modernými informačnými technológiami, zaradiť do vzdelávania problematiku komplexného programu výchovy a vzdelávania, formovať občiansku spoločnosť. Medzi hlavné princípy výchovy a vzdelávania v období zmien je princíp celoživotného vzdelávania, európska dimenzia vo vzdelávaní – podporovať spoločné hodnoty, vzájomnú toleranciu, rozvíjať medzinárodnú spoluprácu, zabezpečenie rovnosti šancí, princíp kvality – poskytnutie takého vzdelania, ktoré umožní efektívne zapojenie sa do sveta práce, princíp efektívneho využívania zdrojov, princíp demokratického a efektívneho riadenia – profesionálna personálna politika.

Pre ďalší rozvoj výchovy a vzdelávania obyvateľstva v SR je potrebné, aby napríklad program výchovy a vzdelávania viedol na každej škole k všestrannému rozvoju osobnosti každého jednotlivca, k získaniu vedomostí a kľúčových kompetencií a uplatnenie v spoločnosti. Pritom má vychádzať z toho, že výchova k mravným hodnotám, sociálnemu cíteniu a demokracii predstavuje základ stability spoločnosti a jeden z najúčinnějších prostriedkov proti násiliu, kriminalite a ďalším negatívnym javom. Osobitne vytvárať podmienky pre výchovu v duchu porozumenia, tolerance voči národnostným a iným menšinám. Zabezpečiť odborné vedomosti, založené na pochopení ekologických, sociálnych a kultúrnych problémov. Je potrebné dosiahnuť ekosociálnu kompetenciu v správaní a konaní. Vzťah k prírode a k prostrediu sa tak stane integrálnou súčasťou morálneho vedomia.

V rôznych častiach dokumentu sa uvádzajú viaceré hodnoty: *dobro, múdrosť, aktivita, radosť, zodpovednosť, sloboda, vlastná kultúra, tolerancia, priateľstvo*

v jeho najširšom vyjadrení, mierumilovnosť, príroda. V prvej kapitole autori artikulujú morálny a duchovný úpadok nasledovne: „Nie je to len kríza školstva, ale aj kríza výchovy, čo už nie je len vecou školy. Aj v odbornej literatúre sa prezentuje často názor, že kľúčovou príčinou spomínanej krízy je morálny a duchovný úpadok“ (Milénium, 2002, s. 28).

Uvádzané hodnoty sú v dokumente obsiahnuté implicitne v rôznych súvislostiach, napr. v rámci Megatrendov vývoja spoločnosti: „pozitívne postoje k sebe, práci, ľuďom motiváciu pre produktívny život, etický hodnotový systém, rozšírený o environmentálne vedomie, rozvité poznávacie schopnosti (racionálne sa učiť, poznávať, tvoriť, komunikovať a pracovať s informáciami a pod.)“ (Milénium, 2002, s. 29), a na ktoré sa nemá zabúdať pri zvažovaní toho, čo si má absolvent školy odniesť okrem poznatkov a vedomostí. K hodnotám a ich významu sa projektu Milénium vracia aj v rámci popisu vplyvu globalizácie na výchovu a vzdelávanie v SR: „...nesie v sebe aj nebezpečenstvo „stratenia“ sa človeka vo svete, zabudnutie na svoje korene, zosilnenie tržného tlaku na osobnosť“ (Milénium, 2002, s. 30).

Projekt Milénium chápe prosociálne správanie ako jeden z hlavných atribútov mravnej výchovy, ktoré nájdeme vo všeobecných cieľoch a princípoch výchovy a vzdelávania. „Je potrebné rozvíjať vyššie motívy, emocionálnu inteligenciu, prosociálne správanie a formovať ušľachtilé hodnoty, ako sú láska, úcta, rešpekt, rovnosť, bratstvo, sloboda (ale nie na úkor iných), dobrá vôľa, tolerancia, dôvera, poctivosť, čestnosť, vzájomná pomoc a spolupráca“ (Milénium, 2002, s. 32).

Zvládnutie závažných politických, sociálnych, ekologických, environmentálnych, ekonomických a kultúrnych zmien, predpokladá projekt Milénium cieľavedomé a systematické rozvíjanie okrem iných aj:

- motiváciu človeka (osvojenie si pozitívnych ľudských, spoločenských a morálnych hodnôt);
- socializáciu človeka (prosociálne správanie, ktoré zahŕňa aj schopnosti a zručnosti efektívne komunikovať, žiť s inými ľuďmi, spolupracovať s nimi, pomáhať im).

Rešpektovanie všetkých etických hodnôt, uznávanie ľudských práva a slobôd ako aj iné spôsobilosti zahŕňajú kľúčové kompetencie, ktoré majú byť rozvíjané u žiakov pre ich efektívny výkon budúceho povolania. V rámci európskej dimenzie vo vzdelávaní je potrebné pripravovať zodpovedných občanov integrovanej Európy, u ktorých je potrebné podporovať spoločné hodnoty, vzájomnú toleranciu a rozvíjať medzinárodnú spoluprácu.

Medzi hlavné priority pre ďalší rozvoj výchovy a vzdelávania obyvateľstva v SR patrí aj všestranný rozvoj osobnosti, to znamená aj výchova k mravným hodnotám, sociálnemu cíteniu a demokracii. Tieto podmienky majú napomôcť k stabilnej spoločnosti a sú považované za jeden z najúčinnějších prostriedkov proti násiliu, kriminalite a ďalším negatívnym javom. Takisto je potrebné vytvárať podmienky pre výchovu v duchu porozumenia tolerancie voči

národnostným a iným menšinám. Integrálnou súčasťou morálneho vedomia sa má stať vzťah k prírode a k prostrediu.

V rámci programových zmien pre dosiahnutie cieľov v jednotlivých prvkoch systému celoživotného vzdelávania (kapitola 4) sa mravná výchova v základných školách nachádza v rámci dvoch odporúčaní:

- „je potrebné inovovať stratégie a metódy edukácie, zvýšiť zavádzanie alternatívnych koncepcií výchovy a vzdelávania, aktivizujúce, motivujúce a kreatívne metódy a formy zamerané nie len na výkon žiaka, ale aj na rozvoj schopností tvorivo riešiť problémy, prežívanie, city, motiváciu a hodnotový systém;
- redukovať rozsah súčasného učiva, tak aby na jeho osvojenie bola potrebná 60% časová dotácia ročného počtu hodín v jednotlivých predmetoch základnej školy; odporučiť informatívne, doplnkové alebo rozširujúce učivo zamerané najmä na rozvoj myslenia, tvorivosti, riešenia praktických problémov, emocionalizáciu, hodnotovú orientáciu, environmentálnu uvedomelosť v konaní žiakov a pod.“ (Milénium, 2002, s. 49)

2.1.4 Národný program výchovy a vzdelávania

Národný program výchovy a vzdelávania vznikol na základe verejnej diskusie k Návrhu koncepcie výchovy a vzdelávania (projektu Milénium). Nadväzuje na Programové vyhlásenie vlády SR z novembra 1998. Opiera sa o tú časť vyhlásenia vlády SR, že výchovu a vzdelávanie vláda SR považuje za „jednu zo svojich najvýznamnejších a trvalých priorít...“ Takto vláda SR deklarovala, že *dobrá výchova a vzdelanie* sú významnou hodnotou. Na inom mieste je vyjadrený význam „všestranne rozvinutej osobnosti a uplatnenie každého občana“, čo sleduje hodnotu *sebarealizácie*, hodnotu ľudskej *rovnoprávnosti* a hodnotu *všestranného rozvoja* človeka.

V kontexte morálnych hodnôt, *Národný program výchovy a vzdelávania* nie je vystavaný tzv. „lievikovitým“ spôsobom, teda, že by najskôr pomenoval najdôležitejšie hodnoty (všeobecné a konkrétne), ktoré je potrebné sledovať. Je písaný praxisticky, zameriava sa na kroky a úlohy, ktoré treba vykonať, aby sa skvalitnil výchovno-vzdelávací proces. Hodnotový systém (alebo mravný rozvoj) žiaka je v dokumente explicitne spomenutý na troch miestach (v bodoch 4.2, 8, 3). Hodnotový systém učiteľa je spomenutý dvakrát – vo význame, že je potrebné do praxe zaviesť „etický kódex pedagogického pracovníka“. V texte sú explicitne alebo implicitne vyjadrené nasledovné hodnoty:

1. *autenticnosť* – táto hodnota sa sleduje aj v požiadavke, aby sa metódy používané v procese edukácie „sústredovali nielen na výkon žiaka, ale aj na jeho prežívanie, city, motiváciu, hodnotový systém“ (Národný program výchovy a vzdelávania, kap. 4.2).

2. *svedomitost'* (morálnosť) – žiak „sa má strániť pôžitku bez svedomia“. „Pôžitok bez svedomia“ je taký pôžitok, ku ktorému sa dostaneme len vtedy ak otupíme (uspíme, obídeme) vlastné svedomie, teda chce byť z nejakého dôvodu vyňatý z morálneho hodnotenia.

3. *pracovitost'* (aktivita, činnosť) – žiak „sa má strániť bohatstva bez práce“. Práca je tá metóda (cesta, spôsob), ktorá vedie k bohatstvu. Dokonca nielen vedie, ale už sama osebe obohacuje (vo význame, že môže byť čiastkovým zmyslom života). Pracovitosť je cnosť, je opakom lenivosti, záhaľky, plytvania. Práca je hodnota, ktorá vedie k ďalším hodnotám (k dobru). V podobnom význame je uvedené, že žiak „sa má strániť zásluh bez únavy“. Únava nastupuje po práci; teda ak majú byť zásluhy naše, tak aj únava (práca) musí byť naša. Avšak kontext môže odkazovať aj na

4. *čestnosť* – vo význame poctivosti, pravdivosti – Lebo „bohatstvo bez práce“ je (ak nie zdedené alebo náhodne nájdené (avšak len materiálne)) poukázaním buď na nelegitímne získané bohatstvo (aj to len materiálne, napríklad krádežou), alebo na nepravé bohatstvo (také, ktoré je len pozlátkom, ktoré sa len vydáva za bohatstvo), nepravú hodnotu. Samotná *pracovitost'* je pozitívnu hodnotou, ak nie je exponovaná do extrému.

Na inom mieste je čestnosť spomenutá v kontexte podnikania. Je tu vyjadrená skutočnosť, že pri podnikaní sa často obchádza zákon a nerešpektujú morálne normy. Podnikavosť je síce pozitívna hodnota, avšak len ak sa realizuje v kontexte morálky. Opakom je krádež, klamstvo apod.

5. *ľudskosť* (humánnosť, morálnosť). Ľudskosť je spomenutá v kontexte vedeckého poznávania. V tomto prípade ide o to, že sa vyskytujú situácie keď aj vedec má tendenciu vystúpiť z morálky na neutrálnu pôdu, aby slobodne (bez výčitiek svedomia) mohol objavovať a realizovať svoje skúmania. Ide o apel, že v prvom rade sme (alebo máme byť) človekom, až potom vedcom, politikom, reportérom apod. Byť človekom, teda byť humánnym, znamená správať sa morálne. A správať sa morálne v najširšom význame znamená podporovať (pomáhať, rozvíjať) život.

6. *vôľa k poznaniu* (cieľavedomosť) – vo význame byť motivovaný pre skúmanie, poznávanie, odkrývanie sveta. Silná motivácia je polovica úspechu. Mať motiváciu znamená osobne (nie len fyzicky ale aj duševne) sa zúčastňovať, byť autentický, byť sám sebou, mať svoju tvár, byť verný sebe – teda mať vlastnú identitu. Tiež ide o cieľavedomé poznávanie, o snahu a chuť poznávať.

7. *zásadovosť* (principiálnosť, kritériálnosť) – tieto hodnoty sú v texte uvádzané v kontexte politiky. Možno sa domnievať, že sa nemyslí priamo politika ako činnosť politikov a politických strán, ale ľudská činnosť, v ktorej sa presadzuje moc. Mať zásady, dodržiavať isté princípy znamená mať hranice. Je nebezpečný ten človek, ktorý si myslí, že jeho slobodu nič neohraničuje. Pre mierumilovný život v spoločnosti je dôležité uznať význam

niektorých všeobecných zásad a princípov a dodržiavať ich. Deje sa to v procese budovania vlastnej identity.

Národný program výchovy a vzdelávania menuje aj tzv. „dvanásť pilierov“, v intenciách ktorých sa má realizovať. V ňom postuluje významnosť *všeludských hodnôt* a významnosť noriem a princípov, ktoré sa „uplatňujú vo vyspelých štátoch“, tie vysvetľuje v kontexte *Deklarácie ľudských práv* a *Deklarácie práv dieťaťa*. V druhom pilieri autori žiadajú zaviesť do praxe teóriu tvorivo-humánnej výchovy. Pri vysvetľovaní tejto artikulujú ďalšie hodnoty:

1. *jedinečnosť človeka* (jeho dôstojnosť a individualita). Žiak je osobnosť, má vlastnú dôstojnosť (vlastná znamená, že nie je odvodená od ničoho iného) preto je hodný rešpektu, v procese edukácie je postavený na prvé (teda najvýznamnejšie) miesto. Významné sú jeho ambície, jeho schopnosti a skúsenosti, rozvoj jeho potencialít. Následne je dôležitý
2. *harmonický rozvoj človeka* – teda dbať na rozvoj kognitívnej, emocionálnej, morálnej, sociálnej inteligencie, tvorivosti, vôľových vlastností, autoregulácie a schopnosti učiť sa. „Najmä od rozvoja mimopoznávacích funkcií ... závisí, či sa podarí účinne bojovať proti nežiaducim javom ako sú“: ľudské zlo, drogová závislosť, kriminalita, vandalstvo, rasová neznášanlivosť, ľahostajnosť, poškodzovanie prostredia, agresia, protiludské a protispoločenské prejavy, nezamestnanosť, chudoba. Z toho odvodené hodnoty sú:
3. *sloboda* – v tomto kontexte psychická nezávislosť človeka, ako aj duchovná nezávislosť (tiež vylučujúca autoritárstvo a manipuláciu s človekom) vďaka kritickému mysleniu – čo odkazuje na
4. *racionalizmus* – ako schopnosť odvahy používať vlastný rozum ako silný rozlišovací a legitimizujúci nástroj (poznávania),
5. *zdravie* – fyzické a psychické (bezdrogové). Je tiež odrazom poznania (vzdelania).
6. *mierumilovnosť* – znamená ohľaduplnosť, láskavosť, rešpektovanie cudzieho, rasovú toleranciu a úctu,
7. *starostlivosť* – (ako opak ľahostajnosti a opak poškodzovania) znamená záujem o druhého, vzájomná pomoc, angažovanosť, ochota a úcta,
8. *zamestnanie a ekonomická stabilita* – podporuje seberealizáciu. Ekonomická stabilita (ako opak chudoby) umožní, aby človek nenaplnil len biologické potreby. Seberealizácia na svetovom trhu práce vyžaduje
9. *tvorivosť* (inovatívnosť), *iniciatívu*, *pružnosť* (prispôsobivosť, reagovať na zmeny) a *poznanie*,
10. *odbornosť* – vo význame profesionalizácie riadenia škôl,
11. *vzdelanie* – ktoré je dosahované v procese celoživotného vzdelávania. Rekvalifikačné, rozširujúce alebo inovačné formy vzdelávania sú v súčasnom, tak rýchle sa meniacom svete (spoločnosti), veľmi dôležité. Žiaduce je vzdelávanie, ktoré čerpá z vnútornej motivácie. Zvýšená

vzdelanosť má „posilňovať integritu spoločnosti“ a vyrovnať nerovnosti kultúrneho a sociálneho prostredia. Je predpoklad, že „pozitívne ovplyvní morálku spoločnosti, ako aj úroveň individuálnej sebarealizácie“ (Národný program...). Tiež podnieti hospodársky progres, ako aj

12. *zodpovednosť voči životnému prostrediu.*

Národný program výchovy a vzdelávania končí vyjadrením, že ideálom, ku ktorému je celé jeho úsilie nasmerované, je „šťastie a produktivita človeka“, a tiež „výkonnosť a sociálny blahobyť spoločnosti“.

2.1.5 Štátny vzdelávací program Slovenskej republiky

Dňa 22. mája 2008 schválili poslanci Národnej rady SR nový školský zákon č. 245/2008 Z. z.. Následne 19. júna 2008 bol na gremiálnej porade ministra školstva schválený Štátny vzdelávací program (ŠVP), ktorý vymedzuje všeobecné ciele škôl, rámcový obsah vzdelávania a vzdelávacie štandardy pre jednotlivé vzdelávacie stupne. Je východiskom pre vytvorenie školských vzdelávacích programov, ktoré by mali priamo odzrkadľovať špecifiká jednotlivých škôl.

Hierarchicky najvyšší cieľovo programový projekt vzdelávania na Slovensku je štátny vzdelávací program škôl. Zahŕňa rámcový model absolventa, rámcový učebný plán školského stupňa a jeho rámcové učebné osnovy. Vyjadruje hlavné princípy a ciele vzdelanostnej politiky štátu, ako aj demokratické a humanistické hodnoty, na ktorých je národné vzdelávanie založené. Je východiskom a záväzným dokumentom pre vytvorenie individuálneho školského vzdelávacieho programu školy, kde sa zohľadňujú špecifické lokálne a regionálne podmienky a potreby.

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike

Úlohou primárneho vzdelávania vo všetkých školských systémoch je pripraviť žiaka na celoživotné vzdelávanie, a teda má dieťaťu poskytnúť základné trívium (čítať, písať, počítať). V súčasnosti sa však do popredia dostávajú aj kompetencie dieťaťa, ktoré mu v budúcnosti umožnia žiť kvalitný život ako plnohodnotnej osobnosti, partnera pre osobný život, pre prácu, ale aj život zodpovedného občana. Tieto schopnosti, zručnosti a vedomosti, ktoré vedú k spomínanému životu sa označujú ako kľúčové kompetencie. Špecifikom primárneho vzdelávania vo viacerých krajinách sveta je to, že sa postupne predlžuje, čo je v podstate rozdiel medzi Slovenskom, kde je elementárna edukácia štvorročná, a inými európskymi krajinami, kde je trvanie 1. stupňa škôl aspoň päťročné. V podstate je to potvrdenie významu primárneho vzdelávania pre úspešný budúci život. Trendy primárneho vzdelávania nehovoria len o jeho

predlžovaní. Zmenou je tiež zameranie primárneho vzdelávania na niekoľko oblastí:

- vedecké učenie založené na riešení problémov a vlastných skúsenostiach,
- jazykové vzdelávanie orientované na dokonalé zvládnutie (v oblasti pochopenia, jazykovej komunikácie, čítania a písania) štátneho jazyka, ale aj zahraničného jazyka,
- spoločenské predmety integrujúce novovznikajúce otázky ako občianstvo, životné spôsobilosti, globálna výchova a pod.,
- celoplošné využívanie informačno-komunikačných technológií,
- prierezový prístup,
- nové modality časového rozloženia,
- integrovanie nových problémov do edukácie (napr.: HIV, AIDS, zmiernenie chudoby, výchova k podnikaniu, k ochrane prírody, o konzumnom spôsobe života, genderová problematika a zdravotná výchova).

Slovenské primárne vzdelávanie síce, v súlade s týmto trendom, posilňuje úlohu personálneho a sociomorálneho vzdelávania, avšak nie všetky z uvádzaných oblastí sú súčasťou nášho štátneho kurikula.

Primárne vzdelávanie v Slovenskej republike je (v súlade s medzinárodnou klasifikáciou) označované ako ISCED 1 a okrem všeobecnej špecifikácie cieľov, úloh, vzdelávacích oblastí a prierezových tém, sú v programe popísané kľúčové kompetencie. Domnievame sa, že práve tie sú nadradenými požiadavkami primárneho vzdelávania a mali by sa stať východiskom pre tvorbu školských vzdelávacích programov, pretože predstavujú tie vedomosti, schopnosti a zručnosti, ktoré by mal mať žiak po ukončení primárneho vzdelávania. Kompetencie pre primárne vzdelávanie sú podľa Štátneho vzdelávacieho programu SR klasifikované nasledovne:

- **sociálne komunikačné kompetencie**, ktoré v sebe nesú také ciele, akými sú schopnosť súvisle, výstižne a kultivovane ústnou i písomnou formou komunikovať v materinskom jazyku, vedieť sústredene počúvať, reagovať a argumentovať, komunikáciu využívať pre vytváranie a udržiavanie dobrých vzťahov, adekvátne využívať a orientovať sa v neverbálnej komunikácii, rešpektovať kultúrnu rozmanitosť;
- **kompetencie uplatňovať základ matematického myslenia a základné schopnosti poznávať v oblasti vedy a techniky**, ktorých základ je v riešení problémov vyžadujúcich (nielen) matematické myslenie v každodenných situáciách, ale aj v používaní matematických modelov logického a priestorového myslenia. Súčasťou tejto kompetencie je podpora a rozvoj zmyslu pre objavovanie, pýtanie sa, hľadanie odpovedí, ktoré v konečnom dôsledku vedú k systematizácii poznatkov;
- **kompetencie v oblasti informačných a komunikačných technológií**, ktorej sú časťou, je nielen využívanie informačno-komunikačných technológií pre vyučovanie a učenie sa, ale zároveň rozlišovanie medzi

virtuálnym a reálnym svetom, a teda, uvedomenie si rizík spojených s využitím internetu;

- **kompetencia učiť sa** je jednou z najdôležitejších kompetencií každého človeka. Primárne vzdelávanie by malo klásť dôraz na rozvíjanie tejto kompetencie, a to predovšetkým v oblastiach nadobúdania schopnosti sebareflexie pri poznávaní vlastných myšlienkových postupov, osvojovaní si rozličných techník učenia sa a poznatkov. Výber a hodnotenie získaných informácií, ktoré spracováva a využíva ich vo svojom učení a v iných činnostiach, je si vedomý potreby vytrvalosti a cieľavedomosti;

- **kompetencia riešiť problémy** je ďalšou z tzv. životných kompetencií, ktoré človeku umožňujú žiť dobrý a šťastný život. Úlohou žiakov v primárnom vzdelávaní je, na tejto úrovni, naučiť sa vnímať problémové situácie, rozoznávať reálne problémy a premýšľať o ich príčinách. Postupne sa učí hľadať a navrhovať riešenia vedomostí a skúseností, pričom využíva získané poznatky a postupne overuje správnosť riešení. Následne je schopný aplikovať riešenia pri podobných aj nových problémoch;

- **osobné, sociálne a občianske kompetencie** sú kompetenciami podporujúcimi personálny a sociomorálny rozvoj osobnosti. Úlohou dobrého učiteľa v primárnom vzdelávaní je vytváranie podnetov pre postupné formovanie pozitívneho sebaobrazu a sebadôvery každého dieťaťa, na základe ktorých vie tvorivo, pre vlastné potreby, využívať svoje možnosti. Dieťa na základe sebapoznania a sebareflexie dokáže odhadnúť svoje silné a slabé stránky ako svoje rozvojové možnosti. Vie, akým spôsobom ohrozuje vlastné zdravie a pozná možnosti ochrany zdravia v súvislosti s využívaním voľného času. Dieťa vie, že každé jeho rozhodnutie nesie so sebou konkrétne následky, preberá zodpovednosť za vlastné myslenie a konanie, uvedomuje si prítomnosť práv a z nich vyplývajúcich povinností. Na základe osvojených zručností a schopností by mal žiak vedieť pracovať v skupine;

- **kompetencia vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry**, ktorej cieľom je prostredníctvom osvojenia si kultúrneho nástroja (jazyka) vyjadrovať sa za pomoci umeleckých a iných vyjadrovacích prostriedkov. Súčasťou tejto kompetencie na úrovni primárneho vzdelávania je poznanie a potreba ochrany kultúrno-historického dedičstva a ľudových tradícií, rešpektovanie vkusu iných ľudí, ale na druhej strane pozná základné pravidlá, normy a zvyky súvisiace s úpravou zovňajšku a pozná bežné prejavy zásad slušného správania (etikety) v jeho kultúrnom prostredí, pričom vie a je ochotný akceptovať prejavy inej kultúry.

Prezentované kľúčové kompetencie poukazujú na niekoľko hodnôt, ktoré by mali byť v rámci primárneho vzdelávania rozvíjané: zodpovednosť, sloboda, tolerancia, ochrana životného a kultúrneho prostredia, vzdelanie, či spolupráca. Rozvoj kľúčových kompetencií nie je obsahom jedného predmetu, ale ich prítomnosť prestupuje všetkými vzdelávacími oblasťami a prierezovými témami:

- *vzdelávacie oblasti* (jazyk a komunikácia, matematika a práca s informáciami, príroda a spoločnosť, človek a hodnoty, človek a svet práce, umenie a kultúra, zdravie a pohyb)
- *prierezové témy* (osobnostný a sociálny rozvoj, environmentálna výchova, mediálna výchova, multikultúrna výchova, dopravná výchova, ochrana života a zdravia, tvorba projektu a prezentačné zručnosti)

Celý tento systém by mal teda smerovať k formovaniu osobnosti tak, aby sa na konci primárneho vzdelávania každé dieťa:

- efektívne dorozumievalo ústnou aj písomnou formou, pričom rešpektuje základné pravidlá spoločnosti, v ktorej žije a zároveň rešpektuje „inakosť“ odlišného kultúrneho prostredia a podieľa sa na zachovaní a rozvoji vlastnej aj cudzej kultúry. (jazyk a komunikácia, človek a hodnoty, umenia a kultúra, osobnostný a sociálny rozvoj, multikultúrna výchova, tvorba projektu a prezentačné zručnosti)
- hľadalo riešenia každodenných problémov využívaním interpersonálneho aj interkultúrneho porozumenia a základných logických postupov, a vyjadrovalo vlastné myšlienky a argumenty primeraným (neagresívnym) spôsobom. (matematika a práca s informáciami, človek a hodnoty, príroda a spoločnosť, osobnostný a sociálny rozvoj, tvorba projektu a prezentačné zručnosti)
- malo osvojené základné postupy efektívneho učenia sa, pozná stratégie učenia sa, ako aj tie, ktoré mu najviac vyhovujú, vie vyhľadať informácie a využívať ich pre vlastné učenie sa, pričom tieto informácie hľadá aj prostredníctvom informačno-komunikačných technológií (internetu) a vie, aké riziká mu hrozia pri ich využívaní. (človek a hodnoty, matematika a práca s informáciami, jazyk a komunikácia, osobnostný a sociálny rozvoj, mediálna výchova)
- chránilo seba a svoje zdravie pred negatívnymi vplyvmi, a to nielen z reálneho, ale aj z virtuálneho sveta. (človek a svet práce, zdravie a pohyb, osobnostný a sociálny rozvoj, mediálna výchova, multikultúrna výchova, dopravná výchova, ochrana života a zdravia)
- vedelo, ako sa prezentovať nielen prostredníctvom ústnych a písomných prejavov, vo vopred pripravenej, aj v improvizovanej komunikácii, v priamej (osobnej), aj vo virtuálnej komunikácii, ale aj vkusom vyjadreným v úprave vlastného zovňajšku (jazyk a komunikácia, umenia a kultúra, človek a hodnoty, príroda a spoločnosť, osobnostný a sociálny rozvoj, mediálna výchova, tvorba projektu a prezentačné zručnosti, multikultúrna výchova).

Primárny stupeň škôl, ako vyplýva z jeho opisu, je teda v skutku počiatočným vzdelávaním, ktoré v sebe integruje viaceré prvky: učenie sa pre úspešný osobný aj pracovný život, učenie sa pre ďalšie vzdelávanie, učenie sa pre osobnostný, medziludský (vzťahový) a spoločenský rozvoj. Dieťa sa nemá naučiť len čítať, písať a počítať, ale malo by sa naučiť žiť v spoločnosti, malo by

si osvojiť stratégie učenia sa, ale aj spôsoby ako poznávať seba samého, ľudí vo svojom blízkom okolí, vedieť s nimi vychádzať a pracovať na spoločných úlohách. Primárne vzdelávanie je akosi prípravou pre budúci život a podľa nastavených požiadaviek v Štátnom vzdelávacom programe SR, závisí od neho to, aké úspešné bude dieťa v budúcnosti. Zároveň upozorňujeme na dôraz kladený na osobnostný, sociálny a morálny rozvoj osobnosti, ktorý je v štátnom programe deklarovaný a je v súlade s celosvetovým trendom v štátnej školskej politike. Rovnako ako na Slovensku, aj v mnohých úspešných vzdelávacích programoch (Fínsko, Veľká Británia, Francúzsko, Holandsko, Švédsko či Japonsko) sa významnými stávajú osobnostné, sociálne aj morálne kompetencie (a v rámci nich vznikajúce prierezové témy alebo samostatné predmetu) a na ich základe sa rozvíjajú vedomosti z rôznych vedných odborov. Kľúčové kompetencie neupozorňujú, aké vedomosti z jednotlivých vzdelávacích oblastí dieťa má mať, ale poukazujú na možnosti jeho osobnostného a sociomorálneho rastu, a tie obsahujú aj požiadavku celoživotného učenia sa a rozvoja poznania. Z tohto dôvodu by sa mal prehodnotiť význam tzv. „ťažiskových“ predmetov a každý učiteľ by sa mal zamyslieť na tým, či je potrebné, aby dieťa spamäti vedelo vymenovať všetky vybrané slová alebo to, aby vedelo vyjadriť svoje myšlienky ústne aj písomne, rešpektujúc základné pravidlá slovenského jazyka, a teda chápallo vlastnú tvorbu komunikátu, textu ako prostriedku sebavyjadrenia a udržiavania vlastnej kultúry. Ak sa naučíme pozeráť sa na učivo podľa jeho skutočnej osobnostnej významnosti, zistíme, že mnoho z toho, čo sme doteraz považovali za kľúčové, je len jednou z možností. Môžeme sa to dozvedieť aj iným spôsobom ako len v školskom prostredí. Vo svetle týchto úvah sa domnievame, že význam etickej (alebo inej hodnotovej, mravnej, osobnostno-sociálnej) výchovy pre rozvoj súčasnej spoločnosti neustále narastá.

Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike

Štátny vzdelávací program je najvyšší cieľovo-programový projekt vzdelávania. Prvý odkaz na mravnú rovinu nachádzame v úvode dokumentu. V hlavných cieľoch je deklarované, aby sa u žiakov rozvinula zodpovednosť za vlastné učenie, rozvoj adekvátnych komunikačných spôsobilostí a spolupráce, získanie rešpektu k druhým a zodpovedného vzťahu k sebe a svojmu zdraviu. Mravný rozvoj žiaka je na jednej strane nadpredmetovým cieľom edukácie a rozptýlene implementovaný do viacerých vzdelávacích oblastí (predmetov), na druhej strane prioritným cieľom vzdelávacej oblasti človek a hodnoty, ktorá je realizovaná v predmetoch etická/náboženská výchova. Tiež sa realizuje v prierezových témach.

Z desiatich **kľúčových kompetencií**, ktoré má absolvent dosiahnuť, sú ciele mravnej výchovy explikované v týchto piatich (súčasne uvádzame ich prienikové ciele/témy s mravnou výchovou):

- *sociálne komunikačné kompetencie* - zahŕňa komunikačné spôsobilosti, ktoré sú základom efektívnej spolupráce, založenej na vzájomnom rešpektovaní práv a povinností a na prevzatí osobnej zodpovednosti,
- *kompetencia riešiť problémy* – zahŕňa zvládnutie metód pre efektívne riešenie konfliktov,
- *občianske kompetencie* – zahŕňa uvedomenie si základných humanistických hodnôt, zmysel národného kultúrneho dedičstva, zodpovedný prístup k svojim povinnostiam, otvorenosť voči kultúrnej a etnickej rôznorodosti, podpora udržateľnosti kvality životného prostredia,
- *kompetencie sociálne a personálne* – zahŕňa reflektovanie vlastnej identity, budovanie nezávislosti, spolupráca v skupine a uvedomenie si svojej zodpovednosti, reflektovanie dôsledkov vlastného správania, ovplyvňovanie medziosobných vzťahov k lepšiemu,
- *kompetencia vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry* – zahŕňa aj rozvoj pravidiel spoločenského kontaktu – etikety, rozvoj tolerantnosti a empatie voči prejavom iných kultúr.

Štátny vzdelávací program naznačuje aj implementáciu cieľov mravného rozvoja v jednotlivých **vzdelávacích oblastiach**. Deklarovaný potenciál:

- *jazyk a komunikácia* – má podporiť sebadôveru žiaka (prispieva k budovaniu vlastnej identity), nadobudnuté kompetencie majú podporovať aktivitu a zodpovednosť v sociokultúrnom prostredí, učiť pravidlám medzilidskej komunikácie, pestovať príslušnosť k istému etniku,
- *matematika a práca s informáciami* – reflektovanie etiky v kyberpriestore,
- *človek a príroda* – rozvoj aktívnej ochrany krajiny a životného prostredia, ako aj zdravého životného štýlu,
- *človek a spoločnosť* – zabezpečiť kontinuitu „tradičných hodnôt našej spoločnosti“ (ISCED 2), problematika vlastenectva a multikulturalizmu, budovanie vlastnej identity v okruhu rodiny, školy, regiónu, vlasti; osvojenie pravidiel a noriem správania sa doma, v škole, na verejnosti; pochopenie vlastného miesta a roly v spoločnosti, rozvoj zodpovednosti k sebe, svojim blízkym, národu a celej spoločnosti, rešpektovanie hodnoty pozitívnych medzilidských vzťahov a hodnoty kultúrnych a náboženských odlišností; „budovanie kladného vzťahu k všetkým humánnym a demokratickým hodnotám“ (ISCED 2),
- *umenie a kultúra* – kultúrna identita je časťou celkovej identity človeka (v procese socializácie a enkulturácie sprostredkúva hodnoty a normy), na pozadí umenia rozvíja schopnosť rešpektovať a tolerovať hodnoty iných ľudí a iných kultúr, rozvíja kritické myslenie vo vzťahu k mediálnej produkcii; učenie sa etikete,
- *človek a hodnoty* – hlavným cieľom je formovanie hodnotovej orientácie žiaka,

- *človek a svet práce* – rozvoj pocitu zodpovednosti za kvalitu výsledkov svojej práce, rešpekt k environmentálnym hodnotám,
- *zdravie a pohyb* – rozvoj zdravého životného štýlu,
- prierezové témy obsahujú:
 - o *dopravná výchova* – má „formovať mravné vedomie a správanie sa v zmysle morálnej a právnej zodpovednosti pri chôdzi a jazde v cestnej premávke“ (ISCED 2),
 - o *mediálna výchova* – zmysluplné a kritické využívanie médií a ich produktov, reflexia negatívnych mediálnych vplyvov a rozvoj zodpovednosti,
 - o *osobný a sociálny rozvoj* – rozvoj sebapoznania, sebaúcty, sebadôvery, prevzatie zodpovednosti za konanie, uplatnenie vlastných práv, rešpektovanie názorov iných, prevencia sociálno-patologických javov, rozvoj osobnostnej integrity, rozvoj kvalitných medziľudských vzťahov, spolupráce,
 - o *environmentálna výchova* – rozvoj zodpovednosti vo vzťahu k prostrediu, zodpovednosť spotrebiteľa, chápanie života ako najvyššej hodnoty, zodpovednosť za zdravý životný štýl, ochrana a citlivý prístup k prírode,
 - o *ochrana života a zdravia* – ochrana života a zdravia, rozvoj „vlasteneckého a národného cítenia“ (ISCED 2).

Štátny vzdelávací program pre gymnáziá v Slovenskej republike

Štátny vzdelávací program „vyjadruje hlavné princípy a ciele vzdelanostnej politiky štátu, ako aj demokratické a humanistické hodnoty, na ktorých je národné vzdelávanie založené“ (ISCED 3A). Zmienka o „demokratických a humanistických hodnotách“ (ISCED 3A) sa vyskytuje hneď v úvodnom odseku vzdelávacieho programu, nie sú však konkretizované, menované, definované, a tak si má čitateľ obsah pojmu predstaviť sám. Niektoré morálne hodnoty a ciele aj mravnej výchovy sú spomenuté v najvšeobecnejších cieľoch výchovy a vzdelávania pre tento stupeň edukácie, a to hneď v cieľoch dvoch (zo štyroch) kategórií: medzi personálnymi cieľmi (stávanie sa *svojskou, samostatnou (nezávislou) a tvorivou osobnosťou*) a medzi sociálnymi cieľmi (rozvinutie *sociálnej vzájomnosti, starostlivosti a spravodlivosti, uchovanie národného dedičstva a akceptovanie kultúrnych odlišností*).

Kľúčové kompetencie sú obsahovo totožné s ISCED 2, ich prieniky s mravnou výchovou sme už uviedli vyššie.

Nasledovné ciele mravnej výchovy sú deklarované v jednotlivých **vzdelávacích oblastiach a prierezových témach** (ISCED 3A):

- *jazyk a komunikácia* – podpora sebadôvery, sociálnej emancipácie, zodpovednosti, solidarity, vhodnej medziľudskej komunikácie,

- *človek a spoločnosť* – osvojovanie pravidiel a noriem správania sa doma, v škole, na verejnosti; pochopenie vlastného miesta a úlohy v spoločnosti; reflexia neopakovateľnosti a jedinečnosti každého človeka, úcta k vytvorenému dielu, zodpovedný a aktívny prístup k životu; pochopenie väzieb ľudskej spoločnosti a prírody; budovanie úcty k vlastnému národu a iným národom a rešpektovanie kultúrnych odlišností; prevencia rasistických, xenofóbnych a extrémistických postojov, výchova k tolerancii a rešpektovaniu ľudských práv, k rovnosti mužov a žien a výchova k úcte k prírodnému a kultúrnemu prostrediu; rozvoj vedomia vlastnej identity a uchovanie tradičných hodnôt,
- *umenie a kultúra* – rozvoj rešpektu a tolerancie k hodnotám iných kultúr, rozvoj kultivovanej komunikácie, kritického myslenia voči mediálnej produkcii, rozvoj interkultúrnych kompetencií pre komunikáciu a spoluprácu s príslušníkmi iných kultúr, rozvoj etikety, rozvoj kreatívneho vyjadrovania myšlienok, skúseností a emócií,
- *človek a hodnoty* – rozvoj vlastnej identity a hodnotovej orientácie s hodnotami ako: úcta k človeku a k prírode, spolupráca, prosociálnosť, národné hodnoty, harmonické a stabilné medziľudské vzťahy. Ciele mravnej výchovy sú implementované predovšetkým v tejto vzdelávacej oblasti. Skladá sa z troch vyučovacích predmetov, avšak ciele mravnej výchovy sú najvýraznejšie zastúpené v predmete etická výchova. Tá alternuje s náboženskou výchovou. V 4. ročníku žiaci (gymnazií) absolvujú vyučovací predmet psychosociálny výcvik, ktorý z pohľadu mravného rozvoja rozvíja emocionálnu inteligenciu a sociálno-emocionálne kompetencie. Témy, ktoré podporujú mravný rozvoj sú: sebapoznávanie a poznanie iných, medziľudská komunikácia, spoločenské správanie, riešenie konfliktov, tolerancia, prevencia šikanovania.
- *Zdravie a pohyb* – starostlivosť o vlastné zdravie, zdravý životný štýl, ciele environmentálnej výchovy,
- *prierezové témy* – až na dopravnú výchovu (ktorá sa vyskytuje len v nižšom sekundárnom vzdelávaní) sú rovnako definované ako v ISCED2.

Ako sme, na základe obsahovej analýzy štátneho vzdelávacieho programu pre stredné školy, ukázali, ciele mravnej výchovy, teda výchova k morálnym hodnotám nie je len záležitosťou vyučovacieho predmetu etická výchova, ale sú nadpredmetové a integrované do mnohých ďalších vzdelávacích oblastí. Ich analýza spočívala na referenčnom rámci, ktorý, svojimi cieľmi a obsahmi poskytol vyučovací predmet etická výchova (tak ako je rozpracovaný v jeho učebných osnovách).

2.2 Analýza kurikula etickej výchovy v Štátnom vzdelávacom programe Slovenskej republiky

Cieľom kapitoly je analyzovať konzistentnosť a primeranosť cieľov etickej výchovy na jednotlivých úrovniach štátneho kurikula (od všeobecných cieľov až po obsahový a výkonový štandard).

Všeobecná charakteristika vyučovania definuje tento proces ako špecifický druh ľudskej činnosti, ktorého východiskom je vzájomná spolupráca učiteľa a žiaka zameraná na dosiahnutie stanovených cieľov. Vyučovanie ako proces je teda charakterizované, okrem obsahu vzájomného vzťahu učiteľ – žiak, metódami, organizačnými formami a didaktickými prostriedkami alebo podmienkami, v ktorých tento proces prebieha, aj *cieľmi procesu vyučovania*. Výučbový cieľ je možné podľa J. Skalkovej (2007, s. 119) chápať ako „zamýšľaný a očakávaný výsledok, ku ktorému učiteľ v spolupráci so žiakom v procese vyučovania smeruje.“ Tento výsledok je preto vyjadrením zmeny, ktorá nastane vo vedomostiach, schopnostiach alebo vlastnostiach žiaka, resp. v utvorení ich hodnotovej orientácie. Iný pohľad na ciele vo vyučovaní prezentuje B. Kosová (2007, s. 76): „edukačné ciele sú hierarchickým systémom, na vrchole ktorého stojí ideál prameniacy z filozofie. Tento ideál sa konkretizuje vo všeobecných cieľoch edukácie (sú strategickými cieľmi pri napĺňaní predstavy ideálu) – ide o všeľudské kvality, resp. na nižšej úrovni, keď sú ďalej konkretizované, ide o kvality istej sociálnej roly, ktorú má človek získať.“ Oba pohľady na ciele poskytujú dva rozdielne prístupy k ich analýze v štátnom kurikule:

- konzistentnosť cieľov etickej výchovy,
- primeranosť cieľov vyjadrená v očakávaných zámeroch etickej výchovy.

V nami predkladanej štúdii sa budeme zaoberať len prvým prístupom k analýze cieľov etickej výchovy – konzistentnosťou cieľov. Naším zámerom bude zistiť, ako je zabezpečený súlad medzi jednotlivými úrovňami cieľov z pohľadu hodnôt, ktoré sú v štátnom kurikule prezentované.

2.2.1 Konzistentnosť cieľov etickej výchovy

Ciele vyučovania sú hierarchicky usporiadané. Na vrchole pyramídy cieľov je ideál – obraz dokonalého človeka v danej dobe. V slovenskom školskom systéme je tento ideál vymedzený v Národnom programe výchovy a vzdelávania pre nasledujúcich 15 – 20 rokov. Ideál sa následne konkretizuje v univerzálnych cieľoch predmetu. Všeobecné ciele edukácie sú podľa charakteristiky B. Kosovej (2007, s. 76) „strategickými cieľmi, ktorými sa naplňuje ideál, t. j. členia ho na najväčšie všeľudské kvality, ktorými má každý človek disponovať a určujú tiež hlavné účely edukácie.“ Práve táto charakteristika jednoznačne poukazuje na to, že všeobecné ciele každého predmetu by mali

určovať nielen to, čo by mal žiak zvládať v kognitívnej oblasti, ale aj aké hodnoty a postoje by si mali žiaci osvojiť. Práve hodnoty a postoje by sa mali stať kľúčovými pri vymedzení cieľov etickej výchovy na všetkých úrovniach – od všeobecných až po ciele vyučovacích hodín. Vo všeobecných cieľoch by sa mali prioritne premietat tie ciele, ktoré sú pomenované (či už explicitne alebo opisne) v Národnom programe výchovy a vzdelávania v SR a následne aj tie, ktoré sa stávajú významnými pre Štátny vzdelávací program SR pre jednotlivé stupne vzdelávania. Za kritérium pre analýzu konzistentnosti cieľov etickej výchovy sme zvolili hodnoty, ktoré sa v jednotlivých hierarchických úrovniach cieľov objavujú.

V Národnom programe výchovy a vzdelávania sme identifikovali niekoľko hodnôt: *autentickosť, svedomitosť, pracovitosť, čestnosť, ľudskosť, zásadovosť, vôľa k poznaniu, ale i sloboda, racionalizmus, zdravie, mierumilovnosť, starostlivosť, zamestnanie a ekonomická stabilita, tvorivosť, odbornosť, iniciatíva, vzdelanie, zodpovednosť voči životnému prostrediu*. Pomenované hodnoty jednoznačne smerujú k výchove dobrého, šťastného, zdravého a múdreho človeka. Inými slovami povedané, aj etická výchova ako povinný predmet slovenského školského systému by mala prispievať k výchove osobnosti, ktorá sa bude vo svojom myslení i konaní riadiť vlastným úsudkom i hodnotami, ktoré sú pre súčasnú spoločnosť definované ako žiaduce.

Ako sú teda jednotlivé hodnoty rozpracované v kurikule etickej výchovy? Prioritným zámerom etickej výchovy je prosociálna osobnosť, a teda jej konanie je charakterizované dobrom. Všeobecné ciele predmetu sú však rozpracované širšie a prejavujú sa v nich viaceré hodnoty, nielen dobro človeka. Zámerom etickej výchovy je vychovať osobnosť, ktorú Štátny vzdelávací program SR definuje nasledovne:

- „má svoju vlastnú identitu, je sama sebou a pritom táto identita zahŕňa v sebe aj prosociálnosť, má pozitívny vzťah k životu a ľuďom spojený so zdravou kritickosťou, jej správanie je určované osobným presvedčením a interiorizovanými etickými normami, vyplývajúcimi z univerzálnej solidarity a spravodlivosti, a preto je do istej miery nezávislá od tlaku spoločnosti,
- má zrelý morálny úsudok opierajúci sa o zovšeobecnené zásady, preto je schopná správne reagovať aj v neočakávaných a zložitých situáciách,
- charakterizuje ju spojenie správneho myslenia a správneho konania, koná v súlade so svojimi zásadami, ale aj s citovou zaangažovanosťou - súlad medzi emóciami a chcením – nekoná len z povinnosti a bez nadšenia s pocitom sebaľústi,
- prijíma iných v ich rozdielnosti, akceptuje ich názory a je ochotná na prijateľný kompromis, ktorý ale nie je v rozpore so všeľudskými hodnotami,
- je ochotná a schopná spolupracovať a iniciovať spoluprácu“ (Štátny vzdelávací program, Príloha etická výchova, 2011, s. 3).

Inak povedané, etická výchova by mala prispievať k výchove osobnosti, ktorá bude mať v sebe integrované hodnoty *dobro, ľudskosť, sloboda, zodpovednosť, tolerancia, autenticnosť, iniciatívnosť, pracovitosť a spravodlivosť*. Týmto hodnotám, ktoré sú pre etickú výchovu nosné a sú v súlade s ideálom vymedzeným v Národnom programe výchovy a vzdelávania, by sa mali podriadiť všetky ostatné hierarchicky nižšie ciele.

Všeobecné ciele sú ďalej konkretizované, napr. pre dané sociálne roly, ktoré človek v spoločnosti zaujíma. Medzi operacionalizovanými (konkretizovanými) a všeobecnými cieľmi edukácie sú definované inštitucionalizované ciele, napr. pre školské inštitúcie, stupne štúdiá a pod. V školskom systéme Slovenskej republiky sú tieto ciele rozpracované na dvoch úrovniach: ciele predmetov v konkrétnych stupňoch vzdelávania a ciele predmetov vymedzené v školských vzdelávacích programoch. V štátnom kurikule rozlišujeme:

- ciele pre primárne vzdelávanie
 - viesť žiakov k sebaúcte, k autonómnemu cíteniu a mysleniu, naučiť žiakov hodnotiť, zaujímať stanoviská, rozlišovať dobro od zla,
 - naučiť ich spoznať prvky efektívnej komunikácie, dôvody a prvky prosociálneho správania primerané veku,
 - umožniť žiakom spoznať zásady dobrých medziľudských vzťahov,
 - umožniť žiakom, aby sa v nich zvnútorňovali prosociálne hodnoty, postoje a sociálne normy,
 - podporovať u žiakov rozvoj sociálnych zručností,
 - formovať spolupracujúce spoločenstvo žiakov;
- ciele pre nižšie sekundárne vzdelávanie:
 - poskytnúť žiakom impulzy a pozitívne skúsenosti, ktoré podporujú základnú dôveru, autonómiu a iniciatívu,
 - umožniť im osvojiť si základné komunikačné zručnosti, základné úkony spoločenského správania, učiť ich pozitívne hodnotiť seba aj druhých, tvorivo riešiť každodenné situácie v medziľudských vzťahoch,
 - vysvetliť žiakom pojmy empatia, asertivita, spolupráca a prosociálne (sociálne pozitívne) správanie,
 - umožniť žiakom osvojiť si ďalšie sociálne zručnosti, napr. vyjadrovanie citov, empatie, asertívne správanie,
 - umožniť žiakom osvojiť si základné postoje, ktoré podmieňujú kultivované dospievanie, učiť ich poznávať sám seba, objavovať svoju identitu, rozvíjať sebaoceňovanie,
 - spoznávať a osvojovať si práva a povinnosti v rodine, učiť sa kultivovane prejavovať svoj názor, postupne preberať zodpovednosť za svoje rozhodnutia, zároveň však rešpektovať rodičov a viesť s nimi konštruktívny dialóg,
 - umožniť žiakom uvedomiť si svoju sexuálnu identitu, chápať pozitívne hodnoty priateľstva, lásky, manželstva a rodiny, uvedomiť si riziká spojené s predčasným sexuálnym životom zdôvodniť základné

mravné normy, zaujať správny postoj k otázkam súvisiacim so sexualitou,

- rozvíjať u žiakov pozitívny postoj k postihnutým, chorým, a iným skupinám obyvateľstva, ktoré potrebujú pomoc a porozumenie,
- vysvetliť žiakom základné pojmy súvisiace s voľbou životných cieľov, so svetonázorom, s náboženstvom, s etickými hodnotami a s normami,
- umožniť žiakom pochopiť základné etické problémy súvisiace s ekonomickými hodnotami, s pravdou a s dobrým menom,
- vysvetliť žiakom základné pojmy súvisiace s ochranou prírody a životného prostredia,
- učiť žiakov rešpektovať ľudí s inými názormi, zároveň však ostať sám sebou; formulovať svoje životné ciele, byť odolný voči nevhodným ponukám, ostať slobodný od závislostí, ktoré znehodnocujú a ohrozujú náš život,
- rozvíjať u žiakov povedomie vlastnej dôstojnosti a hodnoty ľudskej bytosti, v tomto zmysle byť schopný kriticky hodnotiť masmediálne vplyvy, vychovať kritického diváka;
- ciele pre vyššie sekundárne vzdelávanie:
 - umožniť žiakom na primeranej úrovni pomenovať a vysvetliť základné etické postoje a spôsobilosti,
 - ďalej rozvíjať a zdokonaľovať u žiakov základné etické pojmy, súvislosť medzi hodnotami a normami,
 - vysvetliť žiakom princípy náboženskej i nenáboženskej etiky, ukázať im cestu k pochopeniu a tolerovaniu správania a názorov spoluobčanov a spolužiakov,
 - vysvetliť žiakom dôležité hodnoty a etické normy, súvisiace so životom a zdravím, rodinným životom, rodičovstvom a sexualitou, ekonomickým životom a prácou v povolání, posilniť u žiakov rozvíjanie morálneho úsudku a zmyslu pre zodpovednosť,
 - pomocou zážitkových metód, nácviku a prepojením osvojeného správania s každodenným životom umožniť žiakom osvojiť si základné postoje a spôsobilosti, súvisiace s uvedenými hodnotami a normami.

Jednotlivé stupne cieľov by z hľadiska požiadavky hierarchického usporiadania, ale predovšetkým vychádzajúc z pravidla špirálovito usporiadaného učiva, mali na seba logicky a systematicky nadväzovať. Z hľadiska posudzovania cieľov je však problematické zistiť, do akej miery dochádza k špirálovitému usporiadaniu cieľov, vzhľadom na ich nesprávnu formuláciu, keďže majú opisný a úlohový charakter. Aj napriek tomu sme sa pokúsili vyabstrahovať tie hodnoty, ktoré by mohli byť kľúčovými pre rozvoj osobnosti človeka v danom stupni vzdelávania.

V primárnom vzdelávaní sa ako nosné hodnoty javia *dobro*, *sloboda* a *priateľstvo*. *Dobro* je v cieľoch vyjadrené ako schopnosť rozlišovať to, čo je

dobré a čo je zlé, aké sú zásady dobrých medziľudských vzťahov aj to, aké sú prosociálne hodnoty, ktoré by mali mať deti interiorizované. *Sloboda* je prítomná najmä v cieli, ktorý hovorí o autonómii cítenia a myslenia, ale sloboda je potrebná aj pri hodnotení a zaujímaní stanovísk, rovnako pri rozhodnutí správať sa prosociálne. Prioritou cieľov etickej výchovy pre primárne vzdelávanie je *priateľstvo*. O priateľstve sa explicitne v cieľoch nehovorí, ale vedieť vytvárať a udržať si priateľstvo je jednou z najdôležitejších životných zručností. Ak sa v cieľoch etickej výchovy pre primárne vzdelávanie píše o dôvodoch a prvkoch prosociálneho správania primeraného veku, o dobrých medziľudských vzťahoch, o postojoch a sociálnych normách, ale predovšetkým, o sociálnych zručnostiach a spolupracujúcom spoločenstve, uvažuje sa (s ohľadom na vekové osobitosti detí mladšieho školského veku) prioritne o priateľstve. Úlohou učiteľa etickej výchovy je teda viesť deti k tomu, že v priateľstve by sa nemali vzdávať vlastných hodnôt a vždy sú zodpovedné za svoje rozhodnutie, a to aj v prípade, že konajú v mene priateľov a zachovania priateľstva. V priateľstve treba uplatňovať na prvom mieste ich morálne vedomie a hodnoty detí.

V nižšom sekundárnom vzdelávaní sme v cieľoch etickej výchovy identifikovali šesť hodnôt, ktoré vnímame ako prioritné pre dané vekové obdobie: *dobro*, *spravodlivosť*, *iniciatíva*, *príroda*, *sloboda*, *tolerancia* a *zodpovednosť*. *Dobro* sa v cieľoch etickej výchovy prejavuje (obdobne ako v primárnom vzdelávaní) a je aj prezentované predovšetkým s dôrazom na prosociálne správanie, normy a postoje, poznávaním a vo vlastnom konaní uplatňovaním empatie, asertivity a spolupráce. *Spravodlivosť* je v cieľoch etickej výchovy pre nižšie sekundárne vzdelávanie pomenovaná len ako poznanie vlastných práv a povinností ako člena rodiny. *Iniciatívu* je možné v kurikule etickej výchovy v danom stupni vzdelávania identifikovať v dvoch smeroch: byť iniciatívny pri poznávaní seba samého a byť iniciatívny pri riadení vlastného života (voľba životných cieľov, svetonázoru, náboženstva, etické hodnoty a normy). *Zodpovednosť* a *sloboda* sa prejavuje predovšetkým v zmysle zodpovednosti za vlastné rozhodnutia, a teda aj za rozhodnutia súvisiace so skorým sexuálnym životom, rozhodnutia ohľadom rešpektovania rodičov a iných autorít, ktoré do ich života vstupujú. *Príroda* sa v cieľoch etickej výchovy ako hodnota objavuje v zmysle ochrany prírody. Poslednou identifikovanou hodnotou je *tolerancia*, ktorá sa prejavuje v zmysle rešpektovania ľudí s rôznymi názormi, vierovyznaním či s rôznou sexualitou. V analýze cieľov etickej výchovy v nižšom sekundárnom vzdelávaní z hľadiska prioritovaných hodnôt možno sledovať postupný prechod od hodnoty priateľstva (pravdepodobne sa predpokladá, že žiaci už majú dostatočne rozvinuté sociálne zručnosti zamerané na vytváranie a udržiavanie priateľstiev) k hodnote zodpovednosti, ktorá je potrebná k vytváraniu partnerských vzťahov, aj na udržiavanie dobrých vzťahov s rodičmi a inými autoritami, ktoré vstupujú do ich života.

Etická výchova vo vyššom sekundárnom vzdelávaní prezentuje predovšetkým tieto hodnoty: *tolerancia*, *zodpovednosť*, *ľudskosť* (v náznakoch aj: *zdravie*, *práca*, *zamestnanie*), aj keď ciele viac odkazujú na postupnú integráciu doteraz spoznaných hodnôt a ich následnú interiorizáciu. Príkladom sú, napríklad tie, ktoré presne nešpecifikujú, ktoré hodnoty alebo normy sú prioritou, ale spoločne by mali prispieť k schopnosti študentov pracovať a tvoriť v tíme s inými ľuďmi, resp. postupne vedieť pomenovať, ktoré etické normy a hodnoty ovplyvňujú ich vlastný život. Zodpovednosť ako hodnota, ktorá pretrváva z prechádzajúceho stupňa školy, je v tomto období zameraná na partnerské vzťahy, ale smeruje už k rodičovstvu či zodpovednosti za prácu, zamestnanie a za vlastné zdravie. Preto sa domnievame, že aj keď hodnoty ako práca, zamestnanie alebo zdravie nie sú explicitne pomenované v cieľoch etickej výchovy vo vyššom sekundárnom vzdelávaní, majú pre tento stupeň podstatný význam. S rovnakým prístupom sa stretávame aj pri morálke (ľudskosti) – jej prítomnosť je badateľná cez upozorňovanie na etické hodnoty a normy či podporovanie rozvíjania morálneho úsudku študentov. Podporovanie *tolerancie* je ďalšou hodnotou, ktorú sme na hodinách etickej výchovy vo vyššom sekundárnom vzdelávaní identifikovali. Prezentuje sa predovšetkým ako náboženská tolerancia, ale i tolerancia k rozdielnosti názorov či k sexuálnej orientácii a pod. Je možné konštatovať, že etická výchova vo vyššom sekundárnom vzdelávaní plynulo nadväzuje (aspoň z hľadiska hodnôt deklarovaných v cieľoch etickej výchovy) na etickú výchovu v nižšom sekundárnom vzdelávaní – rozvíjajú sa najmä zodpovednosť a tolerancia.

Ak by sme sledovali konzistentnosť cieľov etickej výchovy len z hľadiska prezentovaných hodnôt, možno konštatovať, že existuje isté prepojenie medzi všeobecnými cieľmi predmetu a cieľmi etickej výchovy v jednotlivých stupňoch výučby. Vo všeobecných cieľoch etickej výchovy sú aj také hodnoty, ktoré sa nerozvíjajú ani v jednom stupni školy v rámci predmetu alebo sú len parciálne spomenuté ako súčasť inej problematiky: autenticnosť a pracovitosť. V cieľoch etickej výchovy v jednotlivých stupňoch vzdelávania sa v malej miere venuje pozornosť iniciatíve (čiastková téma v nižšom sekundárnom vzdelávaní) a spravodlivosti (opätovne je to len téma v nižšom sekundárnom vzdelávaní). Najviac rozvíjané hodnoty v rámci etickej výchovy sú dobro a v jeho súvislosti aj morálka/ľudskosť (predovšetkým v zmysle prosociálnosti), sloboda a zodpovednosť (od primárneho vzdelávania až po strednú školu), ale aj tolerancia (stáva sa prioritnou témou v nižšom i vyššom sekundárnom vzdelávaní). Do kurikula etickej výchovy na úrovni najvyšších cieľov sa explicitne nedostali také hodnoty, akými sú svedomitosť, čestnosť, ale aj mierumilovnosť, starostlivosť či pracovitosť.

Poslednou úrovňou cieľov, ktoré sa v štátnom kurikule nachádzajú, sú ciele definované ako obsahový a výkonový štandard. Tieto by mali mať charakter operacionalizovaných cieľov a mali by spĺňať všetky požiadavky na dobre stanovený cieľ. Z hľadiska formulácie cieľov opäť konštatujeme, že väčšina

z nich nespĺňa požiadavky na dobre stanovený cieľ a často má skôr charakter úloh pre učiteľa a nie očakávaných výsledkov žiakov. Z tohto pohľadu bolo veľmi komplikované určiť mieru konzistentnosti medzi cieľmi pre jednotlivé stupne vzdelávania a medzi prislúchajúcim obsahovým a výkonovým štandardom. Opätovne sme sa zamerali predovšetkým na analýzu nadväznosti a prepojenosti cieľov z hľadiska hodnôt, ktoré sú v štátnom kurikule etickej výchovy prezentované.³

V primárnom vzdelávaní sme v obsahovom štandardne identifikovali nasledovné hodnoty: priateľstvo (so všetkými sociálnymi zručnosťami, ktoré s ním súvisia), úcta (k sebe aj k druhým), dôstojnosť, hodnota ľudského života, rodina, tvorivosť a iniciatíva, česťnosť, mierumilovnosť, súťaživosť a česťnosť, tolerancia, sloboda, solidarita, humánnosť (v zmysle dodržiavania ľudských a detských práv), zodpovedné správanie vo vzťahu k prírode a úcta k tradíciám. Obsahový štandard svojím rozpracovaním jednoznačne poukazuje na viac hodnôt ako ich vyšpecifikovali ciele etickej výchovy pre primárne vzdelávanie. Ako sme už uviedli vyššie, prioritou etickej výchovy v tomto stupni vzdelávania je *priateľstvo* a všetky sociálne zručnosti, ktoré s ním súvisia. Vedieť vytvárať a udržať si priateľstvo je jednou z najdôležitejších kompetencií človeka. Telfer konštatuje, že práve priateľstvo je tým, čo nás „robí šťastnejšími“. Pri vytváraní priateľstiev sa riadime osobnými hodnotami a postupne priateľstvo radíme k našim hodnotám. Priatelia majú zvyčajne rovnaké (podobné) hodnotové systémy a tvoria uzavreté komunity. Od iných skupín priateľov sa líšia práve danými „dohodnutými“ a zvnútornenými hodnotami, ktoré sú pre nich dôležité. K problematike vytvárania a udržiavania priateľstiev sa viac či menej venuje každá téma etickej výchovy v primárnom vzdelávaní. Je však dôležité nezabúdať na to, že dobrým priateľom môže byť len ten, kto dokonale pozná seba – pozná vlastné kvality, ale aj nedostatky. Zároveň dokáže oceniť kvality toho druhého. V kontexte priateľstva je vhodné upozorňovať aj na to, že nie je potrebné, aby sa človek vzdal vlastných hodnôt, ale aby bol vždy zodpovedný za svoje rozhodnutie, a to aj v prípade, že koná v mene priateľov a zachovania priateľstva. Na prvom mieste je morálne vedomie a vlastné hodnoty, ktoré treba v priateľstve uplatňovať. Práve preto je vhodné zaraďovať aj iné hodnoty a nezameriavať sa len na vytvorenie a udržiavanie priateľstva. Domnievame sa, že je vhodné rozvíjať aj hodnoty súvisiace s dobrom, úctou k človeku a k rodine. V súvislosti s priateľstvom sú potrebné aj také témy, akými sú súťaživosť, česťnosť. Vhodnými témami pre deti mladšieho školského veku sú aj témy, ktoré u detí rozvíjajú hodnoty ako tolerancia, solidarita, humánnosť, ale aj zodpovednosť za prírodu, ktoré rozvíjajú komplexnú prosociálnosť, teda akoby sa zameriavali opätovne na dobro, ale v tom najširšom celospoločenskom

³ V štátnom kurikule sa nachádza jedna podstatná chyba: obsahový štandard je „zamenený“ s výkonovým štandardom. Nadbytočným označením je tematický celok, ktorý je v podstate obsahovým štandardom.

význame. Práve z tohto pohľadu sa etická výchova môže chápať nielen ako výchova dobrého človeka, ale aj ako výchova dobrého občana.

V nižšom sekundárnom vzdelávaní sme identifikovali hodnoty, ktoré sa majú rozvíjať v rámci jednotlivých tém počas piatich rokov. Sú nimi: úcta, tvorivosť, zodpovedné správanie sa k prírode, autenticnosť, priateľstvo, dobro (vyplývajúce z prosociálnosti), mierumilovnosť, dôstojnosť, tolerancia, česťnosť, láska, humánnosť a solidarita, pravdovravnosť, skromnosť a pracovitosť. Motívom etickej výchovy v nižšom sekundárnom vzdelávaní je podľa cieľov pre tento stupeň *zodpovednosť*. Kým obsahový štandard v prvých fázach poukazuje na hodnoty priateľstvo, úcta k životu, dobro, neskôr sa témy zameriavajú na lásku, toleranciu, česťnosť, humánnosť a solidaritu. Vo väčšine tém sa však objavuje práve princíp zodpovednosti, ktorá by mala byť prítomná pri vytváraní a udržiavaní priateľských i partnerských vzťahov, pri komunikácii s rodičmi a inými autoritami, ale aj pri komunikácii s rovesníkmi, pričom zodpovednosť sa objavuje aj pri témach súvisiacich s ochranou prírody. Princíp rozvíjania občianstva (výchova dobrého občana, ktorý sa správa zodpovedne k svojmu životu, okoliu, ľuďom i práci) je podstatnou súčasťou prepojenia etickej výchovy s každodenným bežným životom.

Vo vyššom sekundárnom vzdelávaní je etická výchova chápaná (podľa tém, ktoré sú v obsahovom štandarde definované) ako výchova k dobrému životu. Témy, ktoré sú v nej prezentované, majú integračný a celospoločenský charakter, a preto je identifikovaných hodnôt, ktoré sú v obsahovom štandarde etickej výchovy v danom stupni vzdelávania, menej ako v predchádzajúcich stupňoch: dobro (v kontexte prosociálnosti), tvorivosť, dôstojnosť (aj ľudského života), tolerancia, česťnosť, hodnota ľudského života, spolupráca, rodina, svedomitosť, racionalizmus, kultúra, občianstvo, dobro, zamestnanie, súťaživosť a česťnosť. Etická výchova na stredných školách má z nášho pohľadu charakter nielen filozofického predmetu, ale aj výchovy k občianstvu. V úvodných témach sa študenti vracajú k témam súvisiacimi s dobrom (a prosociálnosťou), ale i s tvorivosťou a česťnosťou. Vytváranie a udržiavanie zdravých partnerských vzťahov vedúcich k manželstvu a rodičovstvu sa stávajú motívom prvej časti výučby etickej výchovy na strednej škole. Práve s hodnotou rodiny úzko súvisia aj hodnota ľudského života a hodnota humánosti. Druhou témou a hodnotami, ktoré s ňou súvisia, sú práca a zamestnanie. Domnievame sa, že etická výchova sa prezentovanými hodnotami rozpracovanými vhodným spôsobom v aktuálnych témach stáva na strednej škole nielen hodnotovou výchovou, ale aj výchovou k zdravému a zodpovednému životu.

Na základe realizovanej analýzy štátnych vzdelávacích programov predmetu je možné konštatovať, že obsahový štandard z etickej výchovy vo všetkých stupňoch vzdelávania prezentovanými hodnotami nadväzuje na hodnoty, ktoré sú rozpracované v Národnom programe výchovy a vzdelávania. Menej výrazné prepojenie nachádzame medzi všeobecnými cieľmi etickej výchovy a obsahovým štandardom v jednotlivých stupňoch vzdelávania. Kým všeobecné

ciele deklarujú predovšetkým osem hodnôt, ktoré by sa mali v predmete rozvíjať, v samotnom obsahovom štandarde (ktorý je východiskový pre vytváranie školských vzdelávacích programov a často i pre projektovanie hodín etickej výchovy) je rozpracovaných mnoho hodnôt. Otázkou je, či predpokladaný počet hodín etickej výchovy je dostatočný na rozvoj postojov žiakov rozličných vekových období v súlade s očakávanými hodnotami.

S načrtnutým problémom súvisí aj konzistentnosť medzi cieľmi primárneho vzdelávania a obsahovým štandardom – kým v cieľoch etickej výchovy pre tento stupeň sme identifikovali tri hodnoty, v štandarde sme pomenovali hodnoty, z ktorých nie všetky prispievajú k rozvoju postojov v súlade s dobrom, slobodou a zodpovednosťou. Na druhej strane sa potvrdila prítomnosť priateľstva ako cieľovej hodnoty etickej výchovy v primárnom vzdelávaní. Podobný problém sa objavuje aj v ďalších stupňoch vzdelávania: v nižšom sekundárnom vzdelávaní sme vo všeobecných cieľoch pomenovali sedem hodnôt, avšak v obsahovom štandarde je ich rozpracovaných omnoho viac, a to aj napriek tomu, že etická výchova v danom vekovom období je z hľadiska cieľov prioritne zameraná na vedenie k zodpovednosti. K tomu, aby sa u detí postupne rozvíjala zodpovednosť, treba vytvoriť systém takých tém, v ktorých by sa postupne od primárneho stupňa škôl, cez nižšie sekundárne vzdelávanie až po strednú školu rozvíjala zodpovednosť v rozličných kontextoch a v rozličných situáciách. Vo vyššom sekundárnom vzdelávaní sú opäť, ako v primárnom vzdelávaní, vo všeobecných cieľoch definované tri hodnoty, avšak v samotnom obsahovom štandarde sme mohli sledovať rozvíjanie viacerých hodnôt, z ktorých len niektoré súvisia s toleranciou, zodpovednosťou a ľudskosťou.

Ako je teda zabezpečená konzistentnosť cieľov etickej výchovy od primárneho vzdelávania až po strednú školu? Je možné konštatovať, že existuje prepojenosť medzi hodnotami špecifikovanými v Národnom programe výchovy a vzdelávania na nasledujúcich 15 – 20 rokov a obsahovým štandardom etickej výchovy v jednotlivých stupňoch vzdelávania, ale aj so všeobecnými cieľmi etickej výchovy. Istú nesúrodosť možno identifikovať medzi cieľmi v jednotlivých stupňoch vzdelávania. Hodnoty primárneho vzdelávania nie sú ďalej rozpracované v nižšom sekundárnom vzdelávaní. Obdobný princíp je potom badateľný aj medzi hodnotami (a teda medzi cieľmi) v nižšom a následne vyššom sekundárnom vzdelávaní.

V štátnom kurikule z etickej výchovy sme identifikovali len jeden cieľ, ktorý je rozvíjaný a systematicky rozpracovaný – prosociálnosť. V primárnom vzdelávaní ide o rozvoj prosociálnosti v zmysle detských priateľstiev a väzieb z rodiny. Prosociálnosť sa v sekundárnom vzdelávaní následne rozvíja vo vzťahu ku kamarátom, ale zdôrazňuje sa už aj partnerstvo (a teda sa poukazuje na význam serióznych a zodpovedných vzťahov). Prosociálnosť je rozvíjaná (alebo mala by byť) aj v inom kontexte, a to ako komplexná prosociálnosť. V primárnom vzdelávaní sa deti zoznamujú s prostredím, v ktorom sa najčastejšie stretávajú a postupne by mali zaň prebrať zodpovednosť: trieda,

škola, blízke okolie školy a domu. Preberanie zodpovednosti za prostredie, v ktorom dieťa žije, znamená postupný rozvoj jeho občianskych kompetencií a etická výchova sa tak začína (alebo by sa mohla začať) prepájať s výchovou dobrého občana (na pozadí výchovy dobrého človeka). Pred koncom primárneho vzdelávania sa v etickej výchove objavuje i princíp solidarity a humánnosti vo vzťahu k ľuďom, ktoré deti priamo nepoznajú, a to prostredníctvom ľudských a detských práv. I takto rozvíjané hodnoty poukazujú práve na výchovu dobrého občana (nie konkrétnej krajiny, ale človeka žijúceho v globalizujúcom sa svete, ktorý je citlivý i k problémom ľudí vo vzdialenejších častiach sveta). V sekundárnom vzdelávaní sa výchova občana prehĺbuje, avšak explicitne len vo vzťahu k ľudským a detským právam, zodpovednosti za prírodu a prostredie, v ktorom žiaci žijú. Z nášho pohľadu rozvoj dobrého občana i človeka podporuje aj téma masmediálne vplyvy, v rámci ktorej sa u žiakov rozvíjajú mediálne kompetencie (a tie je možné považovať za kompetencie integrujúce personálne, sociálno-komunikačné i občianske kompetencie).

Domnievame sa, že viaceré načrtnuté témy z nižšieho sekundárneho vzdelávania sa neskôr ďalej nerozoberajú a hodnoty v nich prezentované nie sú rozvíjané. Aký je teda ich význam v nižšom sekundárnom vzdelávaní, ak sa nevytvára systematický rozvoj morálneho usudzovania v kontexte prioritovaných hodnôt?

Na záver tejto analýzy konštatujeme, že etická výchova má vhodne spracované a pripravené všeobecné ciele etickej výchovy, ktoré sú v súlade s cieľmi Milénia. S hodnotami prezentovanými v Národnom programe výchovy a vzdelávania sa stretávame postupne aj v obsahovom štandarde etickej výchovy v jednotlivých stupňoch školy. Je však otázne, do akej miery sa snažili autori koncepcie etickej výchovy zabezpečiť konzistentnosť medzi všeobecnými cieľmi, cieľmi jednotlivých stupňov vzdelávania a následne aj s obsahovým štandardom. Podľa zvoleného kritéria (prezentovaných hodnôt) sa súdržnosť medzi jednotlivými úrovňami cieľov nepotvrdila.

2.2.2 Primeranosť cieľov vyjadrená v očakávaných zámeroch etickej výchovy

V školskej praxi učiteľ pracuje s tzv. operacionalizovanými cieľmi vyučovania. Tieto ciele sú v štátnych programoch formulované ako výkonový štandard z etickej výchovy, ktorý by mal bezpodmienečne spĺňať všetky požiadavky na dobre stanovený cieľ, pretože na základe nich sa tvoria školské vzdelávacie programy a následne i jednotlivé úlohy na vyučovacie hodiny. Požiadavky na operacionalizované ciele špecifikovala B. Kosová (2007b, s. 78):

- musia byť splniteľné v stanovenom čase, aby nepôsobili demotivačne a nezaujímavo,

- musia byť presne a jednoznačne formulované ako výkon s normou a podmienkami, aby sa dalo kontrolovať ich splnenie,
- musia byť primerané, čo najviac vychádzať z doterajšej úrovne jednotlivého dieťaťa, triedy, realizačných možností, inak ich dieťa nedosiahne, nebudú sa dať realizovať,
- musia byť čo najviac špecifikované na jednu oblasť rozvoja dieťaťa, na jednu oblasť edukácie, na jednu vekovú skupinu, na jednu špecifickú skupinu detí,
- musia byť konzistentné s cieľmi vyššej úrovne, t. j. viesť k nim – cieľ, ktorý je v hierarchii postavený nižšie, splnením zaniká ako cieľ a stáva sa prostriedkom obsahom, časťou dosiahnutia iného cieľa, ktorý je v hierarchii cieľov nad ním.

Výkonový štandard z etickej výchovy by mal predstavovať výhodný spôsob riadenia výučby, pretože by mal ukázať učiteľovi, čo by mal žiak vedieť, ako by sa mali vedomosti, schopnosti a zručnosti prejavíť v jeho konaní, ale aj to (a v etickej výchove je to najpodstatnejší element), ako sa vedomosti z rozličných oblastí prejavia v jeho postojoch. V náznaku o vytvorenie výkonového štandardu v kognitívnej i socioafektívnej oblasti sme identifikovali niekoľko nedostatkov:

- operacionalizované ciele na úrovni štátnych štandardov majú nejasnú, komplikovanú a hlavne nezrozumiteľnú formuláciu,
- operacionalizované ciele majú nesprávne vybrané aktívne slovesá,
- ciele nemajú jasne definovanú taxonómiu kognitívnych a socioafektívnych funkcií výučby,
- socioafektívne ciele sú vymedzené ako ciele kognitívne, teda ako vedomosť, ktorú majú žiaci mať, nie ako žiaduce postoje,
- obsahový štandard je formuláciou stotožnený s výkonovým štandardom,
- štandardy sú často (najmä v primárnom vzdelávaní) formulované ako úlohy pre učiteľa, a teda nie je splnená požiadavka vyjadrenia cieľa v pojmoch žiackych výkonov,
- ciele nie sú pomenované ako výsledky žiakovho učenia sa v etickej výchove.

Za jeden z hlavných nedostatkov stanovenia cieľov v etickej výchove (najmä v primárnom vzdelávaní) v oblasti štátnych štandardov považujeme predovšetkým ich *nezrozumiteľnosť*, nejasnosť. Ak ciele majú za úlohu byť presne a jednoznačne formulované ako výkon s normou a podmienkami, aby sa dalo kontrolovať ich splnenie, potom mnohé z vyjadrení, ktoré sa nachádzajú v stĺpci s označením „výkonový štandard“, nie sú cieľmi. Podľa nich nie je možné určiť, čo má žiak na konci danej témy po istom primeranom časovom období zvládnuť, nie je jasne vymedzená norma ani podmienky výkonu.

Z analýzy, ktorú sme realizovali, sme zistili, že väčšina nezrozumiteľných, nejasných cieľov sa nachádza vo výkonovom štandarde etickej výchovy pre primárne vzdelávanie, napr.:

- „badať prvky v počúvaní výkladu na hodine, ale aj v počúvaní spolužiakov v diskusii“, „badať rozvíjanie autonómneho myslenia a cítenia“ (Čo to znamená z pohľadu žiaka? Čo je podmienkou a normou splnenia tejto požiadavky?)
- „vidí problémy druhých“ (Ako toto tvrdenie overiť?),
- rôznymi spôsobmi prispieva k vytváraniu dobrej nálady a pohody v triede (Aká je podmienka výkonu?),
- je si vedomý, že má čo ponúknuť zo svojich darov v prospech spoločenstva (Čo je cieľom? Aká je norma a podmienka výkonu?).

V uvedených príkladoch „cieľov“ z výkonového štandardu etickej výchovy v primárnom vzdelávaní je evidentná nejednotnosť v ich formulácii, ciele nie sú jednoznačné - nie je v nich pomenované, ČO konkrétne majú žiaci vedieť a na akej úrovni to majú zvládať (kognitívna zložka) alebo AKO sa majú hodnoty prejavovať v ich konaní, v ich postojoch (socioafektívna zložka).

Jeden z hlavných problémov cieľov, okrem ich nezrozumiteľnosti/nejednoznačnosti, je aj neaplikovanie alebo nesprávne využívanie *taxonómií*: v štandardoch nie je jasné (vzhľadom na nevyužívanie alebo nesprávne využívanie aktívnych slovies), ktorú z taxonómií (a či vôbec) autori štátneho kurikula etickej výchovy uplatnili. Ak by boli vo výkonovom štandarde uplatnené taxonómie – teda kategórie žiackych výkonov, potom by bola splnená aj ďalšia požiadavka na dobre stanovený cieľ: *primeranosť* a *kontrolovateľnosť*. Zároveň by sa podarilo vytvoriť systematický rozvoj požadovaných hodnôt od primárneho vzdelávania po strednú školu.

Primeranosť cieľov etickej výchovy vo výkonovom štandarde je ďalšie kritérium posudzovania ich kvality. Etická výchova musí precízne rešpektovať sociomorálny vývin osobnosti, inak nastavené požiadavky nie sú splniteľné najmä z dôvodu nepripravenosti detí na rozličné témy. A samozrejme, tento problém platí aj opačne, ak je už téma pre dieťa z hľadiska vývinu neaktuálna, prekonaná, zámer témy sa vytráca. Príkladom nesprávne zvolenej témy je Otvorená komunikácia, ktorej výkonovým konatívnym štandardom pre žiakov v nižšom sekundárnom vzdelávaní je „dobré zvláda základné komunikačné zručnosti – predstavenie sa, pozdrav, poďakovanie, prosbu, ospravedlnenie“ (pozn.: podobný cieľ sa nachádza v primárnom vzdelávaní pri téme Prvky prosociálneho správania v žiackom kolektíve „vie vhodne použiť pozdrav, prosbu a vyjadriť vďačnosť“). Domnievame sa, že cieľ tak, ako je nastavený v Prílohe Štátneho vzdelávacieho programu (2011) je neprimeraný danému vekovému obdobiu, pretože 11 – 15 roční žiaci sa vedia pozdraviť, „zvládajú“ predstavenie sa, pozdrav, poďakovanie i prosbu či ospravedlnenie (lebo je to jeden z mnohých kľúčových cieľov primárneho vzdelávania). To, že žiaci sa v istom vekovom období prestávajú zdraviť autoritám, je len dôsledok vývinových zmien osobnosti dieťaťa a staršieho školského veku. Cieľom takto postavenej témy by (z hľadiska ontogenézy) mali byť iné (primeranejšie) témy, ktoré by konkrétny problém riešili komplexne. Inou možnosťou zvládnutia takto

postavenej témy je uchopenie témy na hladine vyšších kognitívnych funkcií (analýza, hodnotenie, tvorivosť), čím sa opäť zabezpečí požiadavka primeranosti cieľa.

Iným príkladom neprimeranosti cieľov etickej výchovy vo výkonom štandarde je ich opakovanie na rozličných vekových úrovniach s rovnako postavenými požiadavkami alebo totožnosť tém a cieľov v predmetoch. Opakovane sa tento problém dotýka viac primárneho ako sekundárneho vzdelávania. Príkladom sú témy „Naša rodina“, „Naša trieda – spoločenstvo detí“, „Naša škola“, „Náš región – vlast“. Domnievame sa, že uplatnenie týchto tém v rámci etickej výchovy má význam len pokiaľ ide o podporu výchovy k občianstvu, ak sa etická výchova jednoznačne prikláňa k tomu, že jej úlohou nie je len výchova dobrého človeka, ale svoje funkcie vidí aj pri výchove dobrého občana. V tom prípade však vymedzené ciele nie sú primerané v obsahovom, ani vo výkonovom štandardne a najmä sú iba opakovaním toho, čo sa žiak učí na iných predmetoch: „vie identifikovať a slovne vyjadriť rodinné vzťahy“ (etická výchova v primárnom vzdelávaní, vlastiveda v primárnom vzdelávaní), „vie zaradiť svoje bydlisko do lokality okresu“ (etická výchova v primárnom vzdelávaní, vlastiveda v primárnom vzdelávaní) a pod.

Konzistentnosťou cieľov etickej výchovy sme sa zaoberali už vyššie, avšak domnievame sa, že je potrebné analyzovať súlad obsahového a výkonového štandardu nielen z pohľadu hodnôt, ale aj samotného priradenia témy a jej cieľa. Ak kritériom porovnania tém a cieľov je ich vzájomný vzťah a primeranosť vekovému obdobiu, najlepšie vymedzený obsahový a výkonový štandard je na úrovni vyššieho sekundárneho vzdelávania. Pri predchádzajúcej analýze sme upozornili na to, že základnou hodnotou tohto stupňa vzdelávania je morálka (ľudskosť) a tiež sme poukázali na pokus o integráciu doteraz spoznaných hodnôt na tomto stupni vzdelávania. Daný princíp je z nášho pohľadu správnym prístupom aj z hľadiska vekových osobitostí. Stredoškolskí študenti majú kognitívne funkcie rozvinuté natoľko, aby boli schopní nielen replikovať, vysvetľovať alebo aplikovať istý druh správania sa, ale dokážu ho aj vo svojom konaní a v konaní iných analyzovať, hodnotiť a aktualizovať. Zároveň sú študenti tohto vekového obdobia schopní uvažovať aj o intelektuálne náročnejších témach, ktoré ich postoje formujú vo vzťahu ja – svet.

Nedostatkom etickej výchovy vo vyššom sekundárnom vzdelávaní sú kategórie cieľov – autori využívajú len nižšie kognitívne funkcie, úroveň analýzy, hodnotenia a tvorivosti sa v štandardoch neobjavujú, aj napriek tomu, že viaceré témy nabádajú k ich hodnoteniu. To súvisí aj s afektívnymi cieľmi, v ktorých by sa mohla uplatniť úroveň interiorizácie hodnôt. Ani v tomto prípade však nedochádza k využitiu všetkých možností predmetu v danom vekovom období. Otázkou ostáva, do akej miery autori štandardov implementovali taxonómie kognitívnych a afektívnych cieľov v súlade s ontogenetickým vývinom osobnosti.

Záverom je teda možné konštatovať, že v obsahovom a výkonovom štandarde vo vyššom sekundárnom vzdelávaní existuje súlad medzi obsahom etickej výchovy a vymedzenými cieľmi. Identifikovali sme však neprimeranosť cieľov v oblasti vymedzenia kategórií žiackych výstupov, ktoré sú len na úrovni nižších kognitívnych funkcií, čo nevyhovuje sociomorálnej, ani kognitívnej úrovni vývinu osobnosti daného vekového obdobia.

Obsahový a výkonový štandard etickej výchovy v nižšom sekundárnom vzdelávaní prezentuje niekoľko hodnôt, z ktorých najvýznamnejšia je zodpovednosť. V druhej analýze konzistentnosti sme sa zaujímali o to, aký je vzťah medzi obsahom etickej výchovy a cieľmi. Výkonový štandard etickej výchovy v nižšom sekundárnom vzdelávaní je rozpracovaný pre všetky ročníky⁴ pomerne systematicky a existuje prepojenosť medzi stanoveným obsahom a cieľmi na primárnej úrovni. Aj napriek tomu nenachádzame prepojenie cieľov s rozvojom požadovaných hodnôt z hľadiska rozvoja kognitívnych a socioafektívnych funkcií. Dôvodom je nevyužívanie kategórií žiackych výstupov v kognitívnej ani afektívnej oblasti. Práve preto sa viaceré avizované hodnoty nerozvíjajú. Do popredia sa v štátnom kurikule dostávajú ciele:

- „vie vymenovať ekonomické cnosti“,
- „vie vymenovať druhy komunikácie“,
- „rozumie a vie vysvetliť pojmy sebaúcta a sebaovládanie“,

namiesto cieľov:

- „vie zdôvodniť tvrdenie, že zdravie je etická hodnota“,
- „vie zdôvodniť potrebu aj špecifiká komunikácie s osobami so špecifickými potrebami“ a pod.

Úlohou etickej výchovy nie je, aby žiaci vedeli pojmy a vzťahy medzi nimi pomenovať alebo vysvetliť. Zámerom etickej výchovy je schopnosť kriticky reflektovať, kriticky hodnotiť a následne skvalitňovať svet, v ktorom žijú. K tomuto cieľu však etická výchova ani v prípade nižšieho sekundárneho vzdelávania nesmeruje.

Obsahový a výkonový štandard etickej výchovy v primárnom vzdelávaní je poznačený viacerými nedostatkami, medzi ktoré patrí nekonzistentnosť cieľov v jednotlivých úrovniach, nesprávna formulácia a nezrozumiteľnosť cieľov, ale aj ich neprimeranosť vo vzťahu k vekovému obdobiu a k predmetu (napr.: 4. ročník ZŠ: „vedieť zaradiť svoje bydlisko do lokality okresu“, 3. ročník: „vie vysvetliť základné rozdiely medzi pohlaviami“, 2. ročník: „vie vysvetliť, čo je tvorivosť“, „vie vymenovať konkrétne produkty (ovocie) tvorivosti v rámci rodiny a školy“, „vie vysvetliť spojenie vyjadrovanie citov“, 1. ročník: „vie identifikovať a slovne vyjadriť rodinné vzťahy“, „sebaúcta mu prináša pokoj“, „vníma víziu spolupracujúceho spoločenstva“, „vie slovne vyjadriť rozdiel

⁴ Štandardy by mali byť vypracované pre kontrolné obdobia, avšak na Slovensku, zrejme v súvislosti so zavádzaním školskej reformy, boli vypracované, štandardy pre ročníky, čo v podstate absolútne znemožňuje učiteľovi tvoriť školský program podľa jeho vlastného uváženia.

medzi dobrom a zlom na ľuďoch zo svojho okolia“, a pod.). Najvýznamnejším nedostatkom štátneho kurikula etickej výchovy v primárnom vzdelávaní je neimplementovanie taxonómií kognitívnych a afektívnych funkcií, čo v konečnom dôsledku znamená absenciu systematizácie rozvoja požadovaných hodnôt a postojov u žiakov mladšieho školského veku. Etická výchova má deťom v primárnom vzdelávaní poskytnúť priestor na vytváranie a udržiavanie priateľstiev, a teda ide o posilnenie vzťahu k najbližším osobám v ich okolí. Tomuto zámeru musia byť prispôsobené všetky ciele nižšej úrovne v kognitívnej aj v socioafektívnej oblasti. Domnievame sa, že úroveň obsahového a výkonového štandardu z etickej výchovy znižuje aj neprecízne spracovanie štandardov: v 1. ročníku chýbajú čiary v tabuľke (chyba sa opakuje od prvého vydania štandardov etickej výchovy v roku 2008 a pretrváva až do roku 2011), no najväčšie chyby sú v 4. ročníku, kedy došlo k posunu riadkov v tabuľke tak, že pri téme Náš región vlast' sú definované ciele: „pozná pojmy ľudské práva a práva dieťaťa“, „vie vymenovať aspoň 5 práv dieťaťa“ a pod. Takéto chyby v štátnom záväznom dokumente jednoznačne znižujú jeho váhu a spochybňujú jeho význam pre riadenie výučby etickej výchovy.

V štátnom kurikule etickej výchovy v primárnom a sekundárnom vzdelávaní sme identifikovali niekoľko hodnôt, ktoré sú v súlade s vymedzenými hodnotami v Národnom programe výchovy a vzdelávania SR. Vychádzajúc z analýzy cieľov etickej výchovy na rozličných úrovniach štátneho kurikula konštatujeme, že najväčším nedostatkom predmetu je neuplatňovanie taxonómií kognitívnych a afektívnych funkcií na všetkých stupňoch vzdelávania. Široko koncipované a taxonomicky neukotvené ciele spôsobujú to, že ani jedna z preferovaných hodnôt sa nerozvíja systematicky a primerane sociomorálnemu a kognitívnemu vývinu osobnosti. Viaceré ciele etickej výchovy majú nezrozumiteľné formulácie, z ktorých nie je možné identifikovať, čo má žiak vedieť, alebo aký postoj sa má formovať – ciele nie sú vyjadrené v pojmoch žiackych výkonov, resp. sú formulované ako úlohy pre učiteľa alebo ako úlohy pre žiakov. Pokiaľ ciele vo všeobecnosti chápeme ako realizovaný zámer a výsledok výučby (Doušková, 2006), potom formulácie uvádzané ako ciele etickej výchovy pre jednotlivé stupne vzdelávania nie sú cieľmi, ale úlohami pre učiteľa. Naše tvrdenie podporujú predovšetkým indikátory slovies používaných v Štátnom vzdelávacom programe (Príloha Štátneho vzdelávacieho programu, Etická výchova, 2011) pre primárne až vyššie sekundárne vzdelávanie: „umožniť žiakom, rozvíjať u žiakov, formovať prosociálne spoločenstvo detí a pod.“ Z tohto pohľadu nie je možné určiť či existuje a do akej miery je zabezpečená konzistentnosť cieľov medzi jednotlivými stupňami vzdelávania. Zároveň sa nedá ani vymedziť profil absolventa jednotlivých stupňov, čo v podstate znemožňuje vytvorenie kvalitných školských vzdelávacích programov z etickej výchovy. Nevymedzenie profilu absolventa etickej výchovy v školských vzdelávacích programoch v konečnom dôsledku znamená nielen udržiavanie marginalizácie predmetu, ale tiež nedokonalý personálny

a sociomorálny rozvoj osobnosti žiaka, čím sa úplne stráca význam etickej výchovy ako povinnej voliteľného predmetu vo formálnej edukácii, pretože nie sú napĺňané všeobecné ciele, ani obsah predmetu.

Na záver si dovoľíme konštatovanie, že etická výchova vo svojej podstate podporuje výchovu dobrého človeka, ktorý sa stáva aktívnym, zodpovedným, priateľským a ľudským členom society. Etická výchova reaguje na spoločenské problémy, poskytuje priestor na uvažovanie o svete, v ktorom žiaci žijú. Zároveň by však mal byť vytvorený priestor aj na reflektovanie, hodnotenie a aktualizovanie tohto sveta tak, aby sa všeľudské hodnoty stali bežnou súčasťou života každého človeka.

3 Inovačný model výučby etickej výchovy a model kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy

3.1 Inovačný model výučby etickej výchovy

Predmet etická výchova v Slovenskej republike vychádza z koncepcie výchovy k prosociálnosti podľa R. R. Olivara. V štátnom kurikule Slovenskej republiky je rozpracovaná v troch úrovniach: pre primárne, nižšie sekundárne a vyššie sekundárne vzdelávanie. Podľa I. Lomnického (2010, s. 85) je súčasný model etickej výchovy vypracovaný ako „teoreticko-aplikačný model prípravy mladých ľudí pre praktický život, v ktorom morálka a kľúčové ľudské hodnoty majú dôležité miesto“. Na základe analýzy štátneho kurikula etickej výchovy si však dovoľujeme konštatovať, že zámer o vytvorenie modulového prístupu k teoreticko-aplikačnej príprave mladých ľudí v kontexte morálky a žiaducich ľudských hodnôt ostal len v rovine zámeru. Naše tvrdenie vychádza z analýzy cieľov a výkonových štandardov etickej výchovy v jednotlivých stupňoch vzdelávania. Aj napriek neuspokojivému definovaniu cieľov a výkonových štandardov sme identifikovali istý systém rozvoja osobnosti, ktorý je možné vyjadriť v triade: priateľstvo – zodpovednosť – morálka. Súhlasíme s kľúčovými hodnotami etickej výchovy v jednotlivých stupňoch vzdelávania, a preto z nášho pohľadu nie je nevyhnutné vytvárať nový, ale je potrebné inovovať existujúci model etickej výchovy, či výchovy k hodnotám.

Súčasný model etickej výchovy vychádza zo stratégie výchovy k prosociálnosti tvorenej štyrmi krokmi: senzibilizáciou, hodnotovou reflexiou, nácvikom v triede a nácvikom v bežných podmienkach, a z výchovného štýlu ovplyvňujúceho činnosť učiteľa etickej výchovy, ktorý okrem podpory, nabádania a atribúcie prosociálnosti podnecuje učiteľa k bezpodmienečnému prijatiu žiaka takého, aký je a zo zásady uplatňovania induktívnej disciplíny. Model smeruje k vnímaniu a postupnému oceňovaniu priateľstva, zodpovednosti za vlastný život a morálky ako kľúčovej hodnoty života a k poznaniu tých kľúčových kompetencií, ktoré sú zodpovedné za dobrý, šťastný a úspešný život. Nedostatkom súčasného modelu etickej výchovy je nerozpracovaný systém hodnotenia a reflexie činnosti žiakov a samozrejme, nedostatočne rozpracovaný výkonový štandard predmetu, v rámci neho aj systém kľúčových kompetencií podporujúcich osobnostný a sociomorálny rozvoj osobnosti žiaka.

V predkladanom inovačnom modeli etickej výchovy popisujeme a vysvetľujeme zásady, stratégie a odporúčané výchovné metódy a formy etickej výchovy a navrhujeme prepracované ciele etickej výchovy v kontexte všeobecných cieľov predmetu tak, aby boli dodržané požiadavky na dobre stanovený cieľ a bol rešpektovaný stupeň sociomorálneho rozvoja osobnosti žiakov. Súčasťou inovačného modelu etickej výchovy je taktiež návrh na

hodnotenie žiakov v etickej výchove. Model nepovažujeme za jediný možný prístup k výučbe etickej výchovy, ale pokúšame sa o komplexný pohľad na výučbu predmetu, ktorého úlohou je výchova človeka k hodnotám.

3.1.1 Inovácia cieľov etickej výchovy

V predchádzajúcej kapitole venujúcej sa analýze štátneho kurikula etickej výchovy sme poukázali na niekoľko nedostatkov obsahových a výkonových štandardov predmetu vo všetkých stupňoch vzdelávania. Konštatovali sme, že ak nie sú jasne a presne stanovené požiadavky na výstup v jednotlivých stupňoch vzdelávania a nie sú konzistentné vo vzťahu k cieľom predmetu, úspešnosť predmetu nie je zaručená. Inými slovami povedané, dobre stanovené ciele, jasne vymedzené výstupné požiadavky, sú prvým predpokladom úspešnosti akéhokoľvek predmetu, etickú výchovu nevynímajúc.

Východiskom predkladaného inovačného modelu výučby etickej výchovy sú práve kvalitne stanovené ciele a systematicky vypracovaný obsahový a výkonový štandard. V nasledujúcich kapitolách predstavujeme model obsahového a výkonového štandardu z etickej výchovy pre primárne aj sekundárne vzdelávanie. Model štandardov vychádza z platných všeobecných cieľov etickej výchovy. Prvým krokom nastavenia nového modelu obsahových a výkonových štandardov však bolo komplexné prepracovanie cieľov etickej výchovy v jednotlivých stupňoch tak, aby ciele spĺňali viaceré požiadavky na dobre stanovený cieľ.

Všeobecný cieľ etickej výchovy je vyjadrený v niekoľkých oblastiach: *vychovať osobnosť s vlastnou identitou, s pozitívnym vzťahom k životu a ľuďom, so správaním určeným osobným presvedčením, so zrelým morálnym úsudkom, a ktorá je, na základe vyššie uvedeného, charakterizovaná spojením správneho myslenia a správneho konania, prijíma iných ľudí v ich rozdielnosti, akceptuje ich názory a je ochotná a schopná spolupracovať a iniciovať spoluprácu.*

Ciele etickej výchovy v jednotlivých stupňoch vzdelávania sme rozpracovali v kontexte všeobecného cieľa predmetu, ale aj hodnôt, ktoré sú v súlade so štátnym kurikulumom.

Ciele etickej výchovy v primárnom vzdelávaní

Kľúčovou hodnotou etickej výchovy v primárnom vzdelávaní je *priateľstvo*. V štátnom kurikule je rozpracované prostredníctvom konkrétnych sociálnych zručností. Prezentované sú aj ďalšie hodnoty: dobro, sloboda a zodpovednosť. Ciele etickej výchovy by mali byť teda rozpracované pre 4 hodnoty, pričom hierarchicky najvyšším zámerom je priateľstvo.

Na konci primárneho vzdelávania žiak vie:

- vlastnými slovami vysvetliť priateľstvo ako kompetenciu človeka, ktorá „robí človeka šťastnejším“, pretože jej základom je ponúknutie vlastných hodnôt a osobnostného potenciálu blízkej osobe, ktorej dôverujeme;
- vysvetliť rozdiel medzi kamarátstvom a priateľstvom na konkrétnych príkladoch, pričom kamarátstvo vysvetľuje cez spoločné činnosti a priateľstvo ako hodnotové spojenie osôb;
- analyzovať vlastné správanie tak, aby poukázal na správanie podporujúce vytváranie a udržiavanie kamarátskych i priateľských vzťahov;
- zhodnotiť otvorenú komunikáciu, bezpodmienečné prijímanie druhých, oceňovanie pozitívnych vlastností seba samého aj druhého, vyjadrovanie citov, asertivita aj empatické správanie, kongruencia, darovanie, delenie sa, pomoc a pod. pre vytváranie a udržiavanie dobrých medziľudských vzťahov;
- navrhnúť postupy pre udržiavanie a skvalitňovanie existujúcich vzťahov.

Na konci primárneho vzdelávania by mal žiak:

- vnímať priateľstvo ako jednu zo zložiek dobrého a šťastného života,
- oceniť priateľstvo pre identifikáciu vlastných preferovaných hodnôt,
- priateľstvo považovať za jednu zo svojich hodnôt.

Ak priateľstvo chápeme ako autentický osobný vzťah (Lomnický, 2010, s. 110), je potrebné naučiť žiakov ako primerane komunikovať, vyjadrovať city a zároveň ako tolerovať a oceňovať inakosť. Úlohou etickej výchovy v primárnom vzdelávaní je, na základe poznania pravidiel z rodiny, schopnosť vytvárať a rešpektovať pravidlá v spoločenstve. Druhou rovinou je poznávanie nových ľudí, spoznávanie ich hodnotových systémov a postupné vytváranie kamarátskych a priateľských vzťahov. Etická výchova by v tomto mala žiakovi pomôcť na kognitívnej úrovni spoznať kľúčové hodnoty spoločnosti a jednotlivcov, mal by spoznať city a pocity, ktoré ho ovplyvňujú, mal by vedieť pomenovať vlastnosti, ktoré ho charakterizujú, ako aj tie, ktoré sú typické pre jeho blízke okolie. Okrem kognitívnej úrovne cieľov etickej výchovy je významná socioafektívna rovina cieľov. V rámci nej by sa mali žiaci vnímať, a tiež oceňovať aj integrovať tie hodnoty, ktoré podporujú dobré medziľudské vzťahy a podporujú sociálnu integráciu osobnosti. Socioafektívna rovina cieľov umožňuje žiakovi postupne odsudzovať konanie, ktoré nie je v súlade so žiadanými hodnotami a mali by ho vnímať ako konanie, ktoré v konečnom dôsledku vedie k zhoršeniu medziľudských vzťahov až k sociálnej izolácii človeka.

Ciele etickej výchovy v nižšom sekundárnom vzdelávaní

Etická výchova v nižšom sekundárnom vzdelávaní nadväzuje na ciele a hodnoty predmetu v primárnom stupni škôl. Od hodnoty priateľstva a s ňou súvisiacich sociálnych zručností sa odvodzuje hodnota zodpovednosti presadzovanej v rozličných kontextoch: zodpovednosť za vlastné konanie vo vzťahu ku kamarátom, priateľom, súrodencom, rodičom, učiteľom a pod. Zodpovednosť sa tu prezentuje aj v kontexte zodpovednosti za ochranu prírodného a kultúrneho prostredia, ktoré nás obklopuje či zodpovednosť za

vlastné rozhodnutia súvisiace so skorým sexuálnym životom. Okrem zodpovednosti sa rozvíjajú aj sociálne a osobnostné kompetencie, ktoré prispievajú ku kvalitnému životu v budúcnosti, tzn. kompetencie súvisiace s priateľstvom, s dobrými medziľudskými vzťahmi či so sebapoznáním.

Na konci nižšieho sekundárneho vzdelávania by mal žiak vedieť:

- vlastnými slovami vysvetliť pojem zodpovednosť ako hodnotu, ktorou preberáme kontrolu nad vlastným životom;
- zhodnocovať vlastné konanie, ktoré žiak vníma ako zodpovedné vo vzťahu k vytváraniu a udržiavaniu dobrých vzťahov, k trvalo udržateľnému životu, alebo vo vzťahu k sebe samému a svojmu ďalšiemu životu;
- navrhnúť možnosti zmeny správania a konania tak, aby ho bolo možné považovať za zodpovedné pre jeho osobnostný a spoločenský rast.

Z hľadiska socioafektívnych cieľov by mal žiak:

- oceňovať správanie, ktoré je možné považovať za zodpovedné vo vzťahu k jeho dobrému životu;
- integrovať zodpovednosť medzi jeho osobné hodnoty, a teda preferovať vo svojom živote zodpovedné rozhodnutia a skutky.

Etická výchova v nižšom sekundárnom vzdelávaní podporuje schopnosť mladých ľudí stať sa platnými členmi spoločnosti, v ktorej žijú. Osvojujú si techniky sebapoznávania, sebareflexie a sebaaprezentácie, vytvárania dobrých medziľudských vzťahov, učia sa o tolerancii a akceptácii druhých ľudí, ale aj o ich vlastnom prínose pre rozvoj komunity, v ktorej žijú. Etická výchova v nižšom sekundárnom vzdelávaní nadobúda rozmer integratívneho predmetu, ktorého zámer je v zlepšovaní kvality súčasného i budúceho života ovplyvňovaného zodpovednými a slobodnými rozhodnutiami.

Ciele etickej výchovy vo vyššom sekundárnom vzdelávaní

Priateľstvo a zodpovednosť, ako kľúčové hodnoty etickej výchovy v nižších stupňoch vzdelávania, sa taktiež stali kľúčovými hodnotami vo vyššom sekundárnom vzdelávaní.

Študent by mal na konci vyššieho sekundárneho vzdelávania vedieť:

- vysvetliť vlastnými slovami morálku ako systém noriem a pravidiel, ktoré zabezpečujú dobrý život človeka v spoločnosti, sú predpokladom vzájomnej slušnosti;
- porovnať morálku a zákony vo vzťahu k bežnému životu človeka a k jeho dobrej povesti v spoločnosti, v ktorej žije;
- analyzovať vlastné konanie a správanie sa, konanie ľudí z jeho okolia, ale aj konanie ľudí z verejného života vo vzťahu k etickým princípom;
- zhodnotiť, ktoré správanie nie je v súlade s etickými normami spoločnosti;
- navrhnúť zmeny, ktoré môže vo svojom konaní realizovať, aby jeho správanie bolo v súlade s etickými normami spoločnosti.

Na úrovni socioafektívnych cieľov by mal študent na konci vyššieho sekundárneho vzdelávania:

- vnímať eticky vhodné správanie sa ľudí vo svojom okolí;
- oceňovať etické normy spoločnosti pre dobré medzilľudské vzťahy a pre pozitívny rozvoj spoločnosti;
- dobro a morálku integrovať do hodnotového systému – vo vlastnom konaní uplatňovať také skutky, ktoré sú v súlade s hodnotami a normami spoločnosti, v ktorej človek žije.

Výučba etickej výchovy na strednej škole prechádza od nácvikovej roviny do realizačnej etapy. Jej úlohou už nie je nacvičovať konkrétne prejavy správania sa v bezpečí triedy alebo školy, ale postupne prepojiť hodnoty prezentované na hodinách etickej výchovy s bežným životom. Okrem morálky sú súčasťou výučby témy súvisiace so zodpovednosťou a toleranciou. Uvedomovanie si a oceňovanie dobra a ľudskosti je výstupom etickej výchovy ako predmetu s cieľom rozvoja hodnôt.

3.1.2 Stratégie výučby etickej výchovy

Cieľ a idea predmetu etická výchova sú náročné. Žiaci prichádzajú do školy s istými vzorcami správania sa, ktoré si osvojili v rodine alebo od kamarátov. Ako a čím na žiakov pôsobiť, aké metódy a postupy v edukácii uplatňovať, aby boli ochotní a neskôr schopní primerane reagovať v rozličných situáciách? Základom úspechu realizácie predmetu etická výchova je samotný učiteľ, pretože od jeho osobnosti, odbornosti a schopnosti pripísať predmetu primeraný význam závisí prijatie etickej výchovy žiakmi. Iným pohľadom na úspech predmetu sú profesijné kompetencie učiteľa, predovšetkým jeho schopnosť citlivo vyberať, účinne uplatňovať a variovať rôzne vyučovacie metódy tak, aby výučba prinášala stále nové impulzy a podnety pre diskusiu a osobnostný rozvoj žiakov.

Metodika etickej výchovy odporúča pre efektívnu realizáciu a napĺňanie cieľov predmetu dodržanie štyroch základných krokov, ktoré tvoria postupnosť osvojovania žiaducich postojov:

1. kognitívna a emocionálna senzibilizácia,
2. hodnotová reflexia,
3. nácvik v triede,
4. nácvik v bežných podmienkach.

Kým prvé dve fázy (senzibilizácia a hodnotová reflexia) predstavujú vstup do problematiky – vyvolanie záujmu a postupné zosobnenie problematiky, posledné dve fázy sú praktickým nácvikom spoločensky a osobnostne žiaduceho správania.

Kognitívna a emocionálna senzibilizácia je východiskovou fázou hodín etickej výchovy. Jej úloha prebieha v dvoch rovinách: emočné naladenie žiaka

na tému, vyvolanie prvej fázy osobnej angažovanosti – zaujatie a kognitívna (rozumová) príprava na zvládnutie témy. Základom kognitívnej a emocionálnej senzibilizácie sú tzv. „iritácie“ (z angl. irritation) – teda podnety vzbudzujúce záujem o učenie. Podnety podporujúce učenie by mali vychádzať zo skúseností žiaka:

- priamych – prežitých na vyučovacej hodine,
- predchádzajúcich, teda takých, ktoré žiaci zažili niekedy v minulosti,
- sprostredkovaných, napr. prostredníctvom rozprávky alebo rozprávania učiteľa, filmu, príbehu, a pod.

Podnety v etickej výchove zabezpečujú dôležité východisko úspešnosti výučby: osobnú angažovanosť žiaka. Z tohto dôvodu je nevyhnutné, aby úvod vyučovacej jednotky zabezpečil „vtiahnutie“ žiaka do témy, motivoval ho k ďalšiemu učeniu sa, k spoznávaniu druhých aj k sebapoznávaniu. Od dobrej senzibilizácie závisí úspech celej výučbovej jednotky, pretože ak žiak nevie, o čom je téma (v zmysle nepoznania problematiky, neaktivizovania myslenia a premýšľania, ale aj v dôsledku nepostačujúcich osobných skúseností) a ak nie je osobnostne angažovaný (necíti, že téma sa ho bytostne dotýka a je pre neho významná), pracuje formálne, a teda efekt výučbovej jednotky sa stráca a nenapĺňa sa socioafektívny cieľ výučbovej jednotky. Po dobre projektovanej senzibilizácii žiak prežíva rôzne emócie: radosť, smútok, hnev, šťastie, zdesenie a pod. a premýšľa nad vlastným predchádzajúcim konaním v podobných životných situáciách, uvažuje o následkoch rozličných rozhodnutí a pod. Vyvolanie emócií zabezpečuje aktivizáciu myslenia, vytvára sa dobré východisko pre hodnotovú reflexiu a napĺňanie cieľa výučbovej jednotky.

Zmyslom *hodnotovej reflexie* je poukázanie na žiaducu hodnotu. Hodnotová reflexia cez jednoznačne stanovené otázky vedie žiakov k uvažovaniu o význame hodnoty pre neho samého, pre dobré spolužitie v triede, pre vytváranie a udržiavanie kamarátstiev, pre dobré vzťahy v rodine a pod. Konštatujeme (v súlade s vnímaním hodnotovej reflexie podľa L. Lencza), že prepojenie kognitívnej a emocionálnej senzibilizácie s hodnotovou reflexiou (teda zážitkových metód vyučovania s kognitívnymi prístupmi k vyučovaniu) vytvára dobrý predpoklad k tomu, aby sa učiteľ na hodinách etickej výchovy vyhol teoretizovaniu bez prepojenia s bežnými životnými situáciami (len kognitívny prístup) a naopak, aby sa žiaci na hodinách len „hrali“ bez kognitivizácie – zdôvodnenia významu vlastného konania. Výsledkom takto projektovaných hodín etickej výchovy (senzibilizácia prepojená s kvalitnou hodnotovou reflexiou) by malo byť vyústenie do konkrétnych činov v každodennom konaní žiaka.

Náročnosť hodnotovej reflexie stúpa s rozvojom sociomorálneho myslenia, a teda je priamo prepojené s vývinom osobnosti. Význam hodnotovej reflexie na hodinách etickej výchovy nevidíme len v oblasti prepájania zážitku (emócií) s kognitivizáciou tém, ale taktiež v napĺňaní socioafektívnych štandardov, resp. v zacielení pozornosti žiakov na konkrétne hodnoty. V primárnom vzdelávaní

by tak etická výchova prostredníctvom hodnotovej reflexie mala primeranými metódami rozvíjať citlivosť k vytváraniu, udržiavaniu a rozvíjaniu priateľstva (ako základnej sociálnej zručnosti). V nižšom sekundárnom vzdelávaní (vychádzajúc z analýzy etickej výchovy v štátnom kurikule) by mala hodnotová reflexia smerovať k rozvoju zodpovednosti za vlastné rozhodnutia aj konanie (rozvíjanie zodpovedného vzťahu k sebe aj k druhým). Vo vyššom sekundárnom vzdelávaní je základnou požiadavkou výučby etickej výchovy rozvoj morálky (ľudskosti), ktorá je zodpovedná za rozvíjanie korektných vzťahov človeka v súkromí, v zamestnaní, vo verejnom živote a pod. Etická výchova by sa cez hodnotovú reflexiu zameranú na rozvoj kľúčových hodnôt v jednotlivých stupňoch vzdelávania stala významným predmetom z hľadiska rozvoja spoločensky žiaduceho správania.

Kým kognitívna a emocionálna senzibilizácia pripravuje žiaka na tému, pracuje s jeho konkrétnymi skúsenosťami alebo vytvára skúsenosť priamo na hodine, *nácvik v triede* je tou časťou hodiny, v ktorej žiak v (bezpečnom) prostredí triedy rozvíja sebaopoznanie a poznávanie druhých, ale hlavne skúša a precvičuje si žiaduce správanie. Nácvik v triede čerpá z predchádzajúcich skúseností a podnetov žiaka (kognitívna a emocionálna senzibilizácia), z reflexie vlastných skúseností v zmysle upozornenia na žiaduce správanie a konanie v kontexte cieľových hodnôt etickej výchovy (a aj spoločnosti) a vytvára východisko pre transfer – aplikáciu nacvičovaného správania v bežných životných situáciách. Podstatu *nácviku v triede* tvorí precvičovanie a stotožňovanie sa s novým alebo upraveným modelom správania sa v rozličných situačných kontextoch. Súčasťou nácviku v triede je neustála reflexia, pretože pre žiaka je nevyhnutné rozprávať o tom, čo prežíva počas experimentovania s vlastným správaním, konaním v rozličných situáciách, počas sebaopoznávania aj poznávania iných vo svojom okolí, počas oceňovania seba samého, svojich dobrých vlastností, poznávania vlastných slabých stránok, prijímania kritiky i pochvaly, ale aj vnímania a postupného uvedomovania si hodnoty druhých ľudí, formulovania konštruktívnej kritiky či oceňovania pozitív iných vo svojom okolí. Žiak potrebuje konfrontáciu vlastných pocitov s pocitmi ostatných v skupine a s reflexiou učiteľa. A práve učiteľ je ten, kto poskytuje podporu, odpovede na otázky vyplývajúce z neistoty poznávania nového, nových situácií a seba samého, ale aj ten, kto zisťuje, či je žiakov osobnostný a sociálny rozvoj v kontexte žiaducich hodnôt.

Rola učiteľa vo fáze nácviku v triede je nenahraditeľná. Učiteľ by nemal nechať žiaka samého s jeho pocitmi, pretože nacvičované konanie je pre neho nová skúsenosť, nové poznanie, o ktorom potrebuje rozprávať a diskutovať s človekom bohatším na životné skúsenosti, ktoré žiak ešte z objektívnych (vekových) príčin mať nemôže. Ak nácvik v triede žiaka uistí v novej pozícii, nové skúsenosti ho začnú uspokojovať, pretože v nich nájde odpoveď na otázky zlepšovania vzťahu k sebe samému, k svojmu okoliu a k svetu, potom je možné nácvik preniesť do bežných životných podmienok.

Nácvik v bežných podmienkach alebo transfer z nášho pohľadu zabezpečuje prepojenie etickej výchovy s reálnym životom. Etickej výchove sa často vyčíta jej „odtrhnutosť“ od života. Je to z dvoch hlavných dôvodov:

- ciele etickej výchovy sú náročným systémom spoločensky žiaducich hodnôt, postojov a požiadaviek na správanie sa človeka v rozličných životných situáciách;
- spoločensky žiaduce správanie v kontexte deklarovaných hodnôt sa realizuje len v bezpečí triedneho spoločenstva a po ukončení výučby sa deklarované hodnoty, postoje, správanie ďalej od žiaka (žiakov) nevyžaduje.

Práve druhý dôvod, pre ktorý sa etická výchova stáva predmetom kritiky, je odpoveďou na otázku, prečo má tento predmet ako základnú stratégiu výučby aj nácvik v bežných podmienkach. Transfer do bežného života nie je možný pokiaľ sa sám žiak nepresvedčí o platnosti hodnôt v každodenných situáciách. Na druhej strane je potrebné konfrontovať žiaduce správanie, hodnoty so životom spoločnosti. Očakáva sa, že žiak postupne začne vnímať výhodu správania a rozhodovania v kontexte toho, ako je to prezentované na hodinách etickej výchovy, pretože presadzované hodnoty v konečnom dôsledku vylepšujú pohľad na seba samého (istota v seba), skvalitňujú vnímanie iných (hľadanie dobra v druhých ľuďoch, poznávanie rôznych reakcií na rozličné podnety), podporujú dobré vzťahy (otvorenosť komunikácie, sebaapresadzovanie, ale aj akceptácia ľudí okolo seba, pomoc a podpora) a v konečnom dôsledku zlepšujú prostredie, v ktorom žiak/mladý človek žije.

Nácvik v bežných podmienkach je potrebné zaradiť v každej fáze osvojovania hodnoty, či pozitívneho správania sa. Dôvodom je práve neustále presviedčanie sa o správnosti toho, čo sa dieťa učí. Spôsob realizácie nácviku v bežných podmienkach je možné predovšetkým prostredníctvom domácich úloh, ktoré musia byť v súlade so stanovenými cieľmi vyučovacích jednotiek a nesmú mať formálny charakter. Inak povedané, ak je z hľadiska socioafektívnych cieľov prioritou výučbovej jednotky vnímanie hodnoty (napr.: pozitívneho hodnotenia druhých), v rámci nácviku v triede učiteľ pripraví také podnety, v ktorých žiak vníma výhody uplatňovania hodnoty pre dobré vzťahy v triede (prežíva pozitívne emócie pri pozitívnom hodnotení spolužiakov, zisťuje, že sa zlepšujú vzťahy v triede). V nácviku v bežných životných podmienkach musí učiteľ projektovať takú úlohu, v ktorej žiak bude vnímať, ako ovplyvňuje uplatňovanie hodnoty v bežnom živote jeho vzťahy s najbližším okolím (vníma reakcie ľudí na ich pozitívne oceňovanie, sleduje, aká je odozva po pozitívnom hodnotení). Domáce úlohy – nácviky v bežných podmienkach vytvárajú prepojenie medzi etickou výchovou realizovanou v prostredí triedy a každodenným životom. Transferové úlohy musia byť učiteľom kontrolované. Ide o ďalšiu reflexiu, ktorá je spätnou väzbou pre učiteľa v kontexte projektovaných výučbových cieľov. Opätovne je úlohou učiteľa vytvoriť priestor na konfrontáciu požadovaného správania a skúseností žiakov. Nácvik

v bežných podmienkach je tak relevantnou a potrebnou súčasťou naplňania cieľov etickej výchovy.

Prezentovaný cyklus nácviku je systémom, ktorý sa zakladá na skúsenosti, jej reflexii a postupnom zdokonaľovaní vlastného správania sa, rozhodovania a konania v kontexte spoločensky žiaducich hodnôt. K tomu, aby bol prezentovaný cyklus úspešný, je potrebná premyslená práca učiteľa, ktorej súčasťou je aj vhodné využívanie metód a foriem výučby. V nasledujúcich kapitolách sa zameriavame na najčastejšie a najvhodnejšie metódy, ktorými sa naplňa obsahový a výkonový štandard a sú vhodnými nástrojmi na aktivizáciu žiaka v procese výučby etickej výchovy.

3.1.3 Charakteristika práce učiteľa etickej výchovy

Ciele a obsah etickej výchovy tvoria náročný komplex požiadaviek nielen na osobnosť žiaka, ale aj na osobnosť učiteľa. Práve náročnosť cieľov podporuje potrebu špecifického prístupu učiteľov na hodinách etickej výchovy, ktorý vychádza z piatich charakteristík:

- prijatie žiaka takého, aký je, vyjadrenie sympatie;
- atribúcia (prisudzovanie) prosociálnosti;
- induktívna disciplína;
- nabádanie k prosociálnosti;
- podporovanie prosociálnosti.

Týchto päť zásad práce učiteľa etickej výchovy by malo smerovať k výchove dobrého človeka. Podstatou činnosti učiteľa je byť vzorom pre svojich žiakov a podporovať u nich dobro a mravnosť ako základné hodnoty prejavujúce sa postupne v sociálne komunikačných a personálnych kompetenciách: pozitívne prijímanie seba samého a iných, vedomie ľudskej dôstojnosti, asertivita, empatia, delenie sa, darovanie, oceňovanie pozitívnych vlastností seba samého aj druhých, primerané vyjadrovanie citov, otvorená komunikácia a pod.

Zásada „*prijatie žiaka takého, aký je*“ vo svojej podstate poukazuje na to, akým spôsobom pripisovať ľuďom (žiakom) pozitívne vlastnosti a oceňovať ich prínos pre skupinu, v ktorej sa nachádzajú. Ďalším predpokladom naplnenia tejto zásady je to, aby učiteľ ničím nepodmieňoval sympatie k žiakovi, nemal by klásť požiadavky, na základe ktorých bude mať „žiaka rád“. Z hľadiska rozvoja osobnosti táto zásada podporuje nielen pozitívne prijímanie druhých, ale upozorňuje aj na dôstojnosť ľudskej osoby – a teda rešpektovanie inakosti: „najpresvedčivejšou silou pre naplnenie osobného stretnutia a vzájomného prijatia inakosti je iniciatíva srdca ako vnútorná motivácia k posilňovaniu viery v človeka a v jeho dobro. Je to cesta k objavovaniu duchovnej hodnoty druhej osoby v intenciách jej dôstojnosti a hodnovernosti.“ (Lomnický, 2010, s. 88) Inými slovami povedané, inakosť, jej poznanie a tolerovanie je predpokladom poznávania druhých, ale aj seba samého. Učiteľ by si mal byť vedomý toho, že

jeho prístup k žiakom ovplyvňuje ich prijatie ostatnými v skupine. Jeho negatívne správanie sa k žiakovi alebo ku skupine žiakov v podstate podporuje odmietavé správanie sa aj ostatných v jeho triede. Takýto prístup učiteľa nie je vhodným príkladom, pretože podporuje intoleranciu k inakosti, či k nepoznanému, a teda správanie sa učiteľa nie je v súlade so všeobecnými etickými princípmi a hodnotami.

Dôležitou charakteristikou činnosti učiteľa je aj využívanie *induktívnej disciplíny*. Podstatou tejto činnosti učiteľa je nevyužívanie negatívnych reakcií na nežiaduce správanie sa žiakov, ale poukázanie na dôsledky jeho konania. Disciplína ako taká je samostatnou a komplikovanou otázkou nielen na hodinách etickej výchovy. Východiskovou požiadavkou udržiavania disciplíny je vytvorenie systému pravidiel, ktoré sú záväzné pre všetkých žiakov, ale aj pre učiteľa. Vytváranie a hlavne dodržiavanie pravidiel je učenie sa pre život – ak nedodržiavame v bežnom živote pravidlá, vytvára sa priestor pre vznik chaosu až anarchie a stráca sa istý komfort, ktorý je výsledkom dodržiavania zaužívaných pravidiel, zákonov a noriem. Výhodou využívania induktívnej disciplíny je, že učí žiakov preberať zodpovednosť za svoje konanie. Učiteľ nie je ten, ktorý trestá, ale poukazuje na dôsledky vlastných rozhodnutí. Pre žiaka má výchova k zodpovednosti podstatný význam, pretože mu ukazuje, akým spôsobom riadi svoj vlastný život, ako ho ovplyvňuje. Každé rozhodnutie v živote človeka má svoje následky: pozitívne aj negatívne. Deti by nemali vyrastať v „umelom“ svete, v ktorom dospelý napráva ich chyby, resp. preberá zodpovednosť za ich konanie. Úlohou učiteľa je vysvetliť dôsledky a následky nesprávneho správania, usmerniť pozornosť dieťaťa na poškodeného, na ublíženie spôsobené inému, hľadať riešenie situácie, osvojovať si stratégiu riešenia konfliktov bez násilia. Východiskom pre uplatňovanie induktívnej disciplíny je empatia, kongruencia a prosociálnosť učiteľa. Empatia je schopnosť človeka pochopiť a vycítiť, čo druhá osoba prežíva, čo cíti a na čo myslí. V podstate umožní učiteľovi otvorene počúvať a vnímať situáciu z pohľadu žiaka. Učiteľ etickej výchovy by mal mať kongruentný postoj, čo v podstate znamená, že sa na nič nehrá, o svojich citoch a pocitoch hovorí jasne. Učiteľ s kongruentným postojom dokáže ovplyvňovať svoje vlastné emócie, pretože si ich jasne uvedomuje. Výsledkom je to, že nerieši vzniknutú situáciu v záchvate emócií, ale jasne pomenuje, čo cíti a upriami pozornosť žiaka na následky jeho konania tak, aby si uvedomil ich dôsledky na druhých ľuďoch.

Ďalšími charakteristickými činnosťami učiteľa je *atribúcia, nabádanie a podporovanie prosociálnosti*, ktorú je možné chápať ako prejav dobra, ľudskosti a morálky v každodennom konaní človeka. Prosociálnosť je možné chápať ako istú sociálnu i osobnostnú kompetenciu, ktorá mu umožňuje vytvárať aj udržiavať priateľstvá (alebo vzťahy vo všeobecnosti) a žiť plnohodnotný život. Je to tiež prostriedok poznávania seba samého, pretože len človek, ktorý pozná sám seba, vie pomenovať vlastné pocity, oceňovať seba samého, a teda je pripravený na spoznávanie druhých ľudí, vie sa potom správať

empaticky, chápuco, oceňujúco voči svojmu okoliu. Učiteľ etickej výchovy by mal vo svojom konaní neustále upozorňovať žiakov na prejavy prosociálneho správania, pričom je potrebné toto správanie so žiakmi reflektovať, vysvetľovať jeho význam, potrebu pre dobrý, šťastný, spokojný život v kruhu priateľov a rodiny.

Charakteristické činnosti učiteľa etickej výchovy sú v podstate premietnutím zásad etickej výchovy (vytvorenie výchovného spoločenstva, prijatie dieťaťa takého, aké je a prejavenie pozitívnych citov, pripisovanie pozitívnych vlastností, stanovenie jasných a presných pravidiel hry, indukcia – pokojné reagovanie na negatívne javy, nabádanie ako osvedčený výchovný prostriedok, redukcia využívania trestov a odmien, zapájanie rodičov do výchovného procesu) do konkrétneho konania učiteľa. Princípy a hodnoty, ktoré by mali byť kľúčovými pre etickú výchovu, sa tak stávajú predmetom nielen školského prostredia alebo jednej vyučovacej hodiny, ale správaním učiteľa a jeho nabádaním na rovnaké správanie sa žiakov v bežnom živote, sa stávajú súčasťou bežného, každodenného života. Cieľ etickej výchovy je pomerne náročný – ved' výchova dobrého človeka, ktorý koná v súlade s vlastnými emóciami, je si vedomý vlastnej hodnoty, oceňuje hodnoty druhých, je schopný a ochotný pomáhať, podeliť sa, darovať, je empatický, asertívny by sa malo stať asi predmetom celoživotného zdokonaľovania vlastného života. Učiteľ etickej výchovy od primárneho až po sekundárne vzdelávanie podnecuje záujem žiakov o takéto správanie sa, pretože im ukazuje výhody čestného, zodpovedného, slušného, priateľského, láskavého, morálneho, a teda šťastného života pre ich osobný i spoločenský (a teda aj kariérny) rast.

3.1.4 Metódy etickej výchovy

Etická výchova je vyučovací predmet, ktorý má náročný systém cieľov založený na rozvoji osobnosti človeka. Práve s ohľadom na špecifickosť cieľov, v ktorých základom nie sú vedomosti, ale reflexia skúsenosti. Práve preto sa kľúčovými metódami na hodinách etickej výchovy stávajú zážitkové metódy, ktorých podstatou je práve zážitok, skúsenosť. V nasledujúcich častiach prezentujeme tie metódy etickej výchovy, ktoré učitelia označili ako najčastejšie využívané (výsledky prieskumu medzi učiteľmi etickej výchovy realizovaný katedrou etickej a občianskej výchovy PF UMB v rámci projektu APVV-0372-06, výsledky spracovali Poliach – Valica, 2009) dialóg a diskusiu (4,51%), riešenie bežných životných situácií (4,32%), hru (4,30%). Najmenej aplikovanými metódami sú podľa tohto istého prieskumu: bádateľské aktivity (3,55%), práca s pracovným zošitom (3,20%) a učenie disciplinovaním (3,10%). Ďalšou inšpiráciou pre výber metód, ktoré tvoria súčasť nášho modelu etickej výchovy, bol prieskum metodických príručiek etickej výchovy pre primárne

a sekundárne vzdelávanie. Na základe analýz metodických príručiek sme zistili, že prioritovanou metódou na hodinách etickej výchovy je dialóg a diskusia, hra, bádateľské metódy a projekty, inscenačné a situačné metódy, alebo metódy tvorivej dramatiky komplexne. Ďalšími odporúčanými metódami etickej výchovy, cez ktoré sú realizované učebné činnosti žiakov, sú výklad a vysvetľovanie, ale aj riešenie morálnych dilem, riešenie bežných životných situácií, anketové metódy a pod.

Z nášho pohľadu, pre rozvoj žiaduceho správania a upriamenia pozornosti na žiaduce hodnoty, je potrebné prepojiť zážitkové metódy a systematicky riadenú diskusiu. Postupne sa tak žiaci učia myslieť a zvažovať viaceré možné riešenia situácií. Súčasťou výučby etickej výchovy od primárneho vzdelávania by sa mali stať aj morálne dilemy a ich riešenie, pretože žiakom ukazujú, že každé naše rozhodnutie má istý následok a vedú teda k výchove k zodpovednosti.

3.1.4.1 Hra – metóda aj forma výchovy etickej výchovy

Zmena v chápaní osobnosti dieťaťa priniesla opäť nový pohľad na hru ako vyučovaciu metódu. Hra sa stala synonymom aktivity dieťaťa. 20. storočie je charakteristické vznikom viacerých reformných škôl, ktoré uplatňujú hravý princíp získavania vedomostí.

Základom hry je zážitok, aktivita, ktorú dieťa prirodzene potrebuje. Hra je, ale aj nie je „naozaj“. A to je asi základné východisko toho, prečo je hra tak často využívaná v etickej výchove. Hra je hrou len vtedy, ak spĺňa *niekoľko požiadaviek*: musí mať jasne stanovené pravidlá a tie sa musia dodržiavať, musí mať vymedzený priestor a čas, vychádza z princípu dobrovoľnosti, svojím spôsobom je založená na spontánnosti a musí byť pre účastníkov zdrojom radosti. Ak hra nespĺňa tieto atribúty, nie je možné hovoriť o hre. Z uvedených dôvodov je zrejmé, že hra potrebuje zmenu typických školských podmienok, vrátane postavenia učiteľa v hre. Pre hru je totiž charakteristické „vyrovnanie“ rolí (učiteľ stráca svoju dominantnú pozíciu, stáva sa účastníkom hry, jeho postavenie sa zrovnoprávňuje v zmysle roly, ktorú v hre zastáva, resp. je len tým, ktorý dohliada na dodržiavanie pravidiel), čím sa podnecuje zmena vzťahu medzi učiteľom a žiakmi. Výhodou hry v edukačnom procese je jej aktivizujúca funkcia vyplývajúca z toho, ako dieťa vstupuje do hry. Vo väčšine prípadov dieťa prijíma rolu v hre vážne a s veľkým zaujatím, čo podnecuje jeho zodpovednosť za úlohu v hre. Ako píše J. Skalková (2007, s. 199) v hre sa uplatňujú kultúry dospelých, a my dodávame, že ich začína porovnávať so svojou vlastnou kultúrou a:

- učí sa komunikovať s inými ľuďmi,
- učí sa o funkciách jednotlivých profesií,
- učí sa o pravidlách správania sa na verejnosti.
- uvedomuje si vlastné city a potreby,

- rozvíja sa empatia a prosociálne správanie,
- formuje sa reč ako prostriedok komunikácie,
- rozvíja sa schopnosť kooperácie a začlenenia sa do skupiny,
- podporuje sa schopnosť tvoriť, prijímať, reagovať a akceptovať pravidlá spolupráce,
- je zabezpečený rozvoj sebarealizácie, sebauvedomenia, sebapoznania, sebaapoňatia, sebahodnotenia, sebakontroly, sebareflexie, sebadôvery, sebaúcty a seba výchovy.

Najčastejším typom hier v etickej výchove sú: *námetové, dramatické, rolové*, ale aj *spoločenské hry s pravidlami*, resp. ako uvádza P. Vacek (2011, s. 138) súčasťou výučby etickej výchovy sú *hry s morálnym obsahom a simuláciou*.

Spoločenské hry s pravidlami žiakom na hodinách etickej výchovy prioritne deklarujú význam pravidiel pre udržiavanie poriadku a systému nielen pri hre, ale aj v bežnom živote. Pri spoločenských hrách sa žiak učí zásady fair play, prijať prehru a prežívať víťazstvo. Spoločenské hry umožňujú hráčom voľne komunikovať, sledovať neverbálne prejavy spolužiakov, a teda sú vhodnými prostriedkami na rozvoj sociálnych zručností. Z pohľadu kontroly vlastných neverbálnych prejavov, sústredenia sa, premýšľania stratégií smerujúcich k víťazstvu, sú spoločenské hry vhodným prostriedkom rozvoja osobnostných kvalít účastníkov hry.

Námetové, dramatické aj rolové hry majú spoločného menovateľa v prežívaní života „akoby“. Hra sa tu stáva hrou v pôvodnom zmysle, pretože vo svojej podstate ide o napodobňovanie života dospelých, o napodobňovanie reálneho sveta. Námetové hry sú typické pre preprimárne a nižšie ročníky primárneho vzdelávania. V námetových hrách sa okrem napodobňovania skutočného sveta prirodzene rozvíja fantázia dieťaťa a jeho vytrvalosť alebo trpezlivosť. Žiaci v tomto vekovom období sa dokážu v zaujatí hrať aj dlhšie časové obdobie. Práve vo veku nástupu do školy začínajú deti pri námetových hrách vyhľadávať spoločnosť rovesníkov, čím sa rozvíja interakcia, spolupráca a komunikácia.

V dramatických hrách (medzi ktoré zaradujeme aj rolové hry) sa žiaci začínajú riadiť vytvoreným scenárom, ktorý usmerňuje ich akékoľvek konanie v priebehu činnosti. Kým námetová hra dáva žiakovi absolútnu voľnosť pri príprave, dohadovaní pravidiel, realizácii hry, dramatická hra má špecifické atribúty dopĺňajúce jej základné charakteristiky (Kotátková, 1998, s. 34): napätie, spoluutváranie kľúčového motívu, prežívanie pocitov vlastných improvizačných schopností i identifikácií s rolou, v ktorej žiak vystupuje. Dramatickej hre a jej špecifickým technikám sa budeme venovať bližšie v samostatnej kapitole venovanej dramatickej výchove. Dramatická, aj rolová hra prináša do učebných činností žiaka na hodinách etickej výchovy nový rozmer: prežívanie vlastných citov, pocitov vo svete, ktorý napodobňuje realitu, a preto umožňuje žiakovi jej preskúmanie z rôznych uhlov pohľadu.

Tretím typom hier, ktoré uvádzame, sú *hry s morálnym obsahom a simuláciou*. P. Vacek (2011) konštatuje, že hlavným dôvodom na zaradenie tohto typu hier na hodiny etickej výchovy je možnosť využívania priamej skúsenosti v procese morálneho rozhodovania. Tento typ hier viac-menej vychádza (alebo má podobný základ) ako dramatická alebo rolová hra, avšak s dôrazom na rozličné morálne aspekty. Tento typ hier je vhodný najmä pred diskusiou na rozličné témy.

Hra ako vyučovacia metóda v etickej výchove vychádza z princípu zmeny vzťahu medzi učiteľom a žiakom, využíva aktivizáciu zaujatie a spontánnosť, ktorou žiak pri hre disponuje (padajú zábrany, pretože je to „len“ hra), ale aj dôležitý moment – možnosť vystúpenia z aktivity (hra je dobrovoľná činnosť, nikto nemôže nikoho nútiť hrať sa...). Vyššie sme uviedli typy hier, ktoré sa v etickej výchove využívajú najčastejšie. V podstate môžeme konštatovať, že námetové, dramatické a rolové hry majú spoločné východisko – preberanie nejakej roly a následne jej uplatnenie v hre. Žiak je vedený k napodobneniu správania sa a k prežívaniu rôznych situácií (v pozícii agresora, ale aj obete, či pasívneho aktéra konfliktu). S. Košťátková (1998, s. 36) správne uvádza, že „dramatická hra pracuje s vedomím existencie zážitku, jeho náročnejšieho zverejnenia a porozumenia. (...) Je to jediná oblasť výchovy, ktorá takto komplexne pracuje s prežívaním (u jednotlivcov aj v skupine).“ Každá hra (nielen dramatická) má svoju štruktúru:

1. expozícia – predstavenie pravidiel (čas, priestor, správanie sa), predstavenie témy a priblíženie toho, o čo v hre ide. Toto je miesto, kde sa rozhoduje, či aktivita, ktorú s deťmi realizujeme je hra alebo „len činnosť“;
2. vznik akcie – začínajú sa preverovať okolnosti problému, získavajú sa informácie potrebné k relevantnému zvládnutiu pridelenej roly;
3. zápleтка – dochádza tu ku konfrontácii s rolou, realizujú sa rôzne variácie pre určitú situáciu. V tomto momente je úlohou učiteľa (ak nie je súčasťou hry – nemá konkrétnu rolu) usmerňovať slovným komentárom alebo inými prostriedkami (napr. aj vstúpením do role) dej hry tak, aby sa udržala kontinuita základnej myšlienky hry;
4. vrchol (kríza) – v tomto momente je nevyhnuté (z hľadiska emócií, ktoré účastníci hry prežívajú) začať riešiť vzniknuté (odhalené) problémy, konflikty;
5. uvoľňovanie a riešenie – riešenie problému sa deje cez rôzne návrhy prichádzajúce od samotných aktérov hry. Pozícia učiteľa je v tomto momente viac aktívna – usmerňuje riešenia, dáva pripomienky k navrhovaným postupom a pod.;
6. rozuzlenie alebo reflexia – je to časť hry, ktorá musí byť prítomná. Deti (účastníci hry) majú právo a potrebu hovoriť a rozoberať emócie, vlastné cítenie a videnie toho, čo sa dialo a veľmi dôležitá je reflexia navrhovaných riešení (aké sú následky nášho rozhodnutia). Je teda nevyhnutné zaradiť

rozhovor po každej hre k tomu, aby sa uvoľnilo napätie, ktoré prirodzene vzniklo v každom účastníkovi.

Hra v etickej výchove si vyžaduje dôkladnú prípravu učiteľa. Učiteľ sa musí vopred rozhodnúť, aká je jeho pozícia, kedy a či vôbec vstúpi do hry ako jej účastník, alebo bude len usmerňovať čiastkové aktivity, pozorovať správanie detí, komentovať a pod. Akokoľvek nepripravená a nepremyslená hra môže spôsobiť chaos a v každom prípade sa stráca účinnosť hry, ciele sú zahmlené a nie sú jasne čitateľné pre účastníkov.

Hra je vyučovacia metóda, a tak ako všetky ostatné činitele vstupuje a ovplyvňuje edukačný proces, či už pozitívne, alebo negatívne. A ak vplýva na edukačný proces, pôsobí aj na žiaka – ako na jeden z podstatných subjektov výučby. Preto by sme nemali na hru pozerat' ako na relaxačný prostriedok, ale ako na techniku, ktorá v sebe integruje viacero metód podporujúcich rozvoj osobnosti dieťaťa.

Pre orientáciu v sociálnej a vzťahovej sfére je hra pre dieťa v jednotlivých etapách nenahraditeľná. Dôležitú úlohu zohrávajú inštitúcie, ktoré umožňujú realizovať hru v jej sociálnej podobe a v relatívne bezpečnom prostredí. Hra je v detstve charakteristická striedaním rolí, do ktorých dieťa vstupuje s veľkým zaujatím. Hra sprevádza človeka po celý život a vyvoláva v ňom rôzne zážitky, ktoré podporujú rozvoj personálnych a sociálnych kompetencií, rozvíjajú tvorivosť a fantáziu a udržiavajú pozitívne medziľudské vzťahy, a preto by mala byť vo všetkých svojich podobách prítomná vo výučbe etickej výchovy nielen v primárnom, ale aj v sekundárnom vzdelávaní.

3.1.4.2 Metódy a techniky dramatickej výchovy v kurikule etickej výchovy

Dramatická výchova úzko súvisí s dramatickým umením, pretože si z neho preberá na realizáciu výchovných cieľov prvky a postupy, ktoré patria k divadlu a pracuje s medziľudskými vzťahmi, so situáciami a pod. Z perspektívy účastníka (žiaka) dramatickú výchovu charakterizujeme ako učenie priamym zážitkom a vlastnou skúsenosťou v konkrétnych situáciách, v ktorých vedľa roviny estetickej stojí rovina poznávacia.

Možnosti dramatickej výchovy prispieť k mravnému rozvoju dieťaťa sú podstatné a svojím spôsobom jedinečné. Popri špecifickom vplyve v podobe prežívania, riešenia konkrétnych morálnych problémov prostredníctvom tvorivej dramatiky je nemenej významný vplyv komplexný, týkajúci sa celej osobnosti vychovávaného. Jedinečnosť dramatickej výchovy je opodstatnená v nasledujúcich skutočnostiach:

1. Dramatická výchova ponúka možnosť navodiť takú situáciu, ktorá je s ohľadom na vek, úroveň detí a výchovný zámer optimálna.
2. Účinnosť dramatickej výchovy spočíva vo výraznom oslovovaní emočnej stránky dieťaťa. Niektoré činnosti prebiehajú v rovine „akože“, v iných

prípadoch zážitok zodpovedá reálnemu životu, a tak dramatická výchova plní funkciu kompenzačnú (eliminačnú) smerom k negatívnym životným zážitkom detí.

3. Činnosti dramatickej výchovy sa môžu stať prostriedkom k prirodzenému diagnostikovaniu detí.

4. Tvorivá dramatika ponúka jedincovi zážitky spoluprežívania, pospolitosti, spolupráce a ľudskej blízkosti.

Základom poznávacej roviny dramatickej výchovy v kontexte výučby etickej výchovy je prezentácia – „poskytovanie“, „odovzdávanie“ istej konkrétnej, zmyslami vnímateľnej skutočnosti. V tomto zmysle, metódy a techniky dramatickej výchovy v kurikule etickej výchovy rozvíjajú:

- schopnosť sústrediť sa a prenášať pozornosť,
- schopnosť uvoľniť sa fyzicky i psychicky,
- zmyslové vnímanie,
- obrazotvornosť alebo predstavivosť a fantázia,
- pohybové zručnosti a pohybové vyjadrovanie,
- komunikačné zručnosti,
- jazykové cítenie a schopnosť vyjadrovania,
- pamäť,
- logické myslenie a stratégia myslenia.

Ciele aplikácie metód a techník dramatickej výchovy (nielen) v rámci etickej výchovy je možné rozdeliť do štyroch základných okruhov (vychádzame pritom z práce J. Povrazníka, 1998):

1. Človek orientujúci sa na seba:

- v sebe
- vo svete (v oblasti sociálnych vzťahov, v oblasti ľudskej práce a tvorivosti, v oblasti prírodnej a ekologickej, v oblasti kultúrnej, v etických hodnotách).

2. Človek kompetentný – schopný používať zručnosti a poznatky aktívne, tvorivo a zodpovedne.

3. Človek schopný stáleho sebarozvíjania a adaptácie, odolný voči neustálym zmenám, ktoré so sebou moderná spoločnosť prináša.

4. Človek vedomý si svojich možností a limitov, človek zdravo sebavedomý, ale zároveň pokorný. Človek, ktorý je schopný sám seba vnímať ako súčasť sveta.

Metódy a techniky dramatickej výchovy u žiakov rozvíjajú sociálne a personálne kompetencie, komunikačné zručnosti, vedú žiakov k schopnosti kriticky myslieť a slobodne vyjadrovať svoje názory, postoje a pocity. Žiaci sú podnecovaní k tomu, aby boli schopní pracovať v skupine a tolerovať sa navzájom, empaticky myslieť a konať, čoho výsledkom je pozitívne udržiavanie medziľudských vzťahov.

Dramatická výchova pracuje rozličnými technikami a metódami, ktorých výsledkom je vytváranie, prežívanie, poznávanie, pochopenie, reflektovanie,

hodnotenie a zdokonaľovanie reálneho sveta v bezpečnom prostredí triedy. Dramatická výchova pracuje s viacerými metódami a technikami, ktoré z hľadiska etickej výchovy klasifikujeme do dvoch oblastí:

- hry rolové, hra v situácii – hry pracujúce s prvkami divadla, ktoré rozvíjajú kooperáciu u žiakov;
- školská dráma/štruktúrovaná dráma – využíva sa pri štruktúrovaní rôznych modifikačných techník.

V nasledujúcich podkapitolách postupne charakterizujeme konkrétne skupiny metód dramatickej výchovy v kontexte etickej výchovy.

Inscenačné a situačné metódy

Inscenačné a situačné metódy patria k základným metódam, ktoré prispievajú k rozvoju tvorivosti žiaka. D. Orbánová (2006) ich zaraďuje do skupiny participačných metód, spolu s brainstormingovou metódou. Ich podstatou je riešenie problémovej úlohy, pričom sa nevyužívajú naučené postupy a odpovede. Úlohou žiakov je prekonávať prekážky na základe riešenia čiastkových problémov, a tak majú dosiahnuť riešenie hlavného problému. „Inscenačné metódy (metódy hrania rolí) – ich podstata spočíva v tom, že niektorí, alebo aj všetci žiaci, budú hrať (inscenovať) určité roly, t. j. zinscenujú určitú situáciu. Výhodou tejto metódy je okrem jej dynamickosti aj emocionálne zaangažovanie žiakov. Simulované situácie sa neriešia len v teoretickej rovine, ale priamou realizáciou za účasti aktérov. V podstate ide o problémovú metódu, ktorá sa približuje ľudskému konaniu v reálnej situácii. Veľkou výhodou tejto metódy je súlad medzi myslením, cítením a konaním žiakov a dôraz na spätnú väzbu v učení. Nevýhodou je kladenie vysokých nárokov na učiteľa, aj na žiakov, na prípravu scenára a písomnú dokumentáciu.“

V. Prusáková (1997) a M. Tuma (1989) sa zhodujú v názore, že k tomu, aby inscenačná metóda fungovala, musia byť splnené jednotlivé úlohy:

- *scenár* – zodpovedá realite života a rieši problémové situácie, ktoré nie sú hypotetické, ale bežne sa vyskytujú;
- *téma* – utvára dostatočný priestor na rozvoj individuálnych stratégií v správaní aktérov inscenácie;
- *účastníci* – dostatočne motivovaní na aktívne vyučovanie a hranie úlohy v inscenácii;
- *aktívny aktér* – musí mať istotu, že jeho interpretácia úlohy v inscenácii bude tolerantne prijatá ostatnými účastníkmi.

Základom inscenačných metód je hranie rolí nadväzujúce na námetové hry, ktoré sú typické pre obdobie predškolského a mladšieho školského veku a pomáhajú deťom reflektovať skutočný svet. Hranie rolí nadväzuje na hry námetové, a možno povedať, že stavia na pilieroch hry (spontánnosť, dobrovoľnosť, fantázia a radosť) a pridáva k nim ďalšie tak, aby dieťa nielen napodobňovalo skutočný svet, ale postupne ho aj reflektovalo a kriticky hodnotilo. Základom hrania rolí je stotožnenie sa s rolou (postavou). Žiakovi sa

otvárajú možnosti poznávania známych situácií z iných uhlov pohľadu, pričom sa vychádza z jeho možných vlastných skúseností. Prežívanie viac-menej známych situácií vedie k aktivizácii myslenia žiaka, k prežívaniu, k uvoľneniu citov a následne k otváraniu nových problémov, ktoré sa v priebehu hrania otvorili. Úlohou učiteľa je sprevádzať žiakov pri prežívaní nových pocitov, spoločne s nimi pomenovať pocity, nálady, emócie, reflektovať vyplynuté problémy a hľadať ich riešenia.

Inscenácie, ktoré sa na hodinách etickej výchovy realizujú, sa rozdeľujú na tri základné skupiny. Prvou skupinou sú *štruktúrované inscenácie* predstavujúce jednoducho členený metodický útvar, ktorý sa opiera o vopred vybraný scenár. Žiaci v nich, napríklad, hrajú rozprávku. Opakom sú *neštruktúrované inscenácie*, ktoré nemajú vopred vybraný scenár. To znamená, že žiaci dostanú opis, avšak hrajú sami. Poslednou skupinou je *mnohostranné hranie rolí*, podľa H. Kasíkovej (1997). Je v nich stanovená perspektíva, z ktorej sa má nazerat' na problém. V nich žiaci začnú aj dokončia príbeh s kladnými a zápornými postavami.

Na základe uvedených charakteristík inscenačných metód je možné konštatovať, že ich úlohou v kurikule etickej výchovy je poznávanie mnohostrannosti problémov prostredníctvom hrania rolí. Prostredníctvom nich sa žiak učí pozerat' na svet nielen z vlastnej perspektívy, ale postupne majú pochopiť konanie ľudí, s ktorými sa stretávajú. Práve pochopenie iných (empatia), či učenie sa sebakpresadzovania, je základom dobrého spolužitia v spoločnosti. Rešpektovanie sa navzájom je spôsobom ako predchádzať konfliktom, ale aj úspešnou cestou k riešeniu problémov.

Kým inscenačné metódy vychádzajú a zaoberajú sa prioritne hraním rolí a poznávaním osobnostných rozdielov, podstatou *situáčnej* (prípadovej) *metódy* je opis určitej situácie alebo prípadu (preto sa nazýva aj prípadová) z oblasti preberaného učiva. Opis situácie by mal obsahovať úlohy, ktoré majú žiakov motivovať k riešeniu problému (Orbánová, 2006).

Situčné metódy dramatickej výchovy môžu čerpať z dvoch námetov: zo *situácií z reálneho života* a zo *situácií vyžadujúcich riešenie problémov*. Z tohto sa situčné metódy zvyknú ďalej klasifikovať do dvoch skupín: (1) modelové; (2) problémové. Pre etickú výchovu sú platné a aktuálne obidva typy metód. Kým modelové pomáhajú poznávať reálny život (tým, že ho napodobňujú), problémové sú základom morálneho usudzovania, resp. riešenia morálnych dilem. Úlohou žiaka nie je len spoznávať problém, ale riešiť ho prostredníctvom dobre pripravenej diskusie. Inak povedané, kým inscenačné metódy poskytujú priestor na hranie rolí a prostredníctvom nich žiak reflektuje skutočnosť.

V situčných metódach je vhodné nastoliť problém (situáciu s problémom), riešenie ktorého je potrebné nájsť. Ťažiskom napĺňania cieľov je v prvom prípade samotné hranie, v druhom prípade sa zámer docieli až prostredníctvom diskusie – morálnym usudzovaním.

Domnievame sa, že z hľadiska spôsobu naplňania cieľov etickej výchovy by učiteľ mal postupne prechádzať od hrania rolí k situačnému hraniu, teda od poznávania k usudzovaniu. Obidve metódy však poskytujú žiakovi konkrétnu priamu skúsenosť, ktorá je vhodným prostriedkom výučby etickej výchovy.

Štruktúrovaná dráma ako metóda etickej výchovy

Špecifickým typom projektu dramatickej výchovy je aj *štruktúrovaná alebo školská dráma* (z angl. drama structuring). Štruktúrovaná dráma v sebe integruje a varíruje rôzne metódy založené na hre v role, ale aj mimorolové aktivity (diskusie, výtvarné alebo hudobné aktivity, a pod.). Dôležitou súčasťou štruktúrovanej drámy je *skúmanie situácií z rôznych uhlov pohľadu a z rôznych aspektov*. Štruktúrovaná dráma môže vychádzať z literárnej predlohy alebo aktuálnej a pútavej témy (napr.: šikanovanie, týranie detí, neviditeľné a zanedbané deti, adopcia súrodenca, poruchy príjmu potravy, a pod.). Pri výstavbe štruktúrovanej drámy odporúčajú autorky N. Morganová a J. Saxtonová (2001) rešpektovať a uplatňovať tieto prvky: ohnisko, napätie, kontrast, symbolika.

Ohnisko má v štruktúrovanej dráme dve roviny: (A) *edukačnú* a (B) *dramatickú*. Edukačné ohnisko je vlastne cieľ, ktorý sa realizuje cez dramatické ohnisko. Ohnisko odpovedá na otázku: „Prečo chcem od žiakov, aby urobili práve toto?“ (Morganová – Saxtonová, 2001, s. 23) *Napätie* charakterizujú spomínané autorky ako „mentálny vzruch, a teda ako prostredie emočného a intelektového aktivizovania.“ (tamže, s. 23) My dodávame, že napätie je možné chápať ako motiváciu k činnosti, malo by byť rozložené v štruktúrovanej dráme rovnomerne, resp. malo by byť prítomné vo všetkých fázach drámy. K vytvoreniu napätia sa využíva výzva, časové obmedzenie, priestorové obmedzenie, nátlak, zavedenie neznámeho prvku, vyvolanie pocitu zodpovednosti, zhodnotenie situácie. (bližšie Morganová – Saxtonová, 2001, s. 23-24). Jedným z prostriedkov udržania napätia sú *kontrasty*. Ku kontrastom sú zaradené škály: tma – svetlo, zvuk – ticho, pohyb – nehybnosť, problémy (neočakávaný, nepredvídateľný moment). Kontrasty by mali žiaka nielen aktivizovať, ale ho aj „prinútiť“ uvažovať v rôznych dimenziách a zamýšľať sa nad tým, čo sa stalo pri zmene jedného prvku. *Symbols* sú často silnými prostriedkami, ktoré dokážu povedať, urobiť to, čo by sme len ťažko a obsiahle opisovali slovami. Je však veľmi dôležité, ako so symbolom pracujeme a ako na neho upozorníme. Pre plnohodnotné využitie symbolu je tiež smerodajné, aký získa (okrem individuálneho) kolektívny význam (napr.: šatka ženy, ktorá odložila dieťa do domova. Kým má jedna z účastníčok štruktúrovanej drámy šatku na sebe, je matkou, keď ju odloží, stáva sa inou postavou. Šatka však ostáva prítomná a pre každého z účastníkov drámy predstavuje ešte nejaký pocit vyvolaný šatkou a teda tým, čo zastupuje.).

Každá dobre vystavaná štruktúrovaná dráma má v zásade štyri prvky: expozícia, narastanie akcie (kolízia), vyvrcholenie (kríza), rozuzlenie.

Expozícia je časť štruktúrovanej drámy, v ktorej jej účastníci získavajú základné informácie prostredníctvom spoločných aktivít – cez diskusiu alebo konkrétnou akciou. Dohadujú sa na pravidlách hry (miesto, čas), skúmajú sa kontexty väčšinou cez dramatickú hru. Pre učiteľa je expozícia miestom, v ktorom nachádza dramatické ohnisko. Najčastejšími metódami, ktoré sa v tejto fáze uplatňujú klasifikuje K. Bláhová (1998) do štyroch okruhov: (A) metódy uvedenia drámy textom, (B) výtvarnými prostriedkami, (C) reálnymi predmetmi a vecami vzťahujúcimi sa k príbehu a (D) uvedenie drámy učiteľom v role. Do tejto fázy sme sa rozhodli zaradiť aj metódy, ktoré K. Bláhová (1998) nazýva *metódami vytvárania kontextu*: brainstorming, domýšľanie deja, domýšľanie postáv, rozhovor s hlavnou postavou alebo s postavami z jeho okolia, rola odborníka (odborníkov), časový úsek zo života hlavnej postavy alebo ďalších postáv drámy, vytvorenie prostredia, v ktorom sa dej odohráva (bližšie o všetkých metódach Bláhová, 1998, s. 96 - 99, Valenta, 1997).

Ďalšou fázou štruktúrovanej drámy je *narastanie akcie (kolízia)*. Účastníci sa bližšie zoznamujú s problémom. Vytvárajú sa také situácie, ktoré umožňujú účastníkom drámy spoznať ďalšie kontexty situácie, odhaľujú sa veci, ktoré je potrebné pochopiť, aby sme pochopili zmysel vyvrcholenia. Učiteľ pracuje v „čase“ – vracia sa často späť alebo ide do budúcnosti, aby umožnil účastníkom nahliadnuť na problém z viacerých uhlov. Učiteľ tu pracuje so stanovenými edukačnými cieľmi, očakávaniami žiakov (vyberá techniky a metódy umožňujúce nahliadnutie a zahĺbenie sa do problému) a s myšlienkami, ktoré ponúka samotný materiál – vytváraná dramatická hra. Metódy, ktoré sa využívajú sú tie, ktoré sme už vymenovali pri expozičnej fáze – metódy vytvárania kontextu, ale dopĺňame ich o *metódy hry v role a metódy simulácie*. V tomto momente platí *princíp dramatickej pravdivosti*. Ak by hrozilo to, že účastníci drámy by mohli pochybovať o tom, či situácia je pravdivá alebo nie, je potrebné situáciu prehodnotiť a radšej ju nerealizovať.

Vrcholom štruktúrovanej drámy je *vyvrcholenie (kríza)*. V tejto časti pracuje učiteľ bez výraznejšej opory. Nemôže si krízu alebo vyvrcholenie naplánovať, musí čakať na okamih, ktorý bude pre účastníkov (deti) emocionálne dostatočne silný. V štruktúrovanej dráme je dôležité, aby účastníci pochopili pretrvávajúce pocity. Závisí len na učiteľovom talente a takte, ktorú z techník vyberie: písanie, diskusia, rozprávanie, hlasné myšlienky, tichá reflexia. Metódy, ktoré sa využívajú radí K. Bláhová (1998) k *metódam riešenie krízového momentu* alebo k *metódam riešenie dramatického konfliktu*: prerozprávanie krízového momentu, predstava seba samého v danej situácii, názorové spektrum, vnútorné hlasy, spomalený film, rozohranie vo dvojiciach, živý obraz. V tomto momente hovoríme o fáze *rozuzlenie*.

Po každej štruktúrovanej dráme je potrebná reflexia – nielen vlastnej a skupinovej práce, ale aj samotnej drámy. Reflexia, rozhovor o dráme poskytne autorovi spätnú väzbu o tom či dramatické ohnisko bolo primerané edukačnému

ohnisku a kontextu a tiež poukazuje na to, ako si účastníci drámy poradili s pocitmi, s ktorými sa pracovalo.

Štruktúrovaná dráma je vyučovacou metódou, ktorej využitie na hodinách etickej výchovy je, podľa nášho názoru, správnu cestou k dosahovaniu cieľov stanovených v učebných osnovách. Primárnym východiskom etickej výchovy je rozvoj etických postojov a prosociálneho správania sa. Výchovu k prosociálnosti vnímajú autori učebných osnov a metodických príručiek etickej výchovy pre 1. stupeň ako systém výchovných metodických postupov a krokov usporiadaných do programu, ktorý „rozvíja morálne postoje a praktické morálne činy a správanie“, a ďalej pokračujú, že „podstatnou časťou programu je rozvoj sociálnych zručností“ (Ivanová – Kopinová – Líšková, 2005, s. 4).

T2 Porovnanie štruktúrovanej drámy a diskusie (In Fridrichová, 2009)

Výhody štruktúrovanej drámy	Výhody diskusie
vnútorné prežívanie	časová a priestorová nenáročnosť
rozvoj citlivosti voči konaniu druhých	rešpektovanie introvertných žiakov
rozvoj reaktivity na konanie druhých	rešpektovanie možnosti nevyjadriť sa k problému
pohľad na stanovený problém z rôznych uhlov pohľadu	rozvoj komunikačných zručností
aplikácia rozličných techník v priebehu jednej vyučovacej hodiny – variabilita a zmena pre aktivizovanie a zapojenie všetkých žiakov	rozvoj schopnosti argumentovať
možnosť diskusie v rámci štruktúrovanej drámy	
možnosť vystúpiť z drámy v bode, kedy je účastníkovi neprijemná téma	
zapojenie všetkých členov skupiny	
Nevýhody štruktúrovanej drámy	Nevýhody diskusie
časová a organizačná náročnosť	možná pasivita žiakov, ktorých téma nezaujala
vysoké nároky na osobnosť učiteľa - autorita, udržanie napätia, organizačné schopnosti, a pod.	monotematickosť techniky
	nie je pohľad z viacerých strán

V uvedených tézach je tiež možné nájsť odpoveď na otázku, čím obohacuje štruktúrovaná dráma etickú výchovu. Niektoré z ďalších bodov uvádzame v tabuľke T3 (podľa Fridrichová, 2009).

T3 Porovnanie cieľov etickej výchovy a prínosu štruktúrovanej drámy vo výučbe

Ciele etickej výchovy v primárnom vzdelávaní	Čo prináša štruktúrovaná dráma vo výučbe?
viest' dieťa k sebaúcte, k autonómnemu cíteniu a mysleniu	riešenie aktuálnych spoločenských problémov
naučiť hodnotiť, zaujímať stanoviská, rozlišovať dobro od zla	rozvoj konštruktívneho hodnotenia vlastnej práce a práce iných v skupine
naučiť prvky efektívnej komunikácie, dôvody a prvky prosociálneho správania primerané veku	pohľad na daný problém z rôznych uhlov pohľadu
spoznať zásady dobrých medziľudských vzťahov	prežitie viacerých emócií v bezpečnom prostredí
zvnútorňovať prosociálne hodnoty, postoje a sociálne normy	rozvoj sebahodnotenia, sebareflexie a sebakritiky
podporovať rozvoj sociálnych zručností	vcítenie sa do prežívania druhých
formovať spoločenstvo detí	zvyšovanie citlivosti na konanie druhých
	rozvoj morálneho správania sa a usudzovania

Z uvedeného porovnania vychádza, že štruktúrovaná dráma ako vyučovacia metóda prináša žiakom nielen aktivitu, ale aj efektívnym spôsobom rozvíja žiadané personálne a sociálne kompetencie osobnosti žiaka. Štruktúrovaná dráma si od učiteľa vyžaduje vysokú mieru tvorivosti, schopnosti organizovať činnosť a udržať pozornosť a napätie v účastníkoch, ale na strane druhej poskytuje zážitok a komplexný pohľad na skúmané problémy. Ciele etickej výchovy sú náročným súborom schopností, zručností a poznatkov a ich dosahovanie je predmetom celoživotného rozvoja. Učiteľ etickej výchovy nemôže dať žiakovi viac ako to, aby dokázal pozerieť na svoje konanie a na situácie, v ktorých sa ocitne, komplexne a vedel nájsť správnu cestu na vyriešenie problémov, ktoré môžu nastať.

Ako sme už zdôraznili, v úvode hodín etickej výchovy je potrebné žiaka citovo angažovať. Práve preto sa v úvodných fázach nácviku realizuje nielen kognitívna, ale aj emocionálna senzibilizácia, ktorej význam sa znásobuje vekom žiakov. Kým kognitívna senzibilizácia umožní žiakovi zoznámiť sa s kľúčovými a potrebnými pojmami (napĺňanie obsahového štandardu etickej výchovy), emocionálna senzibilizácia je východiskom pre napĺňanie socioafektívnych cieľov vo výkone štandardu etickej výchovy. V tejto časti nácviku je preto takmer nevyhnutné u žiaka vyvolať pocit významnosti problematiky pre neho samého. Osobnú angažovanosť považujeme za spoločný menovateľ úspešnosti realizácie štruktúrovanej drámy aj napĺňania cieľov

etickej výchovy. N. Morganová – J. Saxtonová (2001) uvádzajú, že osobnú angažovanosť žiakov, resp. účastníkov štruktúrovanej drámy, je možné usporiadať podľa nasledovnej taxonómie:

- záujem (pozornosť) – špecifická emócia, ktorá sa objavuje ako prvá;
- zapojenie – hľadanie vlastných riešení;
- zaujatie – rozvinutie zmyslu pre zodpovednosť;
- zvnútornenie – zistenie, že existuje spojitosť medzi problémom a mnou;
- interpretovanie – potreba podeliť sa so zistením o prepojenosti problému s vlastnou osobou;
- hodnotenie – ochota podrobiť toto porozumenie skúške.

Úspešnosť štruktúrovanej drámy, ako i samotnej realizácie hodín etickej výchovy sa odvíja od záujmu, zapojenia žiakov a postupného zaujatia žiakov pre problematiku. V tomto kontexte je potrebné pripomenúť, že aj Krathwohllova taxonómia afektívnych cieľov vychádza z ochoty vnímať podnet, cielene si ho všímať, postupne naň reagovať a nachádzať uspokojenie v nacvičovanom správaní. Domnievame sa, že z pohľadu realizácie hodín etickej výchovy, ktoré by sa mali niesť v znamení zážitkového učenia, je prezentovaná taxonómia osobnej angažovanosti vhodným východiskom pre stanovovanie učebných požiadaviek vo fáze emocionálnej senzibilizácie. Učiteľ, realizátor štruktúrovanej drámy, vytvára pedagogické situácie, ktoré žiaka nielen zaujmú, vzbudia jeho prvotnú pozornosť, ale zároveň ho motivujú k hľadaniu vlastných riešení problému, rozvíjajú jeho zmysel pre zodpovednosť (prostredníctvom nazerania na dôsledky konania v rôznych sociálnych kontextoch) a postupne žiak zisťuje, že existuje spojitosť medzi problémom a ním samým, v dôsledku čoho dochádza v tejto fáze ku charakterizácii, a teda žiak začína o sledovanej hodnote, problematike uvažovať ako o elemente, ktorý je jeho súčasťou.

Základom kognitívnej a emocionálnej senzibilizácie sú tzv. dramatické situácie, ktoré vytvárajú samotnú štruktúrovanú drámu. Počas dramatickej situácie učiteľ predstaví problém (napr. rodičia sa dozvedajú o tom, že ich dieťa je v nemocnici v kóme spôsobenej dlhodobým užívaním drog; maloleté dieťa, ktoré je samé doma, pustí do bytu cudzích ľudí a stane sa obeťou lúpežného prepadnutia; pätnásťročná žiačka trpí poruchou príjmu potravy; dvaja súrodenci sa dozvedajú o zvažovanej adopcii súrodenca a pod.). Vo fáze predstavenia problému dochádza ku kognitívnej senzibilizácii, pretože žiaci sami uvažujú o problematike, snažia sa spomenúť si na príklady z ich života, uvažujú o pojme, resp. probléme, ktorý sa predniesol. Od úvodného predstavenia problematiky závisí miera osobnej angažovanosti. Morganová – Saxtonová (2001) uvádzajú štyri zložky, bez ktorých nie je možné drámu realizovať: účasť (fyzická), sledovanie (overuje sa očným kontaktom), počúvanie (overuje sa primeranou podpornou verbálnou reakciou) a reagovanie (tzn. spôsob neverbálnych reakcií). Úlohou učiteľa je teda, ako ďalej konštatujú N. Morganová a J. Saxtonová (2001), vzbudiť u žiakov zvedavosť (emocionálna senzibilizácia).

Významnú úlohu pri emocionálnej a kognitívnej senzibilizácii má aj hranie v role. Avšak to si vyžaduje vyšší stupeň osobnej angažovanosti – zapojenie sa a zaujatie. Z hľadiska Krathwohlovej taxonómie žiaci, ktorí sú ochotní zapojiť sa do hrania v istých rolách, prejavujú ochotu reagovať na konkrétny podnet, pretože sa stotožňujú s rolou, so sociálnym prostredím, do ktorého počas hrania vstupujú. Samotné vystupovanie v role nie je možné chápať ako rolu divadelnú, ale skôr sociálnu – prostredníctvom hry v role prezentujú spôsob istého sociálneho konania a správania sa, čo z hľadiska taxonómie afektívnych cieľov predstavuje oceňovanie hodnoty. Rovnaký princíp sa objavuje aj pri hraní v situácii, kedy žiak môže reagovať v konkrétnej situácii „sám za seba“ (tzv. simulácia) alebo známú situáciu zahrá v role niekoho iného. Z pohľadu napĺňania socioafektívnych cieľov je preto nutné sledovať, či sú žiaci pripravení hrať v role alebo v situácii – či dochádza k oceňovaniu hodnoty. Pre žiakov v primárnom vzdelávaní je vhodné pozorovať predovšetkým ich vlastné konanie v modelových situáciách, až postupne prechádzať na hranie v role. Pre realizáciu štruktúrovanej drámy je táto úroveň veľmi dôležitá, pretože učiteľovi ukazuje, či je väčšina triedy zaujatá fiktívnou situáciou.

V prípade, keď sa žiaci vcítia do postáv a konania, zároveň je evidentné aj zaujatie pre prácu, je možné pokračovať fázou zvnútornenie. Z hľadiska Krathwohlovej taxonómie žiaci by mali byť schopní triediť a usporiadať hodnoty a postoje podľa roly, v ktorej vystupujú. Zaujatie predstavuje akýsi vrchol štruktúrovanej drámy – vznikajú najsilnejšie emócie, ktoré sú pre učiteľa etickej výchovy rozhodujúce, aby mohol realizovať dobrú hodnotovú reflexiu.

Štruktúrovaná dráma je náročným systémom rozvíjania morálneho vedomia žiakov. A práve preto hrá významnú úlohu samotný učiteľ. A. Skořepová (2007) sa vo svojom príspevku venuje aj osobnosti učiteľa, ktorý je v štruktúrovanej dráme nielen pedagógom, ale stáva sa účastníkom procesu. Vstupuje do roly s deťmi a môže v hre okamžite zaujať ich pozornosť a vtiahnuť ich do hry. Na základe roly, ktorú učiteľ prijme, sa môže vytvorením určitého ľudského typu, jeho konaním a postojom, stať určitým modelovým vzorom pre žiakov. Učiteľ usmerňuje prácu a prináša nové prvky prekvapenia a napätia v dráme. Na to, aby deti mohli v situáciách konať, učiteľ navodzuje predstavy, ktoré by mali byť, čo najbohatšie a najmä konkrétne. Svojimi vstupmi, prijímaním ďalších rol, komentármi hru posúva či zastavuje, ponúka možnosti, ale necháva žiakov slobodne a samostatne sa rozhodovať a konať. Roly, do ktorých vstupuje, nie sú vodcovské, hlavné, ale roly osôb, ktoré sú poslami, alebo účastníkmi diania. Keďže učiteľ pri štruktúrovanej dráme strieda dve polohy svojej činnosti (hra v role a reálna pedagogická činnosť) je dôležité, aby ich od seba dostatočne jasne odlíšil, aby žiakov nezneisťoval a nemiatoľ. Preto sa učiteľom odporúča, aby mali so sebou pomôcky na rozlíšenie svojich dvoch polôh v dráme. Typy rol, ktoré môže učiteľ v priebehu hry použiť:

- pomocník, spojenec detí (napr. múdra starénka, starší brat – dáva informácie, ponúka alternatívy);

- jeden z nich, rovnocenný partner (je v role jedného zo skupiny, zažíva to, čo ostatní a spolu s nimi hľadá riešenia);
- ten, kto potrebuje pomoc (vzbudzuje súcit, vyvoláva snahu pomôcť mu);
- oponent, pokušiteľ (tzv. „diablov advokát“ – zámerne obhajuje nesprávne tvrdenia – provokuje účinnejšiu argumentáciu, hľadanie presvedčivejších dôkazov);
- autorita (vedúci pracovník, riaditeľ školy a pod. – používa sa v prípadoch, že učiteľ očakáva búrlivú diskusiu, ktorú bude treba moderovať, alebo sa príbeh uberá nežiaducim smerom a je ohrozená jeho kvalita).

Techniky štruktúrovanej drámy sú často spoločné aj pre iné metódy dramatickej výchovy (pantomíma, hranie v role, konverzácia vo dvojiciach, rozprávanie príbehu zvukom a pod.) a vtedy môžu byť použité samostatne. V štruktúrovanej dráme sú však vždy súčasťou rozsiahleho celku (scenáru) a slúžia pri jeho členitosti. Pri práci s touto metódou učiteľ musí počítať s väčším časovým rozložením, dokonca niekedy zvolená téma presahuje aj viac vyučovacích hodín. Z hľadiska etickej výchovy sa vytvárajú logické celky komplexne zasahujúce osobnosť žiaka, pretože nepracujú len s jedným problémom, ale cez žiacky zaujímavú a hlavne aktuálnu tému sa popri upozornení na hodnoty, rozvíjajú osobnostné aj sociálno-komunikačné kompetencie.

Špeciálne techniky štrukturalizácie, dramatizácie delia teoretici rôznym spôsobom podľa rôznych kritérií. Uvádzame výber z delenia techník podľa E. Machkovej (2007):

- o *Verbálne techniky* prezentujú myšlienky postáv a slúžia na zhromažďovanie čo najväčšieho množstva informácií o danom probléme a o jeho riešení. Ich základom je slovná komunikácia. Sú náročné na myslenie, plynulosť reči a slovnú zásobu.

- *Interview* – pýtajúci sa upresňuje a obohacuje svojimi otázkami predstavu opytovaného o danej otázke, či probléme. Pýtajúcim sa môže byť novinár, vyšetrovateľ a pod. Technika vyžaduje bohatú predstavivosť oboch zúčastnených a pohotovosť pri domýšľaní situácie;
- *panelové interview* – je založené na podobnom princípe, ale odpovedajúcimi je skupina hráčov, ktorej názory sa môžu diametrálne líšiť (predstavitelia obce, ktorí sú príslušníkmi rôznych politických strán), či dve skupiny ľudí, ktorí sú v konflikte (učitelia – žiaci);
- *rozprávanie* – slúži na prepájanie sekvencií štruktúrovanej drámy (učiteľ ním môže posúvať dej), niektorá z postáv rekapituluje, čo práve prebieha, alebo rozpráva o udalostiach, ktoré sú dôležité pre rozvíjanie témy;
- *reportáže, svedectvá* – jeden z hráčov rozpráva o určitej udalosti, ako sa javí z uhla pohľadu jeho postavy, snažiac sa pritom o maximálnu objektivitu, akej je táto postava vzhľadom k vzťahom k onej udalosti či jej účastníkom schopná. Môže tiež vypovedať názor skupiny ľudí alebo verejnosti;

- *vyšetrovanie* – policajné alebo súdne (s rolami, aké má súdny tribunál), ktoré by malo zistiť potrebné údaje, odhaliť motívy a príčiny, prípadne určiť na čej strane je pravda;
- *schôdze a zhromaždenia* – schôdze určitej komunity, každý z jej členov má rozdielny názor na udalosti, prípadne iný vzťah k osobe či predmetu konania (napr. pedagogická rada, na ktorú sú pozvaní rodičia a spolužiaci žiaka, ktorý sa niečím previnil, výchovný poradca atď.).

Ak sme hru v prípravnom štádiu dobre vystavali, ak sa nám podarilo žiakov témou a spôsobom jej prezentovania zaujať, mali by si najmä pri tejto technike samostatne a objavne vyberať roly a vstupovať do nich takýmito spôsobmi:

- *titulky* – žiaci vymýšľajú krátke a výstižné názvy situácie, ktorú vytvorili alebo ktorú vidia ako diváci. Obmenou môže byť vytváranie obrazu z titulku;
 - *v plášti experta* – žiak – prípadne niekoľkí žiaci – predstavuje experta na danú problematiku, ostatní mu kladú otázky, na ktoré expert odpovedá. Na techniku sa žiaci musia vopred pripraviť, pretože odpovede by mali prinášať konkrétne fakty z daného odboru;
 - *zisťovanie totožnosti* – do hry vstupuje nová postava a ostatní majú zistiť, kto to je, s akým zámerom prišiel, aký je jeho vzťah k zúčastneným postavám a udalostiam. Opytovaný môže odpovedať iba áno – nie. Postava oživuje priebeh hry a vnáša doň napätie a nové momenty;
 - *vnútorné hlasy* – táto technika odкрýva vnútorné rozpory, myšlienkové pochody a popudy postavy. Vo chvíli, keď nás zaujímajú jej pocity, hra sa zastaví, všetci sa stávajú jej vnútornými hlasmi a vyslovujú to, čo sa v postave odohráva;
 - *ulička* – hráči vytvoria uličku, ktorou prechádza pre danú chvíľu najdôležitejšia postava, vyjadrujú pocity a názory jej okolia;
 - *horúca stolička* – postava, ktorá na nej sedí, odpovedá na otázky spoluhráčov, ktorými zisťujú jej postoje, charakterové črty, príčiny konania.
- Techniky s pantomímou a konaním v role, zatiaľ čo pri predošlých technikách bol pohyb obmedzený na mimiku a gesto a pozornosť sa sústreďovala na slovný prejav, v nasledujúcich je pohyb rovnako dôležitý ako slovo a techniky sú náročné na ich koordináciu. Niektoré kladú nároky na schopnosť žiakov vystihnúť jadro situácie či problému:
- *vyjadrenie postavenia alebo vzťahu postojom* – touto technikou môžeme určiť hierarchiu postavenia osôb v príbehu, alebo zaradenie postavy v spoločnosti a vzťah ostatných k nej. Na vyjadrenie môžu žiaci použiť vzdialenosť od postavy, aj vertikálne a horizontálne členenie priestoru;
 - *živé obrazy – (fotografie, momentky)* – vystihnutie a „zafixovanie“ najdôležitejšieho momentu situácie pozíciami postáv, ktoré vyjadrujú ich vzťahy a konanie. Žiaci ich predvedú v tzv. mŕtvolke alebo tiež „v štronze“. Pre pochopenie kontinuity príčin a následkov môžeme použiť tri fázy obrazu: súčasná situácia, aké boli jej príčiny a aké bude mať následky (štronzo ako prostriedok zastavenia činnosti používame z viacerých dôvodov: pri

zastavení improvizácie dáva možnosť sústrediť sa na dôležitú situáciu v živom obraze, učiteľ ho použije, ak chce doplniť priebeh hry novými informáciami, prípadne chce prerušiť príliš hlučnú či chaotickú činnosť. Pri vyslovení slova „štronzo“ žiaci okamžite strnú a oživiť ich môže dohodnutý signál (bubienok, povel a pod.);

- *výmena roly* – žiak vstúpi do roly svojho protihráča (zvyčajne pri konfliktných situáciách) a zahrá, ako by sa správal on. Techniku môžeme použiť aj so skupinami (výmena roly – žiaci – učelia);

- *životopisy, jeden deň v živote* – môžeme sledovať iba určitý časový úsek zo života postavy (napr. posledný deň pred krízovou udalosťou) alebo to môže byť dlhšie časové obdobie (detstvo, dospelosť). Pracuje sa v menších skupinách, z ktorých má každá zahráť iný časový úsek. Technikou odhaľujeme príčiny súčasného konania postavy;

- *rituály a obrady* – svadby, pohreby, sviatky, pozdravy, symboly atď. môžu byť autentické, charakteristické pre kultúru, do ktorej postavy patria. Sú odrazom hodnôt a noriem spoločnosti. Môžu však aj byť vymyslené účastníkmi a napomáhajú tak k hlbšiemu získaniu vzťahu žiakov k prostrediu, postavám a téme.

○ Techniky grafické a zvukové pomáhajú vytvárať a charakterizovať prostredie (vizuálne alebo akusticky), približovať a konkretizovať postavy. Dodávajú informácie o dobe, prostredí, danom probléme. Žiaci môžu počas určitého obdobia, ktoré predchádza práci, zbierať a zhromažďovať z kníh, časopisov, lexikónov poznatky a informácie, využiteľné pri spracovaní témy. Okrem odbornej a populárno-náučnej literatúry patrí do tejto skupiny:

- *kresba prostredia* – spoločne alebo v menších skupinách na jeden veľký hárok žiaci kreslia svoju predstavu prostredia, v ktorom sa dej odohráva. Kresba sa postupne v debate dopĺňa;

- *kresba postavy* – do prázdneho charakteristického obrysu postavy hrdinu nakresleného učiteľom žiaci dokresľujú detaily alebo vpisujú slová či krátke vety, ktoré vystihujú jej povahu, vlastnosti a konanie. Postava sa tak pre žiakov stáva konkrétnejšou;

- *mapy a plány* – sprehľadujú prostredie, robia ho vierohodnejším. Sú reálne, alebo vymyslené a vytvorené pre hru. Môžu byť vstupnou informáciou, takisto ako môžu vznikať v priebehu hry;

- *dokumenty, denníky, listy a správy* – takisto môžu byť reálne alebo vymyslené. Sú výborným úvodom, vzbudzujú zvedavosť a podnecujú predstavivosť a zaujatie témou;

- *zvukové záznamy* – pracujeme so sledom reálnych zvukov, vyjadrujúcich prostredie alebo situáciu, zachytávajú nejaké konanie. Žiaci zvuky „čítajú“ ako príbeh, s ktorým potom pracujeme.

Nakoľko je štruktúrovaná dráma náročná metóda, musíme dohliadať aj na to, v akej skupine ju chceme uplatňovať. Ak sa rozhodneme viesť štruktúrovanú drámu v triede, ktorú nepoznáme, vystavujeme sa riziku, že žiaci nebudú

komunikovať a javiť záujem o prežívanie daných situácií. Kolektív, s ktorým pracujeme by sa mal poznať a dokázať pred sebou otvorene rozprávať o svojich pocitoch. Riziko môže nastať aj v triede s mladšími žiakmi, ktorí sú ešte ovplyvniteľní skupinou a svoje názory a postoje pretvárajú do nezmyselných reakcií len preto, aby ich skupina neodsúdila za správny postoj, ktorý by mohli zaujať. V prípadoch, s ktorými sme sa stretli, môžeme konštatovať, že žiaci v pubertálnom veku si ešte nedokážu uvedomiť dôležitosť vžitia sa do niektorých rolí, resp. to argumentujú tým, že to nevedia a je to pre nich cudzie. Preto efektívnosť štruktúrovanej drámy sa priamo úmerne zvyšuje aj veku účastníkov, ktorí sú v dráme zapojení. Pred začiatkom drámy je potrebné žiakom vysvetliť, s akou metódou budú pracovať a nastoliť si jasné a presné pravidlá, ktoré je nutné dodržiavať.

Štruktúrovaná dráma je prepracovaná metóda výučby, ktorá si vyžaduje poznať jej zásady a jednotlivé fázy na to, aby sme u žiakov vzbudili pozornosť a bol splnený edukačný cieľ. Príprava štruktúrovanej drámy si vyžaduje časovú náročnosť, tvorivosť a fantáziu pedagóga a vo vysokej miere zvládnuté organizačné schopnosti pedagóga.

3.1.4.3 Slovné metódy v etickej výchove

Pre monologické a dialogické metódy platí požiadavka správneho výberu faktov, používanie správneho spisovného jazyka, doplnenie slova primeranou mimikou, gestikuláciou, intonáciou hlasu atď. Využívanie slovných metód, najmä dialogických, prispieva k rozvoju komunikatívnych schopností žiakov. Napriek niektorým pozitívam je nežiaduce, aby slovné metódy boli vo výučbe etickej výchovy priorizované alebo dokonca, aby sa stali jedinou využívanou metódou. Zároveň však dodávame, že rozprávanie, vysvetľovanie, rozhovor, diskusia alebo analytický rozhovor sú vhodnými vyučovacími metódami na hodinách etickej výchovy, pretože aktivizujú žiakov myslenie, podporujú jeho schopnosť formulovať vlastné myšlienky a presadzovať vlastné názory, rozvíjajú schopnosť aktívne počúvať a kriticky hodnotiť informácie, rešpektovať názory druhých, argumentovať a pod. V slovných metódach sa teda komplexne rozvíjajú osobnostné, sociálne a komunikačné, ale aj občianske kompetencie žiakov a študentov. Zároveň, vhodne zvolenými témami diskusie, sa rozvíja morálne myslenie a usudzovanie. Z uvedených dôvodov sme presvedčení o význame a potrebe premyslene implementovať slovné metódy do výučby etickej výchovy vo všetkých fázach nácviku žiaduceho správania (senzibilizácia, hodnotová reflexia, nácvik v triede i nácvik v bežných podmienkach). Najvýznamnejšiu pozíciu, z hľadiska naplňovania cieľov etickej výchovy, majú slovné metódy, predovšetkým vo fáze hodnotovej reflexie, v ktorej žiakom umožňujú diskusiou nachádzať modely vhodného správania sa a konania, ako aj hodnôt, ktoré sú spoločensky žiaduce. Z vekového hľadiska je potrebné

diskusiu, analytický rozhovor, morálne usudzovanie a pod. zaraďovať ako ťažiskovú vyučovaciu metódu etickej výchovy vo vyšších ročníkoch jej výučby (teda od 7. ročníka ZŠ). Nácvik otvorenej a kvalitnej komunikácie, argumentácie, polemizovania, ale aj počúvania je potrebný v každom ročníku základnej a strednej školy. Ako sme však naznačili, postupom času sa mení význam aj postavenie slovných metód v etickej výchove, a teda aj zaradenie týchto metód v rámci nácviku žiaduceho správania.

Monologické slovné metódy v etickej výchove

V rámci hodín etickej výchovy sa z monologických vyučovacích metód najčastejšie využívajú rozprávanie, vysvetľovanie a výklad.

Rozprávanie ako vyučovaciu metódu učiteľ využíva vtedy, ak prezentované učivo nie je náročné a ak má prioritne výchovné poslanie. Najčastejšie sa uplatňuje vo výučbe etickej výchovy v primárnom vzdelávaní a smeruje k rozvíjaniu vnímania a uvedomovania si hodnôt ukotvených v kurikule etickej výchovy v danom stupni vzdelávania. Z hľadiska rozvoja žiaduceho správania sa odporúčame zaradiť rozprávanie prioritne vo fáze kognitívnej senzibilizácie, pričom by táto metóda nemala byť jedinou a ani ťažiskovou zaradenou metódou senzibilizácie.

Keď je učivo náročné, odporúča sa zaradiť metódu *vysvetľovanie*. Vysvetľovaním sa zvyčajne na odborných predmetoch objasňujú rozličné zovšeobecnenia – pojmy, pravidlá, poučky, zákony, postupy a pod. Učiteľ by mal uplatňovať rôzne logické postupy a spestruje ho využívaním prostriedkov – obrazov, náčrtov, ukážky predmetov atď. Na hodinách etickej výchovy sa vysvetľovanie spája s prezentáciou nového pojmu, hodnoty, potreby spoločensky významného správania. Vysvetľovanie podporuje u žiakov prioritne rozvoj aktívneho počúvania a kritického hodnotenia informácií. Vysvetľovanie je vhodné uplatňovať predovšetkým vo fáze kognitívnej a emocionálnej senzibilizácie, pretože dobre pripravené a realizované vysvetľovanie (sprevádzané žiackym poznámkovaním) prispieva k aktivizácii myslenia a ako uvádza V. Střelec (1998) „... pri vysvetľovaní ide o pochopenie zmyslu týchto noriem a pravidiel, o hlbšie porozumenie morálnych pojmov a zásad. Vychovávateľ vlastne odpovedá na otázku „prečo“ a postupne učí žiakov, aby sami zdôvodnili jednanie, ktoré sú z hľadiska morálky mravné či nemravné“.

Metódu vysvetľovania je možné uplatňovať individuálne i skupinovo. Jej účinnosť sa zvyšuje, ak dokáže učiteľ témy s mravnou problematikou podať zaujímavo a zrozumiteľne. Veľkým pomocníkom pre učiteľa počas vysvetľovania je aj uvádzanie príkladov, ktoré prezentujú fiktívne či reálne príbehy. Výsledkom žiakovho vlastného riešenia „morálnych dilem“ je pomenovanie dobra a zla, a teda tak ako uvádza P. Vacek (2011) dospeli k všeobecným morálnym záverom.

Dialóg a diskusia v etickej výchove

Dialóg a diskusia sú vyučovacie metódy, ktoré sa často uplatňujú vo všetkých vyučovacích predmetoch. Ich úlohou je zvyčajne zistiť to, aké sú informácie žiakov o problematike, ale slúžia aj na kontrolu osvojeného učiva. Dialóg a diskusia na hodinách etickej výchovy majú viaceré funkcie. Prioritou je nácvik vyjadrovania vlastného názoru, nácvik počúvania a rešpektovania názorov iných, argumentovania. Dialóg a diskusiu je možné uplatniť vo všetkých fázach nácviku žiaduceho správania, avšak kľúčovým momentom pre ich efektívne využívanie je hodnotová reflexia, kedy učiteľ upozorňuje a rozvíja citlivosť k hodnotám a spoločensky žiaducim postojom. Dialóg a diskusia sú tiež metódami reflexie uplatňovanej po a počas realizácie zážitkových metód, ktorých zámerom je nácvik žiaduceho správania a scitlivenia k spoločensky aktuálnym témam.

Správne vedenie dialógu musí rešpektovať niekoľko zásad, z ktorých je najvýznamnejšia adresnosť otázok. Nie je správne položiť otázku konkrétnemu žiakovi, pretože ostatní žiaci potom strácajú pozornosť. G. Petty (2008, s. 155) odporúča schému O – O – O (otázka – odmlka – osoba), pretože žiaci majú priestor na uvažovanie o položenej otázke a po vyvolaní môže žiak rozvinúť svoju myšlienku nahlas. Dobre položená otázka a dostatočne dlhá pauza umožní žiakom premýšľať a odpovede na položené otázky budú zmysluplné. Výhodou výučby etickej výchovy a uplatňovania dialógu ako jej vyučovacej metódy je v tom, že žiaci sedia zvyčajne v kruhu, čo všetkých účastníkov zrovnoprávňuje a psychicky u nich vzbudzuje potrebu zapájania sa. Sedenie v kruhu tiež spôsobuje, že všetci žiaci sú v jeho zornom uhle a nestáva sa, že prirodzene pasívni žiaci sa uchýlia v zadných laviciach triedy – mimo zorného uhla učiteľa.

Niektoré odpovede žiakov nebudú v súlade s prezentovanými hodnotami a postojmi. Učiteľ by nemal tieto odpovede označiť ako nesprávne – dôležité je položiť ďalšiu otázku, ktorou by žiakov navádzal na správnu odpoveď. Zadávané otázky by tak nemali byť široko postavené a nemali by mať mnoho správnych odpovedí alebo nejasné odpovede. G. Petty (2008, s. 163-164) uvádza „Desatoro“ kladenia otázok:

- Pýtate sa tak, aby mohli žiaci správne odpovedať?
- Ponechávate žiakom čas na premýšľanie?
- Vyzývate svojou rečou tela (očný kontakt, úsmev, pokývnutie a pod.) žiakov k odpovediam?
- Chváľte (alebo inak oceňujete) správne odpovede?
- Dbáte na to, aby ste žiakovi odpoveď nikdy nezosmiešňovali?
- Pokiaľ sa nedočkáte odpovede, viete sa pýtať jednoduchšie a priviesť žiakov k odpovedi na pôvodnú otázku?
- Pýtate sa jasne a krátko? Používate pri pýtaní sa slová, ktoré sú žiakom jasné a známe?
- Dávate pozor, aby ste sa neobmedzovali len na otázky po faktoch?
- Viete otázky rozdeľovať medzi čo najväčší počet žiakov?

- Ste schopní počas výkladu formulovať a klásť otázky vo frekvencii 2 otázky za minútu?

Na hodinách etickej výchovy je možné pracovať s dvoma typmi otázok: zisťovacími a doplňujúcimi. Vzhľadom na efektívnosť kladenia otázok sa domnievame, že učiteľ by sa mal vo výučbe etickej výchovy vyvarovať zisťovacím otázkam (pretože odpovede na ne sú len áno – nie a nevyžadujú si premýšľanie, pretože pravdepodobnosť správnej odpovede je 50%). Omnoho lepšie je klásť doplňujúce otázky, vzhľadom na to, že žiak sa musí zamyslieť nad odpoveďou.

Špecifickým typom dialógu medzi učiteľom a žiakom je *sokratovský rozhovor*. Východiskom tejto metódy (rozhovoru) je otázka smerujúca k definícii (napr. Čo je to spravodlivosť?, Čo je to morálka?, a pod.). Ako uvádza I. Turek (2010), Sokrates bol presvedčený, že k vyriešeniu problému je potrebné, ba až nevyhnutné, vedieť problém definovať – teda, z pohľadu didaktiky etickej výchovy: kognitivizovať ho na úrovni zapamätania a porozumenia (Bloomova taxonómia). Ďalšou fázou sokratovskej metódy je tzv. *elenchus* – tzn. technika otázok a logickej argumentácie smerujúcej k testovaniu správnosti názorov spolubesedníka, ich kritika, spochybnenie či až vyvrátenie, a teda dokazovanie, že spolubesedník vlastne nevie to, o čom bol presvedčený, že to vie (kladú sa jednoduché otázky typu: Prečo?, Ako?, Kedy?, Čo z toho vyplýva?, Čo sa stane, ak...?, Čo je toho dôsledkom?, a pod.). V podstate ide o to, aby sa žiak (spolubesedník) stále viac zaoberal problémom, riešil ho aj v extrémnych prípadoch, vyvodzoval závery z vlastného tvrdenia a pod. Učiteľ by mal počas sokratovského rozhovoru akoby „nútiť“ žiaka premýšľať v širších súvislostiach a v nových kontextoch, čo v podstate aktivizuje jeho myslenie nielen na úrovni porozumenia problému a jeho aplikácie v rozličných kontextoch, ale vyslovovaním záverov a súdov v zmenených podmienkach sa uplatňuje analýza a hodnotenie problému. Výsledkom je poznanie, že nie je možné vysloviť záver (Sokrates nikdy nevyslovil definitívny záver o probléme, aby tak dokázal, že súčasná pravda je dočasná a čaká na svoje zdokonalenie v budúcnosti). Na druhej strane, poznanie akejsi nekonečnosti pravdy a jej neustáleho obmieňania vedie žiaka k formulovaniu nového poznatku – a teda sa aktivizuje úroveň tvorivosti (revidovaná Bloomova taxonómia) – vždy je potrebné hľadať pravdu dôkladnejšie, ako sme to robili doteraz.

Pri vedení sokratovského rozhovoru odporúča I. Turek (2010, s. 254) niekoľko zásad:

- rozhovor by mal byť zameraný len na problém,
- do rozhovoru zapájať čo možno najviac žiakov,
- rozhovor, ktorý viazne, je potrebné stimulovať vhodnými otázkami,
- rozhovor je potrebné udržiavať na patričnej intelektuálnej úrovni,
- periodicky zhŕňať to, čo už bolo povedané a upozorňovať na tie stránky problému, ktoré zatiaľ neboli prebádané.

Umenie viesť diskusiu je ďalšou zručnosťou učiteľa etickej výchovy. Diskusia je vyučovacia metóda, ktorou má učiteľ možnosť zistiť názory žiakov na rozličné témy a konfrontovať ich názory navzájom: „... voľne plynúca konverzácia, v ktorej majú žiaci možnosť vyjadriť svoje názory a vypočuť si, čo si myslia spolužiaci“ (Petty, 2008, s. 165). Učiteľ na hodinách etickej výchovy môže pracovať s tromi typmi diskusie:

- učiteľ sa zoznamuje so skúsenosťami žiakov v súvislosti s určitou témou,
- učiteľ vedie diskusiu zisťujúcu hodnoty a postoje žiakov k určitej téme,
- učiteľ vedie žiakov k vytváraniu vlastných názorov a k ich prezentácii a akceptácii iných názorov.

Diskusia a jej vedenie je pre učiteľa pomerne náročnou činnosťou. Plánovanie diskusie obsahuje predovšetkým prípravu jasne stanoveného cieľa a typu diskusie a následne i čiastkových cieľov. Pri príprave diskusie učiteľ vyberá a pripravuje aj typy otázok, ktoré bude preferovať. Nie je správne prísť s nepripravenými otázkami, pretože by diskusia mohla stagnovať alebo sa dokonca odkloniť od cieľa. Otázky musia mať jasnú a presnú štruktúru a mali by žiakov viesť k uvažovaniu o probléme, hodnote a pod. Vedenie diskusie v sebe zahŕňa i usporiadanie diskutujúcich: skupinové, v kruhu, v polkruhu. Zásadou je, aby všetci diskutujúci na seba videli.

Začiatok diskusie sa nesie v znamení oboznámenia diskutujúcich so základnými faktami a vyvolať tak záujem prejavíť vlastný názor. Začať diskusiu na hodinách etickej výchovy môže byť problematické najmä vtedy, ak žiaci nie sú aj na ostatných hodinách vedení k vyjadrovaniu vlastných myšlienok a názorov. Žiaci sú potom mlčky, nevedia či a ako svoj názor prezentovať. Učiteľ (alebo moderátor diskusie) by nemal dať žiakom vedieť, aký je jeho názor na problematiku, aby tak neovplyvnil diskusiu. Počas diskusie môže učiteľ povzbudzovať žiakov neverbálnymi prejavmi, ale aj verbálnym povzbudzovaním.

P. Köck (2002) charakterizuje 3 typy rozhovoru:

- *ranný kruh* (alebo ranná komunita, umožňuje voľné vyjadrenie myšlienok všetkých účastníkov rozhovoru v zrovnoprávnenej situácii, zabezpečuje to sedenie v kruhu, čo je jedinou primeranou formou pre každý skutočný rozhovor);

- *konfliktný rozhovor* (pro a contra diskusia – diskusia založená výlučne na argumentovaní pozície, zistenie všetkých možných argumentov, ktoré vedú pre alebo proti postulovanému názoru, nejedná sa o presvedčovanie alebo zjednotenie prostredníctvom kompromisu. Diskusia má moderátora, ktorý sa stará o dodržanie pravidiel rozhovoru, ďalej pozorovateľa, ktorý hodnotí kvalitu argumentov a druh argumentácie a samozrejme skupinu pro-pozície a skupinu contra-pozície);

- *debata* (je vyostrená forma konfliktného rozhovoru vedená s úmyslom, pred grémiom, ktoré je oprávnené k hlasovaniu, za použitia všetkých presvedčacích metód, predstaviť požiadavku a jej opačnú formuláciu takým

spôsobom, že práve jedna pozícia zvíťazí pri konečnom hlasovaní. Vedúci debaty otvára a ukončuje debatu a dohliada na dodržiavanie stanoveného časového limitu, ako aj zoznamu rečníkov).

Úloha diskusie na hodinách etickej výchovy je významná nielen vo fáze senzibilizácie a hodnotovej reflexie, ale je tiež prostriedkom rozvoja vyšších kognitívnych funkcií (predovšetkým hodnotenie). Pri rozvoji otvorenej komunikácie a sebaaprezentácie, asertivity, ale i pri nácviku vyjadrovania citov je vhodné zaraďovať diskusiu aj do nácvikovej fázy, pretože žiak si v nej precvičuje viaceré komunikačné i sociálne kompetencie, čím sa stáva vhodnou metódou etickej výchovy.

Riešenie morálnych dilem

Špecifickým typom diskusie na hodinách etickej výchovy, ktoré P. Vacek (2011) zaraďuje medzi indirektívne metódy výchovy k hodnotám, konkrétnejšie medzi analytické diskusné metódy, je riešenie morálnych dilem.

Dilema je ťažká nevyhnutná voľba medzi dvomi rovnocennými vecami. Vyhnutie sa – ako tretia možnosť – nie je možné. Je to rozhodovanie pod tlakom nevyhnutného rozhodnutia.

Formálna štruktúra dilemy môže byť vyjadrená nasledovne: Ak p a q predstavujú dve rovnocenné alternatívy konania a r a s dve morálne hodnoty, tak typická štruktúra je:

<i>Štruktúra dilemy</i>	<i>Heinzova dilema</i>
Buď p alebo q. Ak p, potom r.	Buď Heinz ukradne liek alebo neukradne. Ak Heinz ukradne liek, potom porušuje právo na vlastníctvo.
Ak q, potom s.	Ak Heinz neukradne liek, potom nezachráni život manželky.
Preto: buď r alebo s.	Preto, buď rešpektovať vlastníctvo, alebo udržať život.

Dilema na vyučovaní etickej výchovy tematizuje neodvratný hodnotový konflikt, v ktorom každopádne utrpí jedna hodnota (napríklad ochrana prírodného prostredia voči ochrane vlastnej rodiny; ochrana života človeka voči pravdivosti pri ukrývaní politicky prenasledovaného; priateľstvo voči poctivosti pre spozorovaní kradnutia v obchode atď.). Etické riešenie nejakej dilemy vyžaduje odôvodnené rozhodnutie. Pri implementácii metód riešenia morálnych dilem je potrebné rešpektovať niekoľko základných požiadaviek:

1. Dilema musí vytvoriť skutočný hodnotový tlak. Opisovaná situácia by mala byť podľa možností otvorená a sporná. Jednoznačné riešenia zabraňujú dôkladné a diferencovaný rozbor a zdôvodnené zaujatie postoja.

2. Dilema musí byť svojím kognitívnym a afektívnym nárokom primeraná vývojovému stupňu žiakov; tzn. konkurujúce hodnoty musia byť pre žiakov jednoznačne rozoznatel'né a primerane citlivo ich zasahovať.

3. Žiaci by sa mali identifikovať s aktérom rozhodnutia, ktorý rieši ťažkú situáciu, dilema by teda mala byť významná pre zvládnutie súčasných alebo predpokladaných budúcich morálnych problémových situácií.

4. Z tohto dôvodu majú prednosť reálne dilemy zo života žiakov (napr. v triede, rodine, škole, rovesníckych skupinách) pred hypotetickými a odbornými dilemami, keďže obsahujú možnosť bezprostredného zúčastnenia sa.

5. Dilema musí byť poznateľne otvorená pre návrh, prípadne posilnenie „plus-1-argumentom“. Nejedná sa o „správne“ riešenie, ale o spôsob argumentácie a rozvoj schopnosti morálneho usudzovania.

6. Kvôli motivácii by mali byť dilema-príbehy prezentované rôznorodo, napr. textom, rolovou hrou, auditívne, filmom, správou, výstrižkom z novín.

V rámci hodín etickej výchovy je možné uvažovať o práci s viacerými typmi dilem, ktorých zaradenie do fáz osvojovania žiaduceho správania alebo hodnoty je potrebné zosúladiť s ich cieľovými požiadavkami.

1. *Reálna* dilema (dilemy z reálnych životov) – tematizujú problémové situácie s morálnym konfliktom zo skutočného aktuálneho (nie učiteľom vymysleného) skúsenostného sveta žiakov. Sú pripravení bojovať s argumentmi. Učiteľ dohliada na správnu mieru emocionálnej účasti. Avšak príliš silné emocionálne zasiahnutie môže spustiť ochranný mechanizmus, príliš slabé vyvolá nezaujem.

2. *Hypotetická alebo fiktívna* dilema vychádza z možných, avšak pre žiakov neaktuálnych situácií. V diskusii je väčší emocionálny odstup voči rozhodnutiu v porovnaní s reálnou dilemou. Toto presunutie problematiky na vzdialené príbehy a „cudzích“ aktérov je vhodné pre témy, ktoré sú žiakom nepríjemné, prípadne by ich emocionálne preťažili. Morálne kognitívna argumentácia je tu skôr zabezpečená, keďže osobné zasiahnutie je menšie a chýbajúci bezprostredný tlak na konanie nemobilizuje obranné mechanizmy. Každopádne by pre žiakov mala byť rozoznatel'ná potreba riešenia takej dilemy, inak by ju zavrhl ako cudziu dnešnej (a budúcej) skutočnosti a pôsobila by nezaujímavo.

3. *Odborná* (odboru špecifická) dilema vychádza z nejakých konkrétnych odborno-vedeckých súvislostí týkajúcich sa vyučovaného tematického celku, napríklad, z historických udalostí, prírodovedného výskumu (atómová energia, génová technika apod.), románovej predlohy, dogmatických alebo výpovedí morálnej teológie, rozsudku, politických udalostí alebo verejnej mienky.

Riešenie morálnych dilem je vyučovacia metóda etickej výchovy, ktorú je možné zaradiť prioritne vo fáze hodnotovej reflexie, ale aj vo fáze nácviku v triede. Výhodou tejto metódy je aktivizácia myslenia žiaka v zmysle rozvoja jeho schopnosti analyzovať rozličné situácie, hodnotiť ich a vytvárať alternatívy rôznych riešení.

3.1.4.4 Netradičné metódy výučby etickej výchovy

V rámci hodín etickej výchovy je potrebné zaradiť aj také metódy, ktoré prepájajú školu s bežným životom. Medzi také metódy patrí projektové vyučovanie, bádateľské metódy. Úlohou takých metód je to, aby sa žiaci v rámci senzibilizácie pozreli na témy, ktoré sa riešia na hodinách etickej výchovy, z pohľadu reálneho, skutočného života. Žiaci v nich reflektujú skutočnosť a postupne s ňou pracujú v rámci hodnotovej reflexie a následne navrhujú riešenia v nácvikovej fáze. Skúsenosť tak nie je sprostredkovaná alebo „umelo“ vytvorená (napr. cez hru, hranie rolí alebo čítanie), ale je získaná priamo v bežnej životnej situácii.

Projektové vyučovanie a bádateľské metódy ako prostriedok rozvoja osobnosti žiaka

Projektové vyučovanie je podobne ako štruktúrovaná dráma komplexnou metódou integrujúcou viacero metód a foriem práce. Je to taký spôsob vyučovania a učenia sa, v ktorom je východiskom zmysluplná a zaujímavá úloha, ktorú chcú a potrebujú žiaci vyriešiť. Spôsob riešenia je vo veľkej miere ponechaný na žiakov. K výsledku žiaci dospievajú uplatnením vlastných skúseností a zručností a celým radom nových rozvíjajúcich činností, teoretických a hlavne praktických, samostatných i kooperatívnych, nezávislých na tradičnom členení vyučovacích predmetov.

Charakteristické znaky projektového vyučovania sú:

- riešenie projektu je spoločensky relevantné (významné, závažné, dôležité);
- projekty majú interdisciplinárny charakter (môžu však byť realizované aj v rámci jedného predmetu), podporujú globálny pohľad na problém,
- vychádzajú zo záujmov a potrieb žiakov;
- žiaci sa podieľajú na plánovaní, organizácii, realizácii a hodnotení projektu;
- žiaci majú zodpovednosť za realizáciu a výsledok projektu;
- význam má sebahodnotenie žiakov a vnútorná motivácia;
- zdôrazňuje sa samostatná cesta riešenia úloh, kreativita, mení sa rola učiteľa.

Projekt je v podstate typom samostatnej práce, ktorý trvá viac ako 12 a menej ako 60 vyučovacích hodín (Petty, 2008). Projekt v etickej výchove teda môže trvať aj celý školský rok (33 hodín), v prípade, že sa etická výchova vyučuje v škole aspoň 1 hodinu týždenne, pričom sa môžu funkčne využívať dva typy projektov: *problémové* alebo *hodnotiace*. Kým problémový projekt sa zameriava na to, ako vyriešiť konkrétny problém, hodnotiaci má za úlohu skúmať a porovnávať stav konkrétnej oblasti spoločenského života.

Pri príprave projektu sa učiteľ musí riadiť niekoľkými požiadavkami, pričom základom je zvládnutie kooperatívneho vyučovania. Žiaci by mali mať osvojené

základné zručnosti práce v skupinách, mal by rešpektovať zadelenie úloh a byť zodpovedný za splnenie jeho vlastnej časti úlohy. Žiak by mal vedieť prezentovať vlastné výsledky práce, prijať kritiku, napraviť prípadné chyby a nedostatky a v konečnom dôsledku tak prispieť k výsledku celej skupiny.

Projektové vyučovanie sa na hodinách etickej výchovy môže uplatniť predovšetkým vo fáze nácviku v bežných podmienkach, ale aj vo fáze kognitívnej a emocionálnej senzibilizácie. Úlohou projektového vyučovania (resp. samostatnej práci, ktorá má podobné charakteristiky ako projektové vyučovanie, avšak doba trvania je 2 – 12 vyučovacích hodín) vo fáze senzibilizácie je vytvoriť konkrétnu skúsenosť, na ktorú potom nadväzuje reflexia skúsenosti a z nej vyplývajúca hodnotová reflexia. Výhodiskom projektu môže byť, napríklad, štúdium literatúry, anketa na škole alebo v okolí školy, interview s rodičmi/starými rodičmi a pod. Výstupom projektu by mal byť materiál, ktorý obsahuje písomnú správu, ale aj prezentačný materiál, ktorý by mal byť zverejnený (napr. v školských novinách, na plagáte umiestnenom na chodbe školy, a pod.) – príprava výstupného materiálu je v podstate nácvik v triede.

V projektovom vyučovaní je možné implementovať aj rozličné typy bádateľských činností. Žiaci sa v nich učia skúmať súbor údajov (analýza), formulovať hypotézy (tvorivosť), overovanie vlastných zistení (hodnotenie). Pri bádateľských činnostiach je dôležité, aby bol výskum autentický, teda žiaci by nemali vopred vedieť výsledok nimi realizovaného výskumu. Autentický výskum je aktuálny len vtedy, ak ani učiteľ netuší, k akým výsledkom sa žiaci dopracujú. V rámci hodín etickej výchovy môžu žiaci uplatniť dva typy výskumov: deskriptívny a historický. Kým v prvom spomínanom výskume žiaci popisujú to, aký je súčasný stav vecí, v historickom výskume sa zaujímajú o to, aký bol svet v minulosti. V rámci všeobecného členenia bádateľských aktivít sa uvádza aj experimentálny výskum, ktorý odpovedá na otázku: „Čo by sa stalo, keby...?“ (Pasch et al, 2005) V tomto type výskumu sa manipuluje s premennými veličinami. Možnosťou zmeny premennej v etickej výchove je zmena vlastného správania sa v istých situáciách a zaznamenávanie zmeny reakcií okolia. Tento typ výskumu je z nášho pohľadu pre žiakov na základných školách pomerne náročný, čiastočne uplatniteľný až na stredných školách.

Deskriptívny výskum realizovaný na hodinách etickej výchovy zisťuje súčasný stav vecí, napr.: opis správania sa žiakov konkrétnej triedy po ich rannom príchode (pozdrav, príprava na vyučovanie a pod.), zistenie toho, prečo sa žiaci danej školy nezdravia, opis typických tradícií rodín žiakov konkrétnej triedy a pod. Deskriptívny výskum je pravdepodobne najjednoduchším výskumom, ktorý pri správnom vedení môžu realizovať aj žiaci v primárnom vzdelávaní. Popisné štúdium, ako uvádza aj M. Pasch (2005), je možné realizovať v pomerne krátkom čase a sú v nich uplatniteľné predovšetkým výskumné metódy: pozorovanie, rozhovor, prieskumy – anketové, dotazníkové.

Historický výskum je pre žiaka prostriedkom spoznávania minulosti a zároveň je spôsobom, ako je možné prekonávať generačné rozdiely. Generačné rozdiely sú zvyčajnou príčinou rodinných nezhôd. Žiaci majú možnosť spoznávať život svojich rodičov aj prarodičov prostredníctvom rozhovorov, fotografií, novinových ústrižkov... Žiaci sa pri historickom výskume opierajú o štúdium primárnych prameňov a rozvíja sa ich schopnosť orientovať sa v knižnici, kriticky hodnotiť získané informácie, vypýtať si informácie v rozhovore, viesť rozhovor, klásť otázky a pod. Na hodinách etickej výchovy sa môžu realizovať výskumy o tom, aká bola škola v čase, keď do nej chodili ich starí rodičia/rodičia, aké boli typické tradície v danom regióne za čias ich rodičov/starých rodičov, aké vzory mali rodičia/starí rodičia, ako participovali na živote spoločnosti vo veku svojich detí a pod. Historické výskumy realizované na hodinách etickej výchovy poskytujú žiakom komplexný pohľad na zmenu v uznávaných hodnotách u nich a u ich rodičov, či starých rodičov. Rozvíja sa tak vzájomné porozumenie, akceptácia, tolerancia a spolupráca. Historický výskum tiež dáva podnety na ďalšiu spoluprácu medzi starými rodičmi a vnúčatami formou spoločných projektov (napr. pri spoznávaní vianočných, veľkonočných a iných tradícií, spoločnom pečení, pri rozvíjaní zručnosti v ručných prácach) podporujúcich rozvoj životných kompetencií.

K tomu, aby boli projekty úspešne realizované, je potrebné dodržať postup ich prípravy, realizácie a hodnotenia (Turek, 2010):

- voľba témy projektu, ktorá v sebe zahŕňa i špecifikáciu všeobecného a čiastkových cieľov;
- plánovanie riešenia projektu – projekt je potrebné žiakom rozdeliť na čiastkové úlohy (odporúča sa i vypracovanie projektového materiálu obsahujúceho zadanie úlohy a priestor na jej vypracovanie), rozdelenie žiakov do skupín (vytváraniu žiackych skupín sa viac venujeme v časti o kooperatívnom vyučovaní), vypracovanie časového harmonogramu;
- riešenie projektu – žiaci pracujú na čiastkových úlohách projektu, pričom učiteľ je skôr poradcom pri riešení jednotlivých úloh a kontrolórom realizácie projektu;
- zverejnenie výsledkov riešenia projektu – výstupy z realizácie projektu by mali byť zverejnené na dobre viditeľnom mieste a mali by byť riešiteľmi prezentované. Je dôležité, aby boli výsledky projektu ohodnotené učiteľom, členmi skupiny, aj skupinami navzájom. V prípade nedostatkov je potrebné upozorniť na ne a navrhnúť spôsob ich nápravy, aby sa v ďalších projektových úlohách neopakovali.

Dôležitým poznáním pri príprave, realizácii a hodnotení projektu je to, aby projekt nezaťažoval rodinných príslušníkov. Projektové úlohy musia byť prispôbosené možnostiam žiakov, ktorí ich budú plniť. Zároveň je dôležité, aby projektové úlohy pracovali s osobnou zainteresovanosťou žiakov, umožňovali interdisciplinárny prístup, mali by viesť k rozvoju ich kompetencií a mali by byť istým prepojením medzi tým, čo sa žiaci učia v škole a skutočným životom. Len

tak je potom možné rozvíjať nielen vedomosti, ale aj schopnosti a kompetencie vzťahujúce sa k výchove dobrého, šťastného, múdreho a zdravého človeka.

3.1.5 Organizačné formy výučby etickej výchovy

Etická výchova je vyučovací predmet, ktorý je charakteristický zmenou vzťahu učiteľ – žiak. Tomuto stavu sú prispôsobené aj špecifické organizačné formy. Organizačnú formu chápeme ako spôsob usporiadania výučby v konkrétnych podmienkach určitej pedagogickej situácie. Z tohto pohľadu je možné výučbu organizovať z (1) *časového hľadiska* (vyučovacia hodina, vyučovacia jednotka, celodenná alebo dlhodobejšia práca – vo forme projektu); (2) *priestorového hľadiska* (výučba v bežnej triede, exkurzia); (3) *zo sociálneho hľadiska* (frontálna výučba, skupinová, individuálna práca žiakov). Konkrétny výber organizačných foriem výučby závisí od cieľa výučby, charakteru učebných činností, ale aj na špecifických potrebách žiakov a ich individuálnych zvláštnostiach, resp. na možnostiach, ktoré má škola k dispozícii.

Zo sociálneho hľadiska sa na hodinách etickej výchovy najčastejšie využívajú (podľa prieskumu realizovaného medzi učiteľmi etickej výchovy, Políach – Valica, 2009) skupinová práca.

V súvislosti s výučbou etickej výchovy odporúčame pracovať prioritne skupinovou formou, avšak veľmi účinná z hľadiska dosahovania cieľov predmetu a rozvoja osobnostných kvalít žiaka je aj frontálna práca. Tá je najčastejšie využívanou organizačnou formou v slovenskom školstve. Jej výhodou je hlavne časová nenáročnosť na prípravu učiteľa. Účinnosť individuálnej práce je otázna a má význam najmä u žiakov s menej rozvinutými komunikačnými zručnosťami alebo práve naopak u žiakov s vysoko rozvinutými komunikačnými zručnosťami. Základom individuálnej práce je tak samostatná formulácia cieľov a učebných požiadaviek pre konkrétnych žiakov, a teda aj špecificky zadávané učebné úlohy.

Kooperatívne učenie je organizačná forma, pri ktorej sú žiaci triedy rozdelení na pracovné skupiny (troj- až päťčlenné) riešiace spoločnou prácou všetkých členov skupiny zadané úlohy. Je potrebné uvedomiť si, že skupina (aj triedna), je sociálnym útvarom, v ktorom sa vytvárajú vzťahy medzi žiakmi v skupine navzájom, ale aj medzi učiteľom a žiakmi. Činnosť žiakov v skupine ovplyvňuje priebeh výučby, učenia sa a môže ovplyvňovať tiež účinnosť rozvoja osobnostných a sociokomunikačných kompetencií žiakov na hodinách etickej výchovy.

Teórie kooperatívneho učenia sú v súčasnosti veľmi populárne. Podnety, ktoré viedli k rozpracovaniu kooperatívneho vyučovania, vychádzali z empirických zistení o súčasnej škole:

- pasivita žiakov spôsobená klasickou výučbou,
- absencia priamych kontaktov medzi žiakmi,

- pedagogická nedostatočnosť niektorých metód „aktívnej“ školy,
- malá tolerancia žiakov a učiteľov voči kultúrnym, ekonomickým, sociálnym a etnickým rozdielom.

Princípy kooperatívneho vyučovania boli niekoľkokrát prepracované. Zmeny vychádzali predovšetkým z kultúrnej a sociálnej zložitosti spôsobenej narastajúcou urbanizáciou, migráciou a zvyšujúcim vplyvom masmédií. Hlavný princíp kooperatívneho učenia vychádza z predpokladu, že žiaci sa učia lepšie a efektívnejšie, ak pracujú na jednom projekte. V prvom rade musí byť súťaživosť nahradená partnerstvom. K ďalším charakteristikám kooperatívneho vyučovania ako organizačnej formy na hodinách etickej výchovy patria:

- *pružnosť*: je potrebné prispôbiť sa okolnostiam, danej skupine žiakov, kultúre, danému regiónu a pod.;
- *všetci si musia navzájom pomáhať*: kooperatívne učenie má pozitívny vplyv na žiakov slabých, priemerných aj vynikajúcich. Zároveň žiaci pociťujú radosť z toho, že mohli skupine pomôcť. Pri kooperatívnom spôsobe učenia sa žiaci prirodzene dostávajú do kognitívnych, psychologických a sociálnych situácií. Učia sa tak pracovať a „fungovať“ v kontexte, ktorý ich viac stimuluje;
- osvojovanie hodnotných vzorcov sociálneho správania, akým je, napríklad tolerancia. Súčasne s týmto vývojom je možné sledovať redukciu negatívnych prejavov správania, ako je, napríklad, rasizmus alebo súťaživosť. Zároveň sú viditeľné vplyvy v pohľade učiteľov na učenie, presné formulovanie vlastných myšlienok, chápanie druhých, schopnosť prijať druhých ľudí, lepšie reakcie na požiadavky skupiny, a pod.;
- pozitívny pohľad na seba samého. Schopnosť vedieť požiadať o pomoc je kľúčom k zvýšeniu žiakovej motivácie. Vo všeobecnosti žiaci dosahujú lepšie sebahodnotenie a následne dosahujú aj lepšie výsledky v škole, pretože sa eliminuje znehodnocujúce sebaopätovanie žiaka.

Popísané charakteristiky kooperatívneho vyučovania vychádzajú z dvoch základných požiadaviek:

A) Individuálna zodpovednosť

Kooperatívne učenie vychádza z ucelenej činnosti skupiny, žiaci sa viac angažujú, ak vedia, že za svoje individuálne učenie budú odmenení. Pre efektívne zadávanie kooperatívnej práce je potrebné rešpektovať niektoré zásady – odmeňovanie žiakov na základe výkonu skupiny, ale aj jeho osobného zainteresovania. Učiteľ a ostatné osoby zúčastňujúce sa edukácie žiaka by sa mali vyhnúť vonkajšej motivácii. Výkon žiaka je vhodné *hodnotiť na základe vecných kritérií*, nie porovnávaním s inými žiakmi. V neposlednom rade by mal učiteľ vyžadovať a tiež priebežne kontrolovať osobnú zainteresovanosť žiaka v prípade väčších skupín (viac ako traja členovia).

B) Vytváranie malých heterogénnych skupín

Pri kooperatívnom učení je potrebné zavádzať malé heterogénne skupiny. Skupiny by mali byť najviac päť- až šesťčlenné. Pri veľkých skupinách nemajú žiaci možnosť prejavovať sa, oproti tomu, malé skupiny neposkytujú priestor na sociálnu interakciu. Pri vytváraní skupín by mala byť zabezpečená čo najrozmanitejšia sociálna interakcia, teda by mali byť vytvorené z osôb, ktoré sa líšia z hľadiska školského výkonu, pôvodu sociálneho, etnického, kultúrneho. Skupiny by sa nemali často meniť, teda práca skupiny by mala byť minimálne po dobu jedného polroka. Zároveň sa odporúča uskutočniť v tejto skupine štyri až šestnásť rôznych činností pre rozvoj osobnostných a sociálnych kompetencií. Jedným z hlavných cieľov výučby je pomôcť žiakovi pri získavaní sociálnych zručností. Žiak sa v priebehu kooperatívnej výučby učí spolupracovať s členmi skupiny na spoločných úlohách, učí sa tolerovať názory členov skupiny, rešpektovať vlastnú skupinovú rolu, primerane vyjadrovať vlastný názor a argumentovať pri jeho presadzovaní a pod. V efektívnej interakcii by mal učiteľ začať s cvičením už pred samotným kooperatívnym učením. Pre ľahší vstup žiaka do diskusie by mal mať poskytnuté oporné body. Naučiť sa efektívnej kooperatívnej práce sa učia žiaci aj sebareflexiou vlastnej činnosti. Pozícia učiteľa v kooperatívnom učení je významná z hľadiska externého (nepriameho) riadenia skupiny. V porovnaní s frontálnou výučbou a výkladom, učiteľ nie je len osobou, ktorá odovzdáva informácie, ale rôznymi aktivitami uľahčuje prácu v skupine. K tomu je nutná spätná väzba, ktorá presne poukazuje na vysvetlenie úspechu, či neúspechu. Učiteľ by sa mal vyhnúť spätnej väzbe zameranej len na úspech.

3.1.6 Klíma triedy vo výučbe etickej výchovy

Klíma triedy je (popri plánovaní a príprave, realizácii vyučovacej hodiny, riadení vyučovacej hodiny, disciplíny, hodnotení prospechu žiakov a reflexii a sebareflexii vlastnej práci) jednou z pedagogických kompetencií každého učiteľa. J. Gibbs (1994) charakterizuje klímu triedy alebo školy ako *atmosféru alebo ovzdušie, ktoré v nej vládne každý deň a prispieva kladne alebo záporne na rozvoj sociálnych zručností a na proces učenia*. Pri charakteristike pojmu klíma triedy sme našli niekoľko vymedzení (konštatácií). Z nich vyberáme:

- klíma v triede je cieľavedome orientovaná na splnenie úloh,
- uvoľnené a podporujúce prostredie,
- učiteľ žiakov podporuje a povzbudzuje k učeniu a dáva im najavo vysoké pozitívne očakávania,
- vzťahy medzi učiteľom a žiakmi sú do značnej miery založené na vzájomnej úcte a dobrom, dôvernom a uvoľnenom vzťahu,
- učiteľ poskytuje žiakovi spätnú väzbu a prispieva tým k budovaniu jeho sebadôvery a sebaúcty,

- vzhľad triedy a rozmiestnenie jej vybavenia podporuje kladné postoje žiaka voči vyučovaniu a uľahčuje činnosti, ktoré sa v nej realizujú.

Ch. Kyriacou (1996) uvádza, že *klíma triedy*, ktorú učiteľ navodí, môže mať *zásadný vplyv na motiváciu žiakov a ich postoj k učeniu*. V charakteristikách pojmu klíma triedy sme uviedli aj faktor cieľavedomosti a prostredie orientované na splnenie úlohy. Spomínaná požiadavka vychádza z toho, ako učiteľ zdôrazňuje potrebu neustále postupovať v realizovanom učení. Je však potrebné zabezpečiť maximálne využitie času určeného na učenie (presné začatie vyučovacej hodiny, udržanie aktívneho zapojenia žiakov). Ch. Kyriacou (1996) ďalej konštatuje, že dôraz na cieľavedomosť a orientáciu na úlohu je možné úspešne popísať ako výučbu v „podnikateľskom duchu“. Je pre ňu charakteristické, že žiaci vnímajú edukátora ako autoritu s právom organizácie a riadenia učebných činností. Zároveň edukanti aj pedagóg očakávajú splnenie úlohy a pozitívny prístup k zadanej úlohe (Kyriacou, 1996, s. 80).

Vnímanie vlastnej činnosti je aj jednou z charakteristík sociokognitívnych teórií. Neurolingvistickí programátori uvádzajú, že *ak chce človek dosiahnuť úspech, musí v neho veriť*. Uvádzaná charakteristika poukazuje na to, že učenie a činnosť je ovplyvnené usudzovaním o svojich schopnostiach. Ak je človek presvedčený o svojej možnosti splniť úlohu, ovplyvní to aj výsledky jeho budúceho správania.

Ďalšou významnou charakteristikou vytvárajúcou klímu triedy je aj uvoľnené a podporujúce prostredie. Ch. Kyriacou (1996) uvádza, že zvedavosť žiakov a záujem o učebné činnosti povzbudzuje aj vzťah učiteľa k žiakom, štýl a spôsob komunikácie učiteľa s deťmi. *Ak je učiteľ uvoľnený a všetky priestupky žiakov budú riešené s pokojom, budú aj deti pristupovať k edukačnému procesu uvoľnene a zodpovedne*. V etickej výchove hovoríme o indukzívnej disciplíne, teda o takej disciplíne, ktorej základom nie sú tresty a odmeny, ale poukazovanie na následky a dôsledky vlastných rozhodnutí a konania.

Súčasťou uvoľneného a podporujúceho prostredia je aj záujem učiteľa o deti a ich problémy, učenie sa a pod. (Kyriacou, 1997, s. 80), ale dôležitou súčasťou takéhoto prostredia je zároveň (a to nevyhnutne) bezpodmienečné prijímanie dieťaťa takého, aké je (jedna zo zásad etickej výchovy). Láska k deťom/žiakom/študentom nemôže byť podmienená splnením akýchkoľvek požiadaviek. Mať rád svojich žiakov, znamená aj to, že ich akceptujeme takých, akí sú – so všetkými nedostatkami a chybami. Na druhej strane, objektívna a citlivá kritika podporuje otvorený vzťah medzi učiteľom a žiakom, pretože dobrá kritika je spôsobom hodnotenia osobnostného rozvoja.

Ďalšou zložkou uvoľneného a podporujúceho prostredia je nabádanie učiteľa. Jednak ide o *povzbudzovanie k splneniu zadaných úloh*, a jednak je to povzbudzovanie a nabádanie ku konaniu, ktoré je v súlade s očakávanými cieľmi etickej výchovy.

Súčasťou neohrozeného prostredia je *otvorený prístup a možnosť pozitívneho prežívania*, ktorá vychádza z *lojality* (pocit spolupatričnosti so spoločenstvom),

dôvery (zapojiť všetkých členov spoločenstva do rozhodovania a prisúdenie miery zodpovednosti), *podpory* (poskytnutie pomoci a povzbudenia v učení), *dynamickosti* (vynakladanie síl a nadšenia pri sledovaní cieľov, podpora morálky pri prekonávaní prekážok), *nárokov* (stanovených cieľov, jasné vyjadrenie očakávania a výsledkov) a *komunikácie* (informácia o úspešných a neúspešných, vzájomné prepojenie spoločným poznávaním) (Fischer, 1997, s. 157).

Klíma triedy súvisí s niekoľkými faktormi:

- spokojnosť v triede,
- spory, konflikty,
- súťaživosť v triede,
- náročnosť úloh.
- súdržnosť triedy (Zelina, 1996, s. 155-156).

Spomínané faktory sú relatívne premenlivé, a preto aj o samotnej klíme triedy môžeme konštatovať, že je variantná. Klímu triedy je možné ovplyvňovať – učiteľ môže meniť svoj spôsob komunikácie so žiakmi, ale aj stratégie a metódy, ktoré v edukácii využíva. *Pravidlá spolupráce* v triede predstavujú možnosť napredovania v sociálnych a personálnych (emocionalizačných) spôsobilostiach, ale zabezpečí sa aj kognitívny rast žiakov. Vychádzame pri tom z predpokladu, že deti prirodzene obľubujú prácu v skupinách, v kolektíve sa cítia dobre (ak sa nejedná o introvertné dieťa). Pravidlá spolupráce (života v triede, alebo akokoľvek inak ich nazveme, vždy to musia byť pravidlá nás všetkých v triede) umožnia žiakom v triede vyjadriť sa, nebať sa a pomôžu pri utváraní klímy triedy, v ktorej sa deti cítia dobre. Domnievame sa, že aj súčasné tzv. školské poriadky by mohli byť práve pre deti mladšieho školského veku vytvorené na podobnom princípe ako triedne pravidlá. S. Kovalik (1996) navrhuje triedne pravidlá, ktoré nazýva Zručnosti života a Celoživotné pravidlá.

Príklad č. 1

ZRUČNOSTI ŽIVOTA

- **FLEXIBILITA:** Schopnosť meniť plány v prípade potreby.
- **INICIATÍVA:** Urobiť prvý krok.
- **INTEGRITA:** Poctivosť, úprimnosť a morálne pravidlá.
- **KOMUNIKÁCIA:** Poviem, čo si myslím, a dokážem počúvať druhých.
- **OHĽADUPLNOSŤ:** Mať ohľad na druhých.
- **ORGANIZÁCIA:** Vedieť poriadne plánovať, usporadúvať a realizovať.
- **PARTICIPÁCIA:** Účasť v skutočnom živote, ochota pracovať.
- **PRIATEĽSTVO:** Vedieť si vybrať a udržať priateľa pomocou vzájomnej dôvery a starostlivosti.
- **RIEŠENIE PROBLÉMOV:** Zistíš, čo vieš a dokážeš to použiť.
- **SEBADÔVERA:** Presvedčenie, že dokážem niečo urobiť.
- **SPOLUPRÁCA:** Pracovať spoločne.

- **STAROSTLIVOSŤ:** Všímať si, čo potrebujú iní ľudia, pomáhať im, starať sa o nich.
- **TRPEZLIVOSŤ:** Vytvárať pri určitej činnosti.
- **ÚSILIE:** Usilovne pracovať a byť ochotný urobiť čo najviac a najlepšie.
- **VYTRVALOSŤ:** Skončiť, čo si začal robiť.
- **ZDRAVÝ ROZUM:** Správne rozhodnutia a používanie zdravého rozumu.
- **ZMYSEL PRE HUMOR:** Vedieť sa smiať a byť veselý a vtipný bez zraňovania druhých.
- **ZODPOVEDNOSŤ:** Byť zodpovedný a dôveryhodný.
- **ZVEDAVOSŤ:** Snaha dozvedieť sa alebo poznať veci v plnom rozsahu.

Príklad č.2

CELOŽIVOTNÉ PRAVIDLÁ:

- dôveryhodnosť,
- pravdivosť,
- aktívne počúvanie,
- úcta,
- najlepší osobný výkon.

S. Kovalik (1996) ďalej uvádza, že Celoživotné pravidlá a Zručnosti života sú pomocníkmi pri vytváraní prostredia charakteristickej neprítomnosťou ohrozenia a zvyšujú schopnosť učiť sa. J. Gibbs (1994) pri zavádzaní systému kmeňov ako prostriedku výučby na školách, navrhuje pre vytvorenie pozitívnej klímy v triede zaviesť nový spôsob vzájomného spolužitia podchyteného normami kmeňov – pravidlami (pozorné počúvanie, nevysmievanie sa a ocenenie, právo zdržať sa a dôvernosť). Akceptovaním pravidiel a ich zvnútornením sa „*pretvára atmosféra v triede na pozitívnu klímu pre učenie*“ (Kyriacou, 1994, s. 80).

Klíma triedy jednoznačne vplýva na socializačnú a emocionalizačnú funkciu výučby. M. Zelina (1996, s. 154) uvádza, že *klímu triedy tvoria tri faktory*: edukátor, žiaci (deti) a činnosti (úlohy). Zároveň poukazuje na to, že *klíma triedy* sa na rozdiel od atmosféry skupiny *nemení* tak *dynamicky*, aj napriek tomu, že aj dlhodobejšie sociálne vzťahy sú premenlivé a fungujú bez ohľadu na konkrétne sociálne situácie (Zelina, 1996, s. 158). Všetky tri uvádzané faktory vytvárajúce klímu triedy sú zároveň prvkami ovplyvňujúcimi funkcie výučby.

Kognitívna, socializačná aj emocionalizačná funkcia výučby sú nástrojmi na dosahovanie cieľov výučby. Výučba je zase chápaná ako dynamický komplex činností učiteľa a žiaka. Kognitívna funkcia je ovplyvňovaná predovšetkým činnosťami a úlohami realizovanými v procese výučby. Úlohy, ktoré žiaci riešia by nemali byť príliš zložité, ale nemali by byť ani veľmi jednoduché. Výber témy úloh, ktoré žiakom zadávame, je dôležitou súčasťou vnútornej motivácie. Spomínali sme, že klíma triedy je veľmi ovplyvnená mierou vnútornej motivácie. Ak očakávame úspech od žiakov, oni to cítia a snažia sa, aby

nesklamali našu dôveru v nich. Je častým znakom, že žiaci vnímajú klímu triedy veľmi kriticky. Vnímajú nespravodlivosť pri skúšaní, preťaženosť, nedostatok láskavosti a humoru, ale, čo je hlavné, k učiteľom nepociťujú dôveru a cítia sa ponížovaní (Zelina, 1996, s. 158). Ch. Kyriacou (1994) uvádza ako jeden z prostriedkov dosiahnutia pozitívnej klímy v triede vzájomnú úctu, humor a stať sa dobrým príkladom pre žiakov. Ak vnímame funkcie výučby ako celok pre dosiahnutie cieľov etickej výchovy, potom si dovoľíme konštatovať, že klíma triedy je ovplyvniteľná aj jednotlivými funkciami výučby.

Cieľom socializačnej funkcie je socializácia jedinca, teda jeho schopnosť žiť a správať sa v kolektíve. Dieťa si v škole osvojuje a zdokonaľuje základné sociálne návyky. Dodržiavaním pravidiel spolupráce v triede sa zabezpečuje neprítomnosť ohrozenia v triede. Sociokognitívne teórie sa zameriavajú na sociálne kontakty v priebehu učenia sa. Vychádzajú z predpokladu, že človek sa neučí len vlastnou aktivitou, ale aj pozorovaním istej činnosti. Zároveň sa pri kooperácii zabezpečuje priamy kontakt, kedy deti medzi sebou komunikujú a majú možnosť realizovať v praxi zručnosti života. Úcta k žiakom a primeraný kontakt sú základom socializácie a tiež významné nástroje pre budovanie pozitívnej klímy v triede (aj v škole). V tomto prípade je možné konštatovať, že socializačná funkcia zabezpečujúca socializáciu detí cez otvorený a primeraný prístup, vzájomnú úctu, dodržiavanie pravidiel spolužitia v triede sú nástrojom pre vytvorenie pozitívnej klímy v triede.

Poslednou funkciou výučby je emocionalizácia. Cieľom emocionalizácie je personalizácia osobnosti, teda vytvorenie hodnotového systému, poznanie vlastných citov a pocitov, vnútorná motivácia, zodpovednosť a pod. Deti by nemali v škole pociťovať ponížovanie, či už zo strany učiteľov alebo žiakov. Opäť sú pomocou celoživotné pravidlá, ktoré vymedzujú správanie sa. Riadenie vlastnej činnosti je dôležitou zložkou učenia sa detí. Pri práci by sa nemali nudiť, mať pocity strachu, ohrozenia, neúspechu, pretože to nemôžu byť charakteristiky celoživotného vzdelávania. Pre žiakov je dôležitá aj okamžitá spätná väzba, a teda možnosť sebahodnotenia. Je pre nich dôležité prežiť vlastný školský úspech (ak vyriešia náročný príklad z matematiky, podarí sa im napísať pekný príbeh a pod.). Ak deti precítia úspech, majú dobrý pocit, a tým sa tvorí v triede pozitívna klíma.

Pozitívna klíma a funkcie výučby sú rozsiahlou problematikou, ktorá zasahuje všetky oblasti pedagogického pôsobenia. Vytvorenie pozitívnej klímy v triede je dôležitou súčasťou úspešnej pedagogickej praxe etickej výchovy.

3.1.7 Hodnotenie v etickej výchove vo vzťahu k stanoveným cieľom

Hodnotenie (akékoľvek) je v podstate spätnou väzbou konkrétneho výkonu v rozličných situáciách. V podstate je jeho úlohou informovať a reflektovať akúkoľvek činnosť. Školské hodnotenie v tomto zmysle poskytuje spätnú väzbu

učiacemu sa subjektu o jeho výsledkoch, výstupoch učenia sa. Pre učiteľa každého predmetu je podstatné pochopiť, že hodnotenie má slúžiť prioritne žiakovi a je prostriedkom na jeho sprevádzanie počas vlastného učenia sa a postupného skvalitňovania výstupov. Hodnotenie by malo vždy informovať, nemalo by byť v rozpore so záujmami žiakov, používa zrozumiteľný jazyk, vychádza z kontextu žiakovho učenia sa a jeho výkonu, je zárukou rešpektovania jedinečnosti poznávania a jeho reflektovania, hodnotenie je priebežné a poukazuje na silné stránky žiakovej osobnosti, má jednotné a jasné referenčné rámce (napr. štandardy), sumatívne hodnotenie vychádza z rozličných zdrojov žiakovho výkonu a do hodnotenia sú zapojení i rodičia (Košťálová – Miková – Stang, 2008).

V prípade etickej výchovy je hodnotenie neoddeliteľnou súčasťou rozvoja osobnostných a sociomorálnych charakteristík. Etickú výchovu nie je možné a ani vhodné hodnotiť na základe osvojených vedomostí. Etická výchova je predmet, ktorý sa zameriava na rozvoj všeludských kvalít, a preto sumatívne hodnotenie založené na prideliovaní klasifikačného stupňa neposkytuje dostatočný obraz o tom, ako sa žiak (osobnosť) rozvíja. Z tohto pohľadu je potrebné hľadať inovatívne spôsoby hodnotenia rozvoja osobnosti žiaka na hodinách etickej výchovy.

Východiskom akéhokoľvek hodnotenia je poznanie cieľa – výkonu žiaka. Vhodným východiskom pre hodnotenie etickej výchovy by tak mali byť výkonové štandardy, ktoré majú jednoznačne poukazovať na to, aké vedomosti by mali žiaci mať po ukončení istého kontrolného obdobia. Významnejšou zložkou hodnotenia etickej výchovy je však socioafektívny výkonový štandard, ktorý poukazuje na rozvoj osobnosti žiaka. Ako sme však uviedli v predchádzajúcich kapitolách venovaných analýze štátneho kurikula etickej výchovy, obsahový a výkonový štandard etickej výchovy má mnoho chýb, ktoré mu v podstate znemožňujú plniť takú významnú úlohu, akou je nastavovanie kritérií hodnotenia výstupov učenia sa žiaka v etickej výchove.

Z dlhodobého hľadiska je teda nevyhnutné v školských vzdelávacích programoch opraviť výkonový štandard z etickej výchovy tak, aby poukazoval na potenciálny rozvoj osobnostných kvalít žiaka na veku primeranej úrovni. Dobře vypracovaný výkonový štandard poskytne učiteľovi nástroj na sumatívne hodnotenie žiaka v kontexte všeobecného cieľa etickej výchovy.

Pre žiakov, ktorí navštevujú etickú výchovu je však podstatné zároveň to, aby prebiehalo aj ich priebežné hodnotenie. Jeho podstatou na hodinách etickej výchovy je reflexia prežitého a prezentovaného. Základom hodnotenia etickej výchovy je teda formatívne hodnotenie poskytujúce spätnú väzbu o učení sa žiakov, odhaľovanie potenciálnych chýb a ich odstraňovanie, reagovanie na nesprávne (spoločensky nevhodné) správanie sa žiaka v procese osvojovania si nových vzorcov správania sa.

Základom dobrého hodnotenia aj na hodinách etickej výchovy je vstupná diagnostika. Jej úlohou je nielen zistiť stav vedomostí – informácií o kľúčovom

učive, ale tiež je to spôsob ako zistiť záujem žiakov (ich postoj) k problematike. Pre učiteľa je tak vstupná diagnostika potrebnou súčasťou projektovania výučby, lebo len na jej základe vie vybrať vhodné metódy (rozprávanie, vysvetľovanie, diskusia, hra, dramatizácia a pod.). Druhou fázou hodnotenia je priebežné – formatívne – hodnotenie, ktoré poukazuje na súčasný stav poznania a postojov k danej oblasti. Učiteľ prostredníctvom formatívneho hodnotenia usmerňuje žiakovu pozornosť, môže mu zadávať špecifické domáce úlohy (nácvik v bežných podmienkach), ktoré by ho postupne mohli naviesť na správny spôsob riešenia problémov, komunikácie, a prispieť tak k osobnostnému rastu. Poslednou fázou hodnotenia rozvoja osobnostných kvalít žiaka je záverečné hodnotenie, ktoré by malo komplexne zachytiť posun žiaka v oblasti vedomostí, schopností či zručností a v rozvoji kľúčových kompetencií. Pri sumatívnom hodnotení sa učitelia často zameriavajú na zistenie kvality vedomostí prostredníctvom didaktických testov. Domnievame sa, že pre vyučovanie etickej výchovy je nevyhnutné využívať komplexnejšie formy diagnostiky, v ktorých je možné reálne sledovať rozvoj osobnosti žiaka. Z tohto pohľadu sa nám ako vhodný prostriedok hodnotenia žiaka javia portfóliá, denníky (etickej výchovy), ale aj výstupy z rôznych projektových (alebo samostatných) úloh.

Je pomerne náročné vytvoriť kritéria pre hodnotenie etickej výchovy. Jednou z inšpirácií môže byť hodnotenie filozofovania v Nemecku tak, ako ich uvádzajú D. Schmidt a P. Ruthendorf (2011, s. 20-25). Východiskom tohto hodnotenia sú kľúčové kompetencie a ich prejavy v konkrétnych situáciách. Uvedieme čo navrhujú hodnotiť v sociálnej, interkultúrnej a hodnotiacej kompetencii.

Sociálnu kompetenciu chápajú ako zručnosť a pripravenosť pre výmenu a racionálne zdôvodnených argumentov, čo tiež zahŕňa toleranciu voči komunikujúcemu a kritické dopytovanie vlastného stanoviska. Meria sa aspoň kvalita argumentov a správanie sa komunikujúceho.

<i>Aspekt kompetencií</i>	<i>Aspekt hodnotenia</i>
argumentovanie	jasnosť a vyjadrenie vlastnej pozície, zdôvodnenie vlastného postoja: logika, zrozumiteľnosť, kvantita a obsahová ako aj formálna kvalita zdôvodňovania (predmetná a odborná vhodnosť, prípadne štruktúrovanie a jasnosť), rétorika (nasadenie určitých rétorických foriem)
správanie sa v rozhovore	dodržanie pravidiel rozhovoru, rolová hra – zaujatie myslenej role, cieľovo funkčné použitie mimiky a gestiky, situatívna vhodnosť voľby slov, aktívne počúvanie (nadväzujúce pýtanie sa, neverb komun.), zhrnutie argumentov komunikujúceho vlastnými slovami, nadviazanie na argumenty komunikujúceho

Interkultúrnú kompetenciu chápú ako schopnosť interpretovať cudzie a vlastné kultúrne fenomény prostredníctvom reflexie aktuálnych interpretačných vzorcov a náboženských svetonázorov. Toto je však len čiastočne merateľné. Kvantifikovateľné sú predovšetkým náboženské a kultúrne poznatky ako aj zdôvodnený úsudok ku konkrétnym situáciám.

<i>Aspekt kompetencií</i>	<i>Aspekt hodnotenia</i>
náboženské a kultúrne poznatky	pomenovanie jednotlivých situácií, vysvetlenie kultúrnych príp. náboženských fenoménov, objasnenie kultúrnych, príp. náboženských vzorcov správania sa
posúdenie kultúrneho, príp. náboženského fenoménu	popísanie fenoménu, jasnosť formulovania vlastnej pozície, vlastného názoru, zdôvodnenie vlastného postoja: logika, zrozumiteľnosť, rozsah a kvalita zdôvodňovania

Hodnotiacu kompetenciu vzťahujú na schopnosť analyzovať, reflektovať a riešiť etické problémy. Tu sú merateľné pomenovanie a popísanie etických problémov, identifikovanie rôznych etických argumentov ako aj zdôvodnenie vlastného etického súdu.

<i>Aspekt kompetencií</i>	<i>Aspekt hodnotenia</i>
analýza etického problému	pomenovanie etického problému/konfliktu, pomenovanie, kto bol zasiahnutý priamo alebo nepriamo (ciele, potreby, záujmy, obavy, nádeje, tiež popísanie jeho hodnotového systému a očakávania vyplývajúce z role), pomenovanie situačných kritérií (napr. technických možností, právny a ekonomický rámec), pomenovanie zúčastneného dobra, pomenovanie alternatív konania (ciele, kroky konania, analýza použitých prostriedkov), zváženie následkov konania (včítane zváženia rizika, zhodnotenia ne-poznania/neistoty, zhodnotenie schopnosti pre dosiahnutie cieľa konania a schopnosti pre ovládanie prostriedku), pomenovanie situačne dôležitých etických hodnôt a noriem (všeobecných etických princípov, špecifických pravidiel), zváženie hodnôt a noriem
využitie rôznych etických pozícií	popísanie hodnotového systému zodpovedajúceho etickej pozícii, posúdenie situácie z rôznych uhlov pohľadu (napr. teologického, deontologického...), jasnosť pomenovania rozhodnutia s priradením k aktuálnej

	pozícii, zdôvodnenie rozhodnutia z konkrétnej perspektívy (vysvetlenie, prečo a ako sú konkrétne normy dôležité pre rozhodovanie v danej situácii)
vlastný etický názor	jasnosť formulácie vlastného názoru, formulovanie vhodnej analýzy situácie, formulovanie vhodnej analýzy noriem, zrozumiteľnosť použitia uprednostnených noriem a hodnôt na konfliktnú situáciu, logika a pochopiteľnosť prepojenia analýzy situácie a analýzy noriem v etickej argumentácii

(podľa Schmidt - Ruthendorf, 2011, s. 20-25)

Významnou súčasťou hodnotenia žiaka na hodinách etickej výchovy je reflexia rodičov, ktorí majú možnosť sledovať žiaka v domácom prostredí a vedia tak zhodnotiť zmenu správania sa v inom ako v školskom prostredí. Rodičia môžu prostredníctvom jednoduchého formulára učiteľa informovať o zmenách v správaní sa dieťaťa, o nezvyčajných reakciách, o plnení si úloh z etickej výchovy a pod.

Záverečné hodnotenie z etickej výchovy by malo obsahovať aj sebareflexívnu zložku. Z hľadiska rozvoja osobnosti je nevyhnutné a žiaduce, aby sa žiak stal súčasťou svojho hodnotenia. Sebahodnotenie žiaka musí vychádzať z jasne stanovených kritérií a môže mať verbálnu alebo písomnú podobu. Výhodou tohto hodnotenia je rozvoj osobnosti, pretože sa podporuje citlivosť k takým hodnotám akými sú spravodlivosť, čestnosť, zodpovednosť, kritickosť či náročnosť.

Etickú výchovu nie je z nášho pohľadu možné klasifikovať určitým klasifikačným stupňom. Vzhľadom na charakter predmetu, ale aj na pedagogicko-filozofické východiská etickej výchovy, je podstatné využívať prioritne slovné hodnotenie. Znamka (klasifikačný stupeň) nemá pre žiaka dostatočnú výpovednú hodnotu, len ho zaradí do skupiny, ktorá má isté charakteristiky – zvyčajne popisujúce negatívne stránky osobnosti, resp. poukazujúce na množstvo, frekvenciu a závažnosť chyby. Slovné hodnotenie by malo mať popisný jazyk, ktorý presne pomenuje silné stránky, resp. posun žiaka v istej (sledovanej) oblasti, ale zároveň (keďže slovné hodnotenie má zvyčajne charakter sumatívneho hodnotenia) poukazuje na slabé stránky. Slovné hodnotenie v etickej výchove by malo plniť niekoľko funkcií a jednou z nich je korektívne-konatívna funkcia. Jej podstatou je postupná korekcia, náprava, vylepšenie istého správania, ktoré nie je v súlade s požadovanými prejavmi. Úlohou slovného hodnotenia nie je len pochvala alebo pokarhanie žiaka. Hodnotenie musí vždy priniesť kvalitnú spätnú väzbu s požiadavkou a odporúčaním na ďalší rozvoj žiaka.

Slovné hodnotenie v sebe tiež nesie požiadavku poznávacej funkcie. Učiteľ etickej výchovy by mal v hodnotení žiaka pomôcť v jeho sebazpoznávaní: v popise a neskôr aj v analýze a hodnotení vlastných kladných i záporných stránok osobnosti, vo vysvetľovaní a zdôvodňovaní vlastného konania v rozličných situáciách a pod. Učiteľove hodnotenie by malo prispievať k sebareflexii a sebarozvoju osobnosti žiaka. Práve poznávacia funkcia hodnotenia úzko súvisí s jeho motivačnou úlohou. Ak je hodnotenie žiaka permanentne negatívne, žiak stráca akúkoľvek vôľu, záujem o ďalšie sebazdokonaľovanie. Akákoľvek kritika by mala byť v hodnotení aj prostriedkom na ďalší rozvoj. Učiteľ by mal žiaka pochváliť za každý malý posun vpred, ale na druhej strane, poukazovať na limity, ktoré sú v žiakovom správaní a konaní stále prítomné. Kritika by však v hodnotení mala byť zakomponovaná jemne a precízne, nemala by však tvoriť prevažnú časť hodnotenia výstupu z etickej výchovy.

Komplexne by sme o hodnotení v etickej výchove mohli povedať, že jeho funkcia je prioritne osobnostne-vývojová. Jeho úlohou je nielen poukazovať na to, čo sa žiak naučil, ale aj na to, aké hodnoty sa v jeho správaní prejavujú, ako sa zlepšilo jeho vyjadrovanie, schopnosť počúvať, tvoriť odpovede, formulovať svoje myšlienky, argumentovať, vytvárať a udržiavať priateľstvá, ako sa rozvíja jeho zmysel pre zodpovednosť a morálku.

3.1.8 Projektovanie výučby etickej výchovy

Projektovanie výučby patrí k najdôležitejším pedagogickým kompetenciám učiteľa, a to či už ide o dlhodobé alebo krátkodobé projekty. Dlhodobý projekt, či už školský vzdelávací program alebo časovo-tematický plán predmetu, umožňuje učiteľovi pripraviť premyslený plán rozvoja osobnosti žiaka vo všetkých oblastiach – kognitívnej, afektívnej i psychomotorickej. Dlhodobým plánom sa rešpektujú osobitosti žiakov v skupine, systematizuje sa osvojovanie si poznatkov, učivo sa usporadúva cyklicky, vytvára sa priestor na uvažovanie o zvláštnych didaktických hľadiskách či výchovných možnostiach. Každý dobre zostavený a kontrolovateľný projekt výučby dáva podľa A. Douškovej (2006, s. 83) odpoveď na otázky:

T5 Zložky dobrého projektu vyučovacej jednotky

Za akým účelom?	Učebné intencie
Koho?	Psychoštruktúra
Čo?	Učebné obsahy
Ako dlho?	Časový faktor
Ako?	Didaktické postupy
Pri akej organizácii?	Socioštruktúra

Aké majú byť efekty?	Kontrola a hodnotenie
Za pomoci čoho?	Didaktický materiál, učebné pomôcky

Pri tomto type prípravy učiteľ nepozera na učivo zo svojho pohľadu – čo mám naučiť, vysvetliť, prezentovať – ale z pohľadu učiaceho sa. Učiteľ tak *projektuje* procesy učenia sa žiaka, zisťuje, aké edukačné situácie a „cieľovo orientované učebné úlohy“ (Doušková, 2006, s. 82) má pripraviť pre najefektívnejší posun žiaka. Inými slovami, v projektovaní výučby sa prechádza od zamerania na obsah k orientácii na cieľ. Učiteľ si nekladie otázku, „čo mám naučiť?“, ale „čo má vedieť žiak?, aký má mať postoj?, čo si má žiak uvedomiť?“ a následne sa v tomto kontexte mení pohľad na význam edukačných cieľov a transformácie učiva vo vyučovacom procese.

Pri plánovaní výučby učiteľ:

- vychádza z *poznania základných kurikulárnych dokumentov* (Krok 1) – v prevedení do praxe to znamená dokonale poznať Štátny vzdelávací program, učebné plány a obsahový a výkonový štandard etickej výchovy (v tomto prípade). Je vhodné, ak učiteľ etickej výchovy pozná i pracovné zošity, ktoré boli vydané k vyučovaniu etickej výchovy⁵;
- *zisťuje potreby žiaka* (Krok 2) – je potrebné porovnať kurikulárne dokumenty s potrebami žiakov v konkrétnej triede (skupine žiakov). Pri hodinách etickej výchovy má tento krok pri plánovaní zvláštny význam, vzhľadom na to, že v skupine žiakov navštevujúcich tento predmet sa môžu stretnúť nielen žiaci rôznych vekových skupín (pri spájaní viacerých tried), ale tiež žiaci rôznej úrovne komunikačných zručností. V takom prípade je nevyhnutná modifikácia učiva a prioritne diferenciacia cieľov predmetu s ohľadom na úroveň komunikačných zručností. Ďalšou požiadavkou pri tomto kroku plánovania je, výhradne pre etickú výchovu, akceptovanie aktuálnych spoločenských požiadaviek, resp. spoločenských problémov. V tomto kroku prípravy môže učiteľ zladať mentálnu a sociomorálnu úroveň žiakov, 60% povinného učiva (podľa štandardov) a 40% upraviť podľa vlastného uváženia s ohľadom na významné otázky a kľúčové problémy, ktoré žiakov zaujmú a pomôžu pri ich morálnom rozvoji;
- po zladení kurikulárnych dokumentov a aktuálnych potrieb žiakov, učiteľ vypracováva *tematický plán učiva* (Krok 3). V ňom sa stanovujú tematické celky a hodiny k nim prislúchajúce. Tematický plán učiva by mal byť v súlade so školským vzdelávacím programom a jednoznačne musí rešpektovať špecifické požiadavky žiakov v danej triede, či skupine. Nie je vhodné, ak učitelia používajú tematický plán učiva vypracovaný inými

⁵ Pracovné zošity pre vyučovanie etickej výchovy chápeme len ako motivačný prvok a pomocný materiál pre učiteľa etickej výchovy, nie ako záväznú učebnicu. Domnievame sa, že etická výchova je prioritne chápaná ako komunikačná hodina, kde žiaci diskutujú o problémoch, ktoré sa ich priamo dotýkajú. Kreslenie, resp. dopĺňanie tajníčiek by sa nemalo stať prioritnou aktivitou etickej výchovy.

kolegami, resp. sa riadia plánom z pred niekoľkých rokov. Neakceptujú tak požiadavku inovácie obsahu učiva, ani akceptácie potrieb žiakov.

Dobre a systematicky pripravený tematický plán učiva vytvára vhodné východiská pre tvorbu projektov vyučovacích jednotiek. Podľa nášho názoru, cieľovo premyslený tematický plán umožňuje nielen efektívnu prípravu na vyučovanie a teda premyslený rozvoj všetkých oblastí osobnosti žiaka, ale tiež možnosť flexibilne reagovať na neočakávané situácie, ktoré počas školského roka vzniknú. Základnou požiadavkou pri tvorbe tematického plánu je jeho zameranie na cieľ a nie na obsah. Z tohto pohľadu je aj tematický plán učiva najnáročnejším typom prípravy na vyučovanie (rovnako ako by mal byť aj projekt na vyučovaciu jednotku) a mal by teda obsahovať (upravené podľa Pascha et al, 2005):

- cieľ – zámer výučby,
- akými prostriedkami sa cieľ dosiahne,
- zvláštne didaktické hľadiská,
- časový rozvrh učiva,
- možnosti kontroly a hodnotenia žiakov.

Stotožňujeme sa s myšlienkou M. Pascha et al (2005), že tematický plán nemôže byť zostavený výhradne len na základe učebnice alebo učebných osnov, pretože tie málokedy akceptujú potreby konkrétnej skupiny žiakov a rovnako nie sú flexibilné, nedokážu pružne reagovať na rôzne požiadavky vyvolané spoločenskými požiadavkami, zmenami, témami, resp. aktuálnymi problémami žiakov.

Projektovanie výučbových jednotiek etickej výchovy

Z dôvodu rozvoja didaktických kompetencií študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie autori A. Doušková a Š. Porubský vytvorili štruktúru vyučovacieho projektu, ktorá rešpektuje požiadavky na didaktickú analýzu učiva počas prípravy na vyučovanie. Domnievame sa, že vyučovacie hodiny pripravené podľa predloženej štruktúry sú výsledkom premyslenej analýzy viacerých zložiek výučby a akceptuje sa tak požiadavka na systematický rozvoj osobnosti žiaka s ohľadom na cieľ vyučovacej jednotky. Katedra etickej a občianskej výchovy PF UMB prebrala túto štruktúru prípravy bezo zmien, práve s ohľadom na vyššie spomínané pozitíva.

Pri tvorbe projektu vyučovacej jednotky je východiskom stanovenie cieľa výučbovej jednotky, a to v kognitívnej aj v afektívnej oblasti. Cieľ by mal rešpektovať všetky požiadavky na dobre stanovený cieľ, ale hlavným východiskom je jeho vyjadrenie v pojmoch žiackych výkonov.

Na základe stanoveného cieľa učiteľ etickej výchovy stanoví učebné požiadavky, teda vytvorí systém konkretizovaných cieľov, ktoré sú potrebné pre dosiahnutie hlavného cieľa vyučovacej hodiny. Na základe učebných požiadaviek sa vyšpecifikujú pedagogické situácie. Za pedagogickú situáciu považujeme len tie, ktoré vedú k dosiahnutiu stanoveného cieľa. Z tohto

konštatovania jednoznačne vyplýva, že zápis do triednej knihy alebo kontrola dochádzky nie je pedagogickou situáciou, a teda netvorí súčasť projektu vyučovacej jednotky.

V pedagogických situáciách, pre konkrétne učebné požiadavky učiteľ formuluje učebné úlohy, ktoré sa do prípravy/projektu zapisujú vo forme inštrukcii pre žiaka. Mali by byť dostatočne rozpracované, rozpísané tak, aby bolo jasné, čo, ako, s čím a s kým sa bude realizovať.

Metóda, organizačná forma, prostriedky výučby viažuce sa ku konkrétnej pedagogickej situácii sa zapisujú do stĺpca Priebeh. V tejto zložke projektu si môže učiteľ zaznačiť otázky vhodné pre hodnotovú reflexiu, ako aj pre spätnú väzbu.

Projekt vyučovacej jednotky je dôležitou súčasťou prípravy na vyučovanie. Vďaka projektu (či už v tejto podobe alebo v inej) umožní učiteľovi didakticky premyslieť každú časť vyučovacej jednotky, zamyslieť sa nad individualizáciou výučby, zváži možnosti a limity jednotlivých metód, ktoré sú v rámci projektu uplatnené a pripraví si východiská hodnotenia (alebo klasifikácie) etickej výchovy.

Stanovenie operacionalizovaných cieľov a učebných požiadaviek na hodinách etickej výchovy

Cieľ je možné podľa J. Skalkovej (2007, s. 119) chápať ako „zamýšľaný a očakávaný výsledok, ku ktorému učiteľ v spolupráci so žiakom v procese vyučovania smeruje.“ Tento výsledok je preto vyjadrením zmeny, ktorá nastane vo vedomostiach, schopnostiach alebo vlastnostiach žiaka, resp. v utvorení ich hodnotovej orientácie. Ciele vo vyučovaní A. Doušková (2006, s. 92) veľmi explicitne charakterizovala ako „očakávanú zmenu – žiaduci stav, ktorý má žiak dosiahnuť“. A. Doušková tak presne vyjadruje, že cieľ je zámer výučby i realizovaný výsledok (2006, s. 92), a teda efektivitu výučby je možné charakterizovať na základe tohto vzťahu medzi plánovaným cieľom a reálnym stavom.

Čo je teda funkciou cieľov? Podľa B. Kosovej (2007) majú všeobecné ciele predovšetkým koordinačnú a orientačnú funkciu. A. Doušková (2006) funkciu cieľov pomenúva v niekoľkých oblastiach:

- regulatívna funkcia – reguluje konanie a pedagogicko-didaktické aktivity učiteľov a žiakov,
- normatívna funkcia – vymedzuje pojmy, hodnoty, postoje, procesy a kompetencie, ktoré má žiak v procese výučby získať;
- dynamizujúca funkcia – dynamizuje proces výučby, ovplyvňuje výber učiva, výber a tvorbu učebných úloh,
- motivačná funkcia – odкрýva motívy učenia, vplýva na pohotovosť k činnosti,
- hodnotiacia funkcia – umožňuje dôkladné posudzovanie účinnosti výučby, jednotlivých učebných činností,

- rozvíjajúca funkcia – zabezpečuje, aby priebeh výučby nebol chaotický, bez konkrétneho uvedomenia si, o rozvoj čoho v konkrétnej činnosti ide (Doušková, 2006).

Z uvedených funkcií teda vyplýva, že ciele vo vyučovaní sú podstatnou a významnou zložkou. Ich úlohou nie je len vymedziť to, k čomu by sme mali žiakov viesť, a teda neurčujú len konečný stav, ale dobre formulovaný a primerane stanovený cieľ je aj prostriedkom dynamizácie vyučovania, hodnotenia žiaka a subjektivizácie učiva.

Za významný krok vpred v projektovaní výučby etickej výchovy s ohľadom na cieľové oblasti považujeme vymedzenie obsahových a výkonových štandardov v Štátnom vzdelávacom programe. Z hľadiska projektovania efektov výučby je nevyhnutné definovanie cieľov v školských vzdelávacích programoch z etickej výchovy.⁶ Domnievame sa, že jasné zadefinovanie cieľových oblastí v dlhodobých projektoch umožňuje presnú, systematickú a flexibilnú prípravu na vyučovacie jednotky. Etická výchova má vo svojich cieľoch zadefinované, že má byť prevenciou mravnej devastácie mládeže. Ak sa má splniť i tento zámer predmetu, je potrebné prispôsobovať učivo aktuálnym spoločenským a osobným problémom.

Ciele v etickej výchove sú špecifickou problematikou. Podľa Štátneho vzdelávacieho programu (2011, s. 15) je všeobecným cieľom predmetu „vychovať osobnosť s vlastnou identitou, s pozitívnym vzťahom k životu a k ľuďom, so správaním určeným osobným presvedčením, so zrelým morálnym úsudkom, a ktorá je, na základe vyššie uvedeného, charakterizovaná spojením správneho myslenia a správneho konania (súladi medzi emóciami a chcením)“. Bližšie sú špecifikované v jednotlivých ročníkoch. Učebné osnovy etickej výchovy vyčleňujú edukačné ciele, ktoré svojím obsahom nadväzujú na všeobecné ciele primárnej edukácie, ciele Milénia a sú v súlade s programom výchovy k prosociálnosti od R. R. Olivara. Na ich základe môže, podľa nášho názoru, učiteľ EV tvoriť vhodné operacionalizované ciele pre jednotlivé tematické celky.

Samostatnou otázkou a problémom etickej výchovy je formulácia edukačných cieľov a učebných požiadaviek. Dobře stanovený cieľ je primeraný, konzistentný, jednoznačný a kontrolovateľný. Práve *kontrolovateľnosť* cieľov etickej výchovy je predmetom diskusií odborníkov pre etickú výchovu. My sa

⁶ Pri výskume, ktorý realizovala Katedra etickej a občianskej výchovy PF UMB v rámci projektu Koncepcia etickej výchovy na Slovensku a vo vybraných európskych krajinách, sme zistili, že viacerí učitelia etickej výchovy nevyužili pre riešenie často sa opakujúcich problémov (šikanovanie na školách, pokles vzájomnej tolerancie a spolupráce, etiketa bežného života a pod.) možnosť 40% modifikácie učiva etickej výchovy, čo z nášho pohľadu súvisí s informovanosťou učiteľov o metodike tvorby ŠkVP a kontextom štandardov a cieľov predmetu s profiláciou školy. Do ŠkVP tak neboli vo viacerých prípadoch zapracované ani štandardy EV, čo (podľa nášho názoru) súviselo predovšetkým s ich všeobecnou dostupnosťou (na internetovej stránke Štátneho pedagogického ústavu sa objavili až v priebehu októbra 2009) (Fridrichová – Kaliský – Valica a kol., 2009).

domnievame, že podmienkou subjektivizácie edukačného cieľa je práve jeho kontrolovateľnosť. Samozrejme, je na mieste pýtať sa, ako je možné „odmerať“ empatiu, asertivitu či schopnosť pozitívneho hodnotenia druhých, čo je, podľa nášho názoru, podstatný argument.

Pri formulácii cieľov etickej výchovy je nevyhnutné brať do úvahy aspekt sociomorálneho vývinu detí a taxonómiu afektívnych cieľov, ktoré zobrazujú následnosť osobnostno-motivačných, emočných a hodnotových faktorov. Aj napriek tomu, že etickej výchove sa pripisuje len výchovný charakter, a zdôrazňuje sa, že nie je potrebné zaťažovať deti vecným učením, domnievame sa, že predpokladom vytvorenia si hodnoty je potrebné pochopiť pojem, ktorý sa k nej viaže. V taxonómii afektívnych cieľov sa hovorí o uvedomení si podnetu, o zámernej pozornosti, o súhlase a ochote reagovať na podnet a uspokojení v danej činnosti. Pre prax to znamená, že ak je cieľom schopnosť dieťaťa rozlišovať pravdu a lož, hodnotou je pravdovravnosť, nevyhnutnou súčasťou rozvoja spomínanej hodnoty je vedieť, čo znamenajú pojmy pravda a lož. Dieťa by postupne vo svojom správaní malo vedieť identifikovať, kedy hovorí pravdu a kedy lož, eliminovať klamanie a vo chvíli, keď mu pravda, a teda pravdovravnosť bude prinášať emocionálne uspokojenie (keď neklamem, nevznikajú konflikty, mám viac kamarátov, moje správanie oceňuje okolie a pod.), vytvára sa ocenenie hodnoty. Až po ocenení hodnoty, jej preferovaní v správaní, nastáva konceptualizácia – zaradenie hodnoty do predchádzajúceho systému hodnôt. V prípade, že získaná hodnota sa stáva podstatnou v správaní sa a konaní človeka, ide o charakterizáciu v Krathwohllovej taxonómii afektívnych cieľov.

Z hľadiska subjektivizácie, aktivizácie a možnosti hodnotiť etickú výchovu považujeme za podstatné rešpektovať v konštrukcii cieľov všetky požiadavky na dobrý cieľ, vrátane kontrolovateľnosti a vyjadrenia v pojmoch žiackych výkonov. Inak povedané, v platných učebných osnovách je snaha konštruovať ciele ako obsahy žiackej aktivity, no vyskytnú sa aj také, ktorých formulácia vyznieva ako úloha pre učiteľa, *napr. vytvárať prosociálne spoločenstvo detí*. Pri konkretizácii takto stanoveného ročníkového cieľa je problémom jeho nejednoznačnosť a istým spôsobom aj neprimeranosť, pretože vytvoriť prosociálne spoločenstvo detí z rozličného kultúrneho a sociálneho prostredia nie je záležitosťou jedného roka a jednej vyučovacej hodiny týždenne, ale dlhodobého a komplexného pôsobenia učiteľa (učiteľov, ktorí v triede učia), vychovávateľa, rodičov a samozrejme, detí. Tento cieľ vyjadruje étos, klímu či kultúru triedy ako celku či systému, a teda takto vymedzený cieľ odkazuje na prierezový charakter etickej výchovy. Cieľ by tak nemal vyjadrovať obsah učiteľovej aktivity, ale výsledok žiackej činnosti. Zmenu cieľa zachytáva

Príklad 1. Formulácia cieľov rešpektuje viaceré požiadavky na dobrý cieľ:

- je nadradený výučbovým cieľom (cieľom na vyučovaciu jednotku) – vychádza z didaktickej analýzy učiva a akceptuje základné aj rozširujúce učivo;

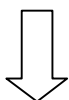
- vymedzuje ciele v terminológii žiakovho výkonu – odpovedá na otázku, aké kompetencie má mať žiak;
- plnia požiadavku na primeranosť a splniteľnosť, teda jasne špecifikuje, čo bude učiteľ od žiaka vyžadovať a k tomu využíva aktívne slovesá (podľa taxonómií);
- majú zadefinovanú podmienku a normu dosiahnutia výkonu – je určený čas, rozsah a podmienka výkonu.

Príklad č. 3

Všeobecný cieľ etickej výchovy v primárnom vzdelávaní

Súčasný cieľ:

Vytvárať prosociálne spoločenstvo detí. (Štátny vzdelávací program ISCED 1, Príloha Etická výchova)



Zmena cieľa:

Tento cieľ sa viaže k téme *Postoje a spôsobilosti medziľudských vzťahov*.

Na konci kontrolného obdobia vie:

- *väčšina žiakov*: rozprávať a počúvať sa vo dvojiciach a v skupinových aktivitách. Vie prezentovať svoje myšlienky alebo názory na aktuálne otázky v jednoduchých diskusiách. Chápe spôsoby vytvárania rozhodnutí výhodných pre väčšinu skupiny. V role, ktorú zastávajú, prezentujú názory „svojej“ skupiny,
- *časť detí (s málo rozvinutou komunikačnou schopnosťou)*: počúvať a identifikovať názory rozličných ľudí. Vedia vysloviť svoj názor na jednoduché otázky zo života triedy, príp. pred malou skupinou vedia prezentovať svoj pohľad na stanovený problém,
- *časť detí (s vysoko rozvinutou komunikačnou schopnosťou)*: spolupracovať s ostatnými v skupine, viesť skupinovú diskusiu a usmerňovať komunikáciu v skupine. Vie jednat s ostatnými pri hľadaní konsenzu.

Príklad č. 4

Operacionalizovaný cieľ vyučovacieho projektu na tému *Sociálne dôsledky drogovej závislosti v kognitívnej oblasti*:

- Žiak vie zhodnotiť príčiny a dôsledky drogovej závislosti mladého človeka v rôznych sociokultúrnych podmienkach súvislostiach (rodina, priatelia, spolužiaci); (pozn.: úroveň hodnotenie podľa Bloomovej taxonómie; téma etickej výchovy: Rodina, v ktorej žijem).
- Žiak vie primeraným spôsobom vyjadriť vlastný názor a prijať názor iných (pozn.: úroveň aplikácia podľa Bloomovej taxonómie; téma EV: Asertivita).
- Žiak vie pomenovať pocity, ktoré prežíval pri realizácii štruktúrovanej drámy (pozn.: úroveň porozumenie podľa Bloomovej taxonómie; téma EV: Identifikácia a vyjadrenie citov).

Operacionalizovaný cieľ vyučovacieho projektu *Sociálne dôsledky drogovej závislosti* v afektívnej oblasti:

- Žiak si uvedomuje riziká sociálnych/ekonomických/fyzických/psychických dôsledkov drogovej (a inej) závislosti. (pozn.: úroveň integrovania do sústavy hodnôt podľa Kratwohlovej taxonómie; téma: Rodina, v ktorej žijem).
- Žiak oceňuje význam zdravých sociálnych kontaktov pre jeho úspešný a šťastný život. (pozn.: ocenenie hodnoty podľa Kratwohlovej taxonómie; téma: Rodina, v ktorej žijem).
- Žiak oceňuje význam schopnosti povedať „nie“ pre jeho zdravý vývin a úspešný život. (pozn.: ocenenie hodnoty podľa Kratwohlovej taxonómie; téma: Asertivita).
- Žiak prejavuje záujem o vyjadrenie citov, ktoré prežíval pri realizácii štruktúrovanej drámy. (pozn.: reagovanie na podnet podľa Kratwohlovej taxonómie; téma: Identifikácia a vyjadrenie citov).

Pri formulácii cieľov je potrebné akceptovať 5 požiadaviek – cieľ musí byť:

1. *Konzistentný* – cieľ je podriadený cieľom vyššej úrovne a tvorí dobré východisko pre nižšie stanovené ciele.
2. *Primeraný* – je v súlade s kognitívnym aj so sociomorálnym vývinom osobnosti. Zároveň je potrebné akceptovať všeobecné podmienky učenia, vrátane podmienok formálnej edukácie – školského prostredia.
3. *Vyjadrený v pojmoch žiackych výkonov* – cieľ musí byť vyjadrený ako očakávaný výsledok žiakovho učenia sa, pretože je jeden z hlavných prostriedkov hodnotenia. Cieľ, ktorý nie je vyjadrený v pojmoch žiackych výkonov je v podstate „nepoužiteľný“ pre hodnotenie žiaka a nie je teda možné pripraviť – projektovať rozvoj osobnostných kvalít žiaka, ak nevieme, čo má žiak vedieť. Z tohto dôvodu odporúčame ciele vo všetkých úrovniach kognitívnej oblasti formulovať: „Žiak vie...“, v afektívnej oblasti: „Žiak...“. Ďalšou úrovňou vyjadrenia v pojmoch žiackych výkonov je používanie aktívnych slovík, ktoré sú vyjadrením taxonomickej úrovne poznania alebo afektívneho rozvoja žiaka.
4. *Jednoznačnosť* – cieľ by mal byť vysvetliteľný len jedným spôsobom, tzn. nie je možné nájsť iné vysvetlenie. V prípade, že cieľ poskytuje aj inú možnosť vysvetlenia, nie je dobre stanovený. Zvyčajne je nejednoznačnosť, a teda nezrozumiteľnosť cieľa spôsobená nerešpektovaním požiadavky formulácie cieľa v pojmoch výkonov žiakov. Ak je cieľ naformulovaný ako obsah činnosti učiteľa: „oboznámiť s...; poukázať na...; a pod.“. V takých prípadoch je takmer nemožné zistiť, čo a na akej úrovni má žiak vedieť.
5. *Kontrolovateľnosť* – táto požiadavka súvisí s jednoznačnosťou a vyjadrovaním výkonov v žiackych výkonoch. Cieľ musí byť kontrolovateľný, aby bolo možné určiť či a do akej miery bol cieľ splnený. Kontrolovateľnosť opäť súvisí s využívaním taxonómií kognitívnych

a afektívnych funkcií (Bloomova a Krathwohlva taxonómia) a s kvantifikáciou žiackych výkonov.

Pri stanovovaní cieľov je nevyhnutné rešpektovať to, aby cieľ obsahoval adresáta výkonu, výkon, kvalitu, podmienky a normu výkonu. Ako pomôcku pre stanovovanie cieľov odporúčame odpovedať na otázky:

- Kto? – *adresát* (žiak, skupina žiakov, všetci žiaci a pod.)
- Čo? – výkon (alebo inak povedané *obsah učiva*, ktorý je výsledkom pojmovej, ale čiastočne aj medzipredmetovej didaktickej analýzy učiva a vyplýva zo stanovenej témy vyučovacej hodiny. Je potrebné zvážiť, či má žiak na hodinách etickej výchovy vedieť porovnať verbálnu a neverbálnu komunikáciu a vie vysvetliť tieto pojmy, alebo by mal vedieť zhodnotiť vplyv neverbálnej komunikácie na výsledky verbálnej komunikácie).
- Ako? – *kvalita výkonu* (určuje sa aktívnymi slovesami konkrétnej taxonómie kognitívnych alebo afektívnych funkcií. Je výsledkom operačnej didaktickej analýzy učiva. Nadväzuje na to, čo už žiaci v danej oblasti vedia, zvládajú a aký posun v kognitívnej a afektívnej oblasti očakávame).
- Za akých podmienok? – *podmienka výkonu* (učiteľ si musí odpovedať na otázku: za akých podmienok to má žiak vedieť vykonať, spraviť: sám, za pomoci nikoho alebo niečoho?, v akom prípade je pre mňa výkon žiaka akceptovateľný? V prípade, že si učiteľ neodpovedá na tieto otázky, nevie určiť, či žiak splnil očakávané požiadavky za primeraných podmienok – tie musí učiteľ vo svojom projekte výučby jednoznačne definovať).
- Na akej úrovni? – norma výkonu určuje *mieru akceptovateľnosti* splnenia cieľa. Norma výkonu je potrebnou súčasťou stanovenia cieľa, pretože len po určení normy výkonu je zrejmé, či žiak splnil očakávania učiteľa aspoň na minimálnej požadovanej úrovni.

Dobre stanovený cieľ je nielen podmienkou pre tvorbu učebných úloh, a teda usmerňovania žiakovho učenia sa, ale je tiež vhodným východiskom pre diagnostiku a hodnotenie výsledkov výučby.

Tvorba učebných úloh v projektoch výučbových jednotiek v etickej výchove

Kategória cieľa je úzko spätá s ďalšími zložkami vyučovania. Ako uvádza J. Skalková (2007, s. 125) „vzťah cieľ – učivo je jeden z určujúcich vzťahov didaktických situácií.“ Učiteľ by mal premýšľať o vzdelávacej a výchovnej hodnote preberanej látky. Pri analýze zadaných tém od učiteľov EV na vyučovanie počas odbornej učiteľskej praxe študentov Učiteľstva etickej výchovy sme zistili, že väčšina tém (takmer 90%) je zadaných príliš široko – teda učivo nie je konkretizované. Znamená to, že ako tému vyučovacej hodiny volia, napr. Asertivita, s cieľom „rozvíjať u žiakov asertivitu“. Samozrejme, takto definovaný cieľ nie je splniteľný počas jednej vyučovacej hodiny. Téma asertivita je príliš široká a zahŕňa v sebe niekoľko ďalších podtém, napr. schopnosť povedať nie, akceptovať právo druhých na vlastný názor, prezentovať

vlastný názor primerane situácii a pod. Ako teda stanoviť tému vyučovacej hodiny a ako konkretizovať a subjektivizovať edukačný cieľ?

Uvedomujeme si, že istá diskrepancia výberu učiva vzniká, keď sa učiteľ snaží zladiť tematické celky uvedené v učebných osnovách s témami v metodických príručkách a tie sa výrazne líšia. Samozrejme, tento problém musí vyriešiť už pri príprave tematického plánu učiva pred začiatkom školského roka. Pri príprave na vyučovaciu jednotku⁷ učiteľ vychádza z didaktickej analýzy učiva, ktorá predpokladá, že učiteľ vopred premyslí, ako sa bude učivo aktualizovať, aké sú predchádzajúce skúsenosti a vedomosti žiakov, ako je potrebné nové učivo začleňovať do predchádzajúcich štruktúr a pod. Ak je teda predmetom učiteľovho záujmu asertivita – ako ústredná téma hodiny – je potrebné najskôr vytvoriť akúsi pojmovú mapu, zaradiť tento problém do širších logických štruktúr, a následne určiť (podľa veku žiakov), čo bude cieľom vyučovacej jednotky.

Na základe vymedzeného cieľa sa konkretizujú *pedagogické situácie*. Pedagogickú situáciu definuje A. Doušková (2006, s. 133) ako „každú situáciu, ktorá sa podobá bežnej životnej situácii, vyvoláva záujem žiaka, stimuluje jeho poznávaciu činnosť a vedie k rozvoju poznávacích schopností.“ Tvorí ju spravidla *súbor učebných úloh*, ktoré majú charakter výzvy na konanie. Učebné úlohy by mali žiaka inštruovať, ale aj motivovať k činnosti. Ich formulácia má byť jednoznačná, stručná a pre žiakov zrozumiteľná. Učebná úloha by mala nadväzovať na taxonómiu cieľov. Je potrebné uvedomiť si, že učebná činnosť je spúšťaná (okrem informácií od učiteľa) predovšetkým učebnými úlohami, pri tvorbe ktorej je potrebné zamerať sa na kľúčové pojmy a tieto generalizovať do komplexnejších poznatkov. Úlohy by mali mať primeranú kognitívnu úroveň a mali by žiaka motivovať k aktívnemu spracovaniu, teda ide o akýsi aktívny kontakt učiaceho sa s myšlienkami v zmysluplnom kontexte.

Pre riadenie pedagogickej situácie je nevyhnutné stanoviť *učebné požiadavky*. Tie sú podľa A. Douškovej (2006, s. 133) „konkretizované a operacionalizované učebné ciele, vyjadrujúce požiadavky na konkrétnu zmenu“. Pri tvorbe učebných požiadaviek sa jednoznačne stanovuje nielen zmena v oblasti vedomostí, zručností, postojov a iných osobnostných kvalít (podľa taxonómií), ale aj norma a podmienka výkonu. Z nášho pohľadu je subjektivizácia učebných činností žiaka výrazne ovplyvnená mierou konkretizácie a subjektivizácie učebnej požiadavky. Pre žiakov sa stávajú jasným signálom toho, čo sa od nich očakáva. Okrem tejto motivačnej a stimulačnej funkcie považujeme za podstatnú aj ďalšiu úlohu požiadaviek. Domnievame sa, že určenie cieľa konkrétnej aktivity umožňuje učiteľovi zamyslieť sa nad obsahom danej učebnej úlohy a zvážiť jej kontext s ohľadom na cieľ vyučovacej jednotky. Mnohí študenti (ale aj učitelia) vyberajú učebné

⁷ Vyučovaciu jednotku považujeme za širší a všeobecnejší pojem, pretože vyučovanie etickej výchovy často presahuje jednu vyučovaciu hodinu. Učiteľ tak stanovuje cieľ a aj časové rozvrhnutie premyslene na viac vyučovacích hodín.

úlohy, ktoré sú síce efektné a zaujímavé pre žiakov, avšak z hľadiska aktivizácie učebných činností žiaka sú tieto úlohy neúčinné a nesmerujú k dosiahnutiu stanoveného cieľa (Príklad 5).

Príklad č. 5

Cieľ hodiny: Väčšina žiakov vie v skupine na základe prejavov neverbálnej komunikácie v bežnej komunikácii identifikovať emocionálny stav spolužiakov (empatia – podľa R. R. Olivara).

Učebná úloha: Predstavte si, že ste sa stali miliónovou bankovkou. Napíšte, ako sa cítite v rozličných situáciách, do ktorých sa dostávate. Vytvorte čo možno najviac možností.

Hodnotenie UÚ: Zvolená učebná úloha je nesmeruje k dosiahnutiu stanoveného cieľa, pretože je to aktivita zameraná na rozvoj tvorivosti. Pri stanovení cieľa aktivity, teda pri odpovedi na otázku: „Čo dosiahneme touto aktivitou?“, zisťujeme, že výsledkom bude (z pohľadu žiaka) vytvorenie – vymyslenie, čo možno najviac možností situácií, do ktorých sa miliónová bankovka dostane a následne pocitov, ktoré pri tom môže mať. Myšlienková činnosť v tomto prípade nebude vcítenie sa do pocitov druhých, resp. snaha o identifikovanie pocitov, ale *vymýšľanie* a *tvorenie* viacerých možností – čo je základnou požiadavkou pre rozvoj tvorivosti.

Príklad č. 5 poukazuje na úskalía výberu vhodného učiva a následne výberu učebných úloh na hodiny etickej výchovy. Tak ako uvádzame vyššie, stanovenie cieľa, vytvorenie pedagogických situácií, zadefinovanie učebných požiadaviek a formulovanie učebných úloh si vyžaduje vysoko rozvinuté didaktické kompetencie učiteľov. Sme presvedčení, že základom je nielen dokonalé ovládanie zásad projektovania vyučovacích jednotiek, ale najmä orientácia v základných kurikulárnych dokumentoch a bezchybné ovládanie teoretických východísk jednotlivých tém etickej výchovy, čím sa, samozrejme, nelíši od iných vyučovacích predmetov. Úskalím etickej výchovy je rozpoznanie a akceptovanie sociomorálneho stupňa rozvoja detí. Rozdielne sociokultúrne východiská žiakov v triede znamenajú pre učiteľa etickej výchovy zamyslenie sa pri každej preberanej téme. Východiskom pre diferenciaciu učiva sú edukačné ciele tak ako ich konštrukciu naznačujeme v Príklade 1. Priamou realizáciu diferencovaného učiva poskytujú učebné požiadavky, keď pre určité skupiny žiakov upravíme obsah a cieľ učebnej činnosti s ohľadom na personálny, sociálny, morálny rozvoj žiakov. Pri premyslenej diferenciacii učiva a úprave edukačných cieľov, ktoré budú rešpektovať rôzne skupiny žiakov, je možné očakávať zvýšenie účinnosti vyučovania etickej výchovy, pretože ciele budú

spĺňať aj ďalšiu požiadavku, primeranosť, ktorá sa premietne do formulácie a výberu učebných úloh.

Výber vhodných metód vo vzťahu k stanoveným operacionalizovaným cieľom

Ako sme už zdôraznili, v úvode hodín etickej výchovy je potrebné žiaka citovo angažovať. Práve preto sa v úvodných fázach nácviku realizuje nielen kognitívna, ale aj emocionálna senzibilizácia, ktorej význam sa znásobuje vekom žiakov. Kým kognitívna senzibilizácia umožní žiakom zoznámiť sa s kľúčovými a potrebnými pojmami (napĺňanie obsahového štandardu etickej výchovy), emocionálna senzibilizácia je východiskom pre napĺňanie socioafektívnych cieľov vo výkone štandardu z etickej výchovy. V tejto časti nácviku je preto takmer nevyhnutné u žiaka vyvolať pocit významnosti problematiky pre neho samého. Osobnú angažovanosť považujeme za spoločný menovateľ úspešnosti realizácie metód etickej výchovy. M. Morganová a J. Saxtonová (2001, s. 40) uvádzajú, že osobnú angažovanosť žiakov je možné usporiadať podľa nasledovnej taxonómie:

- záujem (pozornosť) – špecifická emócia, ktorá sa objavuje ako prvá;
- zapojenie – hľadanie vlastných riešení;
- zaujatie – rozvinutie zmyslu pre zodpovednosť;
- zvnútornenie – zistenie, že existuje spojitosť medzi problémom a mnou;
- interpretovanie – potreba podeliť sa so zistením o prepojenosti problému s vlastnou osobou;
- hodnotenie – ochota podrobiť toto porozumenie skúške.

Úspešnosť realizácie hodín etickej výchovy sa odvíja od záujmu, zapojenia žiakov a postupného zaujatia žiakov pre problematiku. V tomto kontexte je potrebné pripomenúť, že aj taxonómia afektívnych cieľov podľa Krathwohla vychádza z ochoty vnímať podnet, cielene si ho všímať, postupne naň reagovať a nachádzať uspokojenie v nacvičovanom správaní. Domnievame sa, že z pohľadu realizácie hodín etickej výchovy, ktoré by sa mali niesť v znamení zážitkového učenia, je prezentovaná taxonómia osobnej angažovanosti vhodným východiskom pre stanovovanie učebných požiadaviek vo fáze emocionálnej senzibilizácie. Učiteľ vytvára pedagogické situácie, ktoré žiaka nielen zaujmú, vzbudia jeho prvotnú pozornosť, ale zároveň ho motivujú k hľadaniu vlastných riešení problému, rozvíjajú jeho zmysel pre zodpovednosť (prostredníctvom nazerania na dôsledky konania v rôznych sociálnych kontextoch) a postupne žiak zisťuje, že existuje spojitosť medzi problémom a ním samým, v dôsledku čoho dochádza v tejto fáze ku charakterizácii, teda keď žiak začína o sledovanej hodnote, problematike uvažovať ako o elemente, ktorý je jeho súčasťou.

Základom kognitívnej a emocionálnej senzibilizácie sú situácie, ktoré predstavujú problém. Vo fáze predstavenia problému dochádza ku kognitívnej senzibilizácii, pretože žiaci sami uvažujú o problematike, snažia sa spomenúť si na príklady z ich života, uvažujú o pojme, resp. probléme, ktorý sa predniesol.

Od úvodného predstavenia problematiky tak závisí miera osobnej angažovanosti. M. Morganová a J. Saxtonová (2001, s. 41) uvádzajú štyri zložky, bez ktorých nie je podľa nás možné realizovať hodiny etickej výchovy: účasť (fyzická), sledovanie (overuje sa očným kontaktom), počúvanie (overuje sa primeranou podpornou verbálnou reakciou) a reagovanie (tzn. spôsob neverbálnych reakcií). Úlohou učiteľa je vzbudiť u žiakov zvedavosť (emocionálna senzibilizácia) a záujem o riešenie problematiky.

Významnú úlohu pri emocionálnej a kognitívnej senzibilizácii má taktiež hranie v role. To si vyžaduje vyšší stupeň osobnej angažovanosti – zapojenie sa a zaujatie. Z hľadiska Krathwohlovej taxonómie žiaci, ktorí sú ochotní zapojiť sa do hrania v istých rolách, prejavujú ochotu reagovať na konkrétny podnet, pretože sa stotožňujú s rolou, so sociálnym prostredím, do ktorého počas hrania vstupujú. Samotné vystupovanie v role nie je možné chápať ako rolu divadelnú, ale skôr sociálnu – prostredníctvom hry v role prezentujú spôsob istého sociálneho konania a správania sa, čo z hľadiska taxonómie afektívnych cieľov predstavuje oceňovanie hodnoty. Rovnaký princíp sa objavuje aj pri hraní v situácii, kedy žiak môže reagovať v konkrétnej situácii „sám za seba“ (tzv. simulácia) alebo známu situáciu zahrá v role niekoho iného. Z pohľadu naplňovania socioafektívnych cieľov je nutné sledovať, či sú žiaci pripravení hrať v role alebo v situácii – či dochádza k oceňovaniu hodnoty. Pre žiakov v primárnom vzdelávaní je vhodné pozorovať predovšetkým ich vlastné konanie v modelových situáciách až postupne prechádzať na hranie v role.

V prípade, keď sa žiaci vcítia do postáv a konania a zároveň je evidentné zaujatie pre prácu, je možné pokračovať fázou zvnútornenie. Z hľadiska Krathwohlovej taxonómie žiaci by mali byť schopní triediť a usporiadať hodnoty a postoje podľa roly, v ktorej vystupujú. Zaujatie predstavuje akýsi vrchol realizácie kognitívnej a emocionálnej senzibilizácie – vznikajú najsilnejšie emócie, ktoré sú pre učiteľa etickej výchovy rozhodujúce, aby mohol realizovať dobrú hodnotovú reflexiu.

Hodnotová reflexia sa úzko spája s fázou interpretácie a hodnotenia, kedy majú žiaci priestor na analýzu prežitého z viacerých zorných uhlov. Význam hodnotovej reflexie na hodinách etickej výchovy je nespochybniteľný – bez nej sa totiž vytráca zmysel a význam realizovaného. Úlohou hodnotovej reflexie je nielen zistiť, či žiaci danú problematiku pochopili, ale tiež je potrebné, aby uvažovali o dôsledkoch rozhodnutí, ktoré vykonali počas hrania v role alebo v situácii. Domnievame sa, že účinným prostriedkom kvalitnej hodnotovej reflexie, ktorej výsledkom by bola interpretácia z hľadiska realizácie štruktúrovanej drámy a z pohľadu Krathwohlovej taxonómie charakterizácia, je dvojfázová reflexia:

- hranie v role, ktorá umožní prezentovať vlastné pocity vyplývajúce z uskutočnených dramatických situácií. Účastníci musia byť pripravení hovoriť

o svojich pocitoch, počúvať ostatných. Hranie v role môže byť nahradené písaním v role, kreslením, pantomimickým vyjadrením pocitov a pod.;

- riadená diskusia o probléme. Možnosťou realizácie diskusie môže byť prebratie a upravenie Philosophy for Children (P4C) alebo niektorého jeho modelu, V. Gluchman ponúka ako inšpiráciou Community of Inquiry (CI) (Gluchman, 2009, s. 65). „Zmyslom modelu P4C je formulovať hodnotiace stanoviská, úsudky, schopnosť posudzovať hodnotu myšlienok, schopnosť sebauposudzovania a sebakorekcie. (...) Prostriedkom dosiahnutia cieľa je otvorená diskusia v skupine o otázkach, ktoré zaujímajú mládež.“ (Fischer In: Gluchman, 2009, s. 65) V podstate ide o to, aby žiaci prostredníctvom spoločného dialógu s učiteľom „formulovali pochopenie pre spoločný svet“ (Vansielegheem In: Gluchman, 2009, s. 65). Úlohou učiteľa je viesť a problematizovať diskusiu, čo v konečnom dôsledku žiakov vedie k uvažovaniu o etických a morálnych problémoch v sociálnom kontexte, ktorý je vytvorený rámcom štruktúrovanej drámy. V tomto zmysle kladenie otázok a ďalšie problematizovanie situácie žiakov vedie k rozvoju empatie, ale i k otvorenej komunikácii, k asertivite, ale predovšetkým k vnímaniu a uvedomeniu si významu realizovaných aktivít pre ich vlastný život.

Výsledkom kvalitnej hodnotovej reflexie a predchádzajúcej vzbudenej osobnej angažovanosti je ochota žiaka uvažovať o hodnotách, ktorých význam pre šťastný a zodpovedný život predostrel učiteľ. Aj napriek tomu, že štruktúrovaná dráma je pomerne náročná metóda a jej uplatňovanie si od učiteľa vyžaduje vysokú mieru tvorivosti, schopnosti organizovať činnosť a udržať pozornosť a napätie v účastníkoch, poskytuje žiakom zážitok a komplexný pohľad na skúmané problémy. Ciele etickej výchovy sú zložitým súborom schopností, zručností a poznatkov, ich dosahovanie je predmetom celoživotného rozvoja. Domnievame sa však, že učiteľ etickej výchovy nemôže dať žiakovi viac ako to, aby dokázal pozeráť na svoje konanie a na situácie, v ktorých sa ocitne, komplexne a vedel hľadať alternatívy riešenia.

3.1.9 Inovácia vo výučbe etickej výchovy

Učiteľ etickej výchovy je v role reflexívneho profesionála, ktorý hodnotí kurikulum a výučbu, svoju pedagogickú skúsenosť, ktorá determinuje jeho ďalšiu pedagogickú činnosť a nové riešenia pedagogických situácií a problémov. Reflektuje tiež hodnotenie svojej výučby zo strany žiakov, kolegov, vedenia školy, rodičov. Reflektuje seba samého v role učiteľa a tiež premeny vzdelávacieho kontextu školy vo vzťahu k vlastnej pedagogickej činnosti. Na základe komplexnej reflexie posilnenej o akčný výskum môže ako autonómny učiteľ zodpovednejšie rozhodovať o cieľoch a obsahu školského kurikula, plánovať, realizovať a evalvovať výučbu etickej výchovy. Učiteľ etickej výchovy, ktorý dokáže reflexívne „spracovávať“ svoje praktické

skúsenosti v konfrontácii s pedagogickou teóriou, si tým vytvára profesijnú autonómiu, ktorá mu umožňuje rozvíjať a uplatňovať vlastnú individuálnu didaktickú koncepciu výučby a inováciu výučby etickej výchovy.

Inovácia vo výučbe etickej výchovy je podmienená edukačným kontextom školy, jej proinovatívnym „nastavením“, ktoré podporuje inovácie v oblasti pedagogického riadenia školy (hodnoty, vízia, edukačná stratégia, školský vzdelávací program) a didaktických zmien vo vyučovaní (zmeny cieľov, obsahu, stratégií a metód, foriem, hodnotenia žiakov a podmienok vyučovania) projektovaných zvyčajne formou edukačných projektov.

Navrhovaný inovačný model výučby etickej výchovy koncipuje didaktický systém, ktorý môže byť účinným nástrojom učiteľa etickej výchovy na realizáciu a inováciu výučby. Inovatívnosť modelu je podmienená tým, že súčasťou profesionality sú reflexívne kompetencie učiteľa, ktorý prostredníctvom akčného výskumu dokáže cielene uplatňovať svoje pedagogicko-psychologické a didakticko-metodické kompetencie tvorivým spôsobom. Predpokladá to, že učiteľ etickej výchovy dokáže vytvoriť, realizovať a vyhodnotiť prínos akčného výskumu, čo predpokladá vytvoriť a realizovať projekt akčného výskumu (pozri kap.3.2). To znamená že vie:

- identifikovať problémy vo výučbe etickej výchovy, ktoré potrebuje pre zvýšenie kvality výučby eliminovať a nájsť nové riešenia;
- vytvoriť si určitú predstavu skúmania riešenia didaktického problému vo výučbe, tzn. stanoviť si ciele a výskumné otázky, na ktoré hľadá relevantné odpovede;
- vybrať si vhodné metódy skúmania pre riešenie didaktického problému vo výučbe;
- uskutočniť pedagogický experiment formou akčného výskumu vo výučbe zameraný zvyčajne na inováciu obsahu, edukačných stratégií a metód, organizačných foriem vo vybraných tematických celkoch etickej výchovy;
- získané nové skúsenosti s uplatňovaním inovačných obsahov, metód, foriem výučby etickej výchovy vie analyzovať, formulovať závery pre vlastnú pedagogickú činnosť a predložiť výsledky učiteľskej obci.

Dobrý učiteľ etickej výchovy uplatňovaním akčného výskumu vytvorí lepšie podmienky pre reflexívnu výučbu etickej výchovy, ktorá predstavuje súbor činností učiteľa, v ktorom počas plánovania, realizácie a hodnotenia vyučovacieho procesu reflektuje svoje myslenie, aktivity a postoje vo vzťahu k realizovanej výučbe, pričom sa rozvíja jeho profesionálne sebauvedomenie a pomáha mu projektovať cielený sebarozvoj profesijných kompetencií. Je zdrojom jeho profesionálnej autonómie a zodpovednosti (Kasáčová 2005).

3.2 Model akčného výskumu ako súčasť inovačného modelu výučby etickej výchovy

3.2.1 Akčný výskum – nástroj sebareflexie učiteľa a inovácie výučby

Učiteľstvo je kreatívnou a reflexívnou profesiou, ktorá predpokladá, že učiteľ dokáže zladať normatívne nároky, ktoré sú kladené na jeho profesionalitu, s dynamicky premenlivou situáciou edukačnej reality so zreteľom na personalizáciu a humanizáciu kurikula.

Rozvoj zrelej profesionality učiteľa predstavuje mnohoročný vzostupný cyklus permanentného prepájania jeho teoretických znalostí, skúsenostného učenia sa v praxi a didaktickej reflexie a ich integrácie do kontextových znalostí a tvorby individuálnej didaktickej koncepcie výučby (Kosová, 2011). K integrácii dôjde len za podmienky teoretickej reflexie pedagogickej praxe učiteľa, ak učiteľ kriticky skúma a reflektuje vlastnú pedagogickú činnosť a myslenie na báze vedeckých teórií. Bez nej sa pedagogické rozhodovanie učiteľa stáva len intuitívnym aktom a inovácie vyučovania len náhodným procesom. V reflexívnom modeli učiteľa nie sú za expertné znalosti považované odborné poznatky z vied, ale pedagogicko-psychologické a didakticko-metodické kompetencie spojené s odbornou reflexiou a sebareflexiou svojej pedagogickej činnosti (Vašutová, 2004).

Reflexia a sebareflexia vedú k seba porozumeniu, pretože ich cieľom je spoznať vlastné uvažovanie a interpretovať vlastné činnosti a zámery. Je nástrojom poznávania, hodnotenia a pretvárania učiteľa vo vzťahu k edukačnému procesu a ku kurikulu. Zmyslom reflexie je zabezpečiť integráciu vedomostí, zručností a postojov učiteľov. Chápeme ju ako súčasť všetkých profesionálnych činností učiteľa súvisiace s plánovaním, realizáciou a hodnotením vlastnej pedagogickej činnosti ako aj seba samého vo svojom profesionálnom rozvoji. Podieľa sa na utváraní vlastnej didaktickej koncepcie výučby i konceptu seba ako učiteľa v odbornej, osobnostnej a etickej zložke svojich kompetencií (Kasáčová, 2005).

Predpokladáme, že učitelia bežne rozmýšľajú o svojom vyučovaní. Prispôsobujú vyučovanie individuálnym osobitostiam svojich žiakov, ich vzdelávacím potrebám a záujmom, vytvárajú vhodné podmienky pre ich učenie, priebežne monitorujú priebeh a výsledky vyučovania. Na základe nich vyvodzujú pre seba závery, reflektujú vzdelávací kontext školy a flexibilne prispôsobujú svoje pedagogické prístupy novým podmienkam a požiadavkám na vzdelávanie. Ide o reflexívneho učiteľa, ktorý pri voľbe vyučovacích stratégií zohľadňuje ciele výučby a potrebu štruktúrovania učiva, učebné činnosti a úlohy, motivácie k učeniu žiakov a vytváranie podmienok pre efektívne učenie sa žiakov a spôsob interakcie a komunikácie v triede.

Podľa Š. Porubského (2007, s. 131) však bežný slovenský učiteľ:

- nemá ucelenú, paradigmaticky jasnú a v praxi cielene aplikovateľnú individuálnu pedagogickú teóriu;
- vníma edukačnú realitu ako „danú“ (kurikulárnymi dokumentmi) a svoje postavenie v nej vidí len na úrovni interpretátora a nie tvorca;
- nedokáže vnímať súvislosti medzi pedagogickou teóriou a jej možným vplyvom na zvyšovanie efektívnosti vlastného edukačného úsilia.

Učiteľ by mal do edukačných situácií vstupovať s vlastnou didaktickou koncepciou, ktorá vychádza z poznania pedagogickej teórie. Jej praktická aplikácia v školskej praxi by mala byť validizovaná akčným výskumom konkrétnych edukačných javov viažucich sa v jeho predstavách „ako by to malo fungovať“. Ak učiteľ nemá jasnú výučbovú paradigmu uchyluje sa len k eliminácii nepredvídateľných okolností v procese výučby. Robí to tak, že buď výučbu redukuje na transmisiu informácií, kde žiak sa stáva len ich prijímateľom, alebo rezignuje na svoju výchovnú, formatívnu funkciu a pod heslom „humanizácie“ necháva všetko na žiakoch (Porubský, 2007).

Akčný výskum predstavuje riadenú a systematickú reflexiu učiteľa zameranú na zlepšovanie jeho pedagogickej činnosti prostredníctvom spätnej väzby. Pedagogická reflexia potom prebieha v podmienkach reálnej výučby s cieľom zvyšovať efektivitu a skvalitňovať podmienky výučby. Akčný výskum vedie k navrhovaniu alebo objavovaniu a zdôvodňovaniu edukačných prístupov, pedagogických činností a evalvačných kritérií, ktoré učiteľ využíva vo výučbe v kontexte na očakávania vyplývajúce z edukačnej stratégie školského a štátneho kurikula. Je zameraný na zisťovanie stavu aj inovácií výučby a hodnotenia ich efektívnosti. Dobrý učiteľ, resp. učiteľský kolektív je kriticky uvažujúcim profesionálom s reflexívnou kompetenciou, ktorá mu umožňuje analyzovať svoje vlastné postupy, zdôvodňovať ich a následne ich zlepšovať (Spilková, Vašutová a kol., 2008).

Akčný výskum vznikol ako reakcia na malý vplyv tradičného výskumu na zmenu praxe a ako prostriedok urýchlenia procesu potrebných zmien v praxi (Hendl, 2008). Aktívne sa na ňom podieľajú tí, ktorých sa tieto zmeny dotýkajú. Proces výskumu je procesom učenia a zmeny. Má emancipačný charakter, pretože rieši problémy praxe s cieľom ju zlepšiť.

Akčný výskum je zvyčajne:

- cyklický – sekvenčne sa opakujúci;
- participatívny – učitelia sú partneri vo výskumnom procese;
- kvalitatívny – pracuje sa viac so slovami ako s číslami;
- reflektívny – základnou časťou každého cyklu je kritická reflexia procesov a výsledkov;
- flexibilný – pružne reaguje na vzniknuté situácie a problémy, vyvíjajúci sa, nové cykly predstavujú reakciu na nové poznatky a problémy v praxi a pomáhajú testovať a rozvíjať interpretácie z prechádzajúcich cyklov.

Rozdielov medzi tradičným výskumom a akčným výskumom založenom na zapojení učiteľov je veľa. Pre učiteľský – akčný výskum je typické to, že je

integrálnou súčasťou výučby. Údaje sú často zozbierané skôr pomocou subjektívnych kvalitatívnych ako objektívnych kvantitatívnych prostriedkov a môže mať neformálny alebo formálny charakter. Výsledky sa dajú bezprostredne aplikovať a kladené otázky predstavujú reálne problémy, ktoré sú relevantné pre výučbu. Takto uskutočňovaný praktický výskum tiež buduje na doterajších skúsenostiach a realizujú ho učitelia, ktorí majú priame poznatky o skúmaných subjektoch a o ich potrebách. Rozširovanie výskumných zistení sa uskutočňuje neformálne tak, že si učitelia navzájom zdieľajú poznatky. Akčný pedagogický výskum znižuje zložitosť projektov výskumu a uľahčuje aplikovateľnosť jeho výsledkov, robí ich použiteľnejšími. Jeho prednosťou je aj to, že učitelia ho môžu vykonávať dlhý čas, mnohí z nich učia tých istých žiakov celý rok, ba dokonca aj dlhšie. Keďže žiaci zvyčajne zostávajú v tej istej škole niekoľko rokov, je tiež možné pokračovať vo výskume dlhodobejšie.

3.2.2 Akčný výskum vo výučbe etickej výchovy

Naša analýza o uplatňovaní akčného výskumu v pedagogickej praxi učiteľov etickej výchovy (pozri príloha 2) zameraná na obsah článkov o etickej výchove v Učiteľských novinách vydaných v rokoch 1990 – 2011 ukázala že:

- články učiteľov vysokých škôl sa orientovali na vyjasňovanie teoretických základov etickej výchovy s filozofických, pedagogických, psychologických pohľadov;
- články učiteľov základných a stredných škôl boli zamerané na informácie o organizačných problémoch etickej výchovy vo vzťahu k náboženskej výchove, metodické poznámky a rady vychádzajúce z vlastných skúseností učiteľov, prípadne prezentácie projektov vyučovacích hodín, reflexie ďalšieho vzdelávania učiteľov v etickej výchove;
- články s orientáciou na uplatňovanie akčného výskumu, prípadne prezentácie o realizovaných projektoch a výsledkoch akčného výskumu v etickej výchove sme nenašli.

Nedokážeme odhadnúť, ako by dopadla obsahová analýza článkov od učiteľov etickej výchovy v ďalších pedagogických časopisoch. Nechceme teda zovšeobecňovať, aj keď sa domnievame, že práve Učiteľské noviny sú najčastejšou publikačnou platformou, kde učitelia prezentujú svoje pedagogické skúsenosti. Zdá sa, že akčný výskum je málo frekventovaným nástrojom reflexie a sebareflexie učiteľov etickej výchovy, ktorý by im pomohol uplatňovať inovácie vo výučbe etickej výchovy. Optimistickejšie výsledky priniesla analýza diplomových prác študentov katedry etickej a občianskej výchovy PF UMB v Banskej Bystrici, z ktorých časť prác bola zameraná na skúmanie rôznych stránok učebného procesu a verifikáciu účinnosti intervenčných programov v etickej výchove formou akčného výskumu (Hajnalová Buvalová – Uhrin, 2011).

Domnievame sa, že ak je škola nastavená proinovatívne a mravná výchova je jej edukačnou prioritou, dokáže vytvoriť podmienky pre uplatnenie akčného výskumu ako reflexívneho a inovatívneho metodologického nástroja učiteľa etickej výchovy – súčasti jeho didaktického konceptu výučby etickej výchovy.

Cieľom akčného výskumu nie je získať všeobecne platné poznanie, ale konkrétnejšie poznatky o konkrétnom probléme vo výučbe etickej výchovy, na základe ktorého je možné tento problém riešiť. Poskytuje učiteľovi etickej výchovy nástroj, s pomocou ktorého môže preniknúť „pod povrch“ toho, čo prebieha vo vzdelávacom procese, v triede, prípadne v škole. Ide mu o komplexné porozumenie a odhalenie zákonitostí vo vlastnej výučbe.

Akčný výskum vychádza z reflexie určitej (problematickej) situácie a smeruje k jej riešeniu. Predstavuje cieľavedomé, systematické a kompetentné riešenie problémov vzdelávacej praxe etickej výchovy a vychádza z predpokladu, že učiteľ vie ako uskutočniť akčný výskum.

Pri porovnávaní modelu učiteľského skúmania s tradičným modelom výskumu možno zaznamenať nasledovné rozdiely:

	Model učiteľského skúmania	Model tradičného výskumu
1.	Identifikovať problém skúmania vychádzajúci z pozorovania vlastnej výučby	Identifikovať výskumný problém vychádzajúci zo štúdia odbornej literatúry
2.	Určiť hlavný smer alebo kontúru skúmania	Stanoviť výskumný problém zložený z účelu výskumu a z hypotézy, resp. otázok
3.	Zvážiť disponibilné metódy pre riešenie problému a určiť skusmú stratégiu	Stanoviť operačné definície, predpoklady a obmedzenia.
4.	Realizovať inovačnú zmenu	Rozhodnúť o metodike zberu a testovania dát, o vzorke, postupoch, inštrumentoch atď.
5.	Zberať a testovať dáta z pokusných riešení	Vykonať inovačnú zmenu
6.	Načrtnúť závery analyzovaním výsledkov a ich determinantov	Analyzovať dáta
7.	Predložiť výsledky žiakom, učiteľom, nadriadeným, rodičom	Načrtnúť závery
8.		Predložiť výsledky obci výskumníkov

(Murphyová, 1994)

Pri riešení problémov učiteľ etickej výchovy v prvej fáze získava poznatky o probléme (výskum) a v druhej fáze uplatňuje riešenie problému (akcia), ku

ktorému sa na základe svojho výskumu dopracoval. Podstatu akčného výskumu vystihujú dve slová: výskum a akcia (respektíve reflexia a konanie), ktoré predstavujú dve fázy v opakujúcom sa a gradujúcom cykle. Dôležité je, aby akcia neustále zlepšovala kvalitu výučby etickej výchovy. Konkrétnejšie to možno vyjadriť nasledovne: akčný výskum vždy vychádza z akcie – tá je reflektovaná – na základe reflexie je vytvorená praktická teória – z tej sú odvodené nápady pre akciu – tie sú uskutočnené opäť v akcii. Cyklus akcia a reflexia potom dokáže pedagogickú prax a činnosť učiteľov zlepšovať a inovovať (Janík, 2004).

Konkrétny postup realizácie akčného výskumu v etickej výchove možno popísať takto:

- akčný výskum začína hľadaním východísk výskumu, keď odpovedáme na otázky: čo chcem skúmať vo výučbe etickej výchovy;
- vytvoríme si o skúmanom jave určitú predstavu, tzn. vytvárame si praktickú teóriu (ako to funguje) na základe pozorovania, rozhovorov a ďalších spôsobov zberu dát a ich analýzy a interpretácie. Praktická teória predstavuje aj naše predstavy o hodnotách a cieľoch, ktoré chceme dosiahnuť určitým pedagogickým konaním;
- vytvoríme stratégiu a plán svojho konania, ktoré následne aplikujeme v komplexných edukačných situáciách v etickej výchove;
- naše nové skúsenosti sprístupníme kolegom, ďalším záujemcom, prípadne ich publikujeme.

V akčnom výskume v etickej výchove využívame klasické metódy a techniky pedagogického výskumu, prípadne metódy pedagogickej a psychologickkej diagnostiky. Voľba výskumných metód závisí od toho, aké ciele skúmania výučby etickej výchovy si učiteľ vymedzí. Podľa toho volí vhodné výskumné alebo diagnostické metódy, vychádzajúce skôr z metodológie kvantitatívneho alebo kvalitatívneho výskumu, prípadne komplementárne využíva v jednotlivých fázach akčného výskumu striedavo metódy oboch vyššie uvedených výskumných prístupov.

V akčnom výskume uprednostňujeme skôr kvalitatívny pedagogický experiment (Maňák - Švec, 2004), pri ktorom učiteľ môže využívať celú škálu metód od pedagogického denníka, problémového rozhovoru, skupinovej diskusie, zúčastneného pozorovania až po analýzu žiackych produktov, prezentácií či portfólia a pod. V akčnom výskume môže učiteľ aj v priebehu skúmania včleňovať aj ďalšie metódy, ktoré mu pomôžu naplniť ciele akčného výskumu. Ak je to potrebné, použije aj metódy kvantitatívneho skúmania, napríklad dotazník, štruktúrovaný rozhovor, didaktický test a pod. T. Janík (2004) odporúča využívať v jednotlivých fázach akčného výskumu tieto metódy a techniky skúmania:

Metódy hľadania a vytvárania východísk akčného výskumu:

- pedagogický denník,
- brainstorming,

- skupinový rozhovor,
- rozhovor s „kritickým priateľom“ a pod.

Metódy získavania a zhromažďovania dát:

- rôzne typy pozorovania,
- videozáznamy, popr. audiozáznamy a ich následná transkripcia,
- rôzne typy interview,
- artefakty – žiacke práce, testy, listy, zápisky, správy a pod.

Metódy analýzy dát:

- vytváranie kategórií a kódovanie dát,
- vytváranie metafor,
- testovanie téz,
- analýzy morálnych dilem a pod.

Metódy vytvárania a overovania konania:

- brainstorming,
- myšlienkové testovanie alternatív konania a pod.

Spôsob prezentácie výsledkov akčného výskumu:

- prípadová štúdia,
- správa z výskumu a pod.

Je potrebné, aby učiteľ vedel pracovať s týmito metódami, čomu sa najlepšie naučí praktickým používaním vo výučbe etickej výchovy.

Dobre uskutočňovaný akčný výskum prepája teóriu s praxou a prax s teóriou v ich vzájomnej podmienenosti. Prispieva k tomu, že prax „teoretizuje“ a teória „praktikuje“ vo vyváženej miere.

Poznanie a využívanie akčného výskumu zvyšuje profesionalitu učiteľa etickej výchovy, jeho sebaúctu, pretože umožňuje spájať pedagogické skúsenosti so štúdiom odbornej literatúry a s výskumom, ktorý je zacielený na riešenie problémov v jeho výučbe. Učiteľ etickej výchovy sa stáva výskumníkom vo vlastnom vyučovaní, čo zvyšuje aj jeho profesionálny status. Vie validnejšie zdôvodňovať, vysvetliť, modifikovať a úspešne realizovať výučbu etickej výchovy.

Úspech kurikulárnej transformácie v etickej výchove závisí aj od toho, ako dokážu učitelia na primeranej metodologickej úrovni (akčný výskum) poznávať jednotlivé aspekty konkrétnej edukačnej reality a do akej miery ich dokážu vo svojej učiteľskej praxi, v konkrétnych postojoch, v stratégiách výučby reflektovať a využiť pre inovácie vo vlastnej výučbe etickej výchovy.

3.3 Model kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy.

3.3.1 Učiteľ v kontexte humanizačných zmien výchovy a vzdelávania

Kľúčovou témou premeny učiteľskej profesie v európskom i slovenskom kontexte je profesionalizácia učiteľov. Dôraz je kladený na profesijnú autonómiu, posilnenie autority učiteľa, vysokú mieru profesijnej zodpovednosti, spoluzodpovednosti za podporu optimálneho rozvoja každého žiaka, jeho vývojových a individuálnych možností. Za podstatu profesionalizácie sa považuje posilnenie expertnosti učiteľov vo výchove a vzdelávaní založené na špecifických profesijných kompetenciách hlavne v pedagogicko-psychologickej a didakticko-metodickej oblasti (v týchto sa zásadne odlišuje profesia učiteľa od iných profesií). Od učiteľa si to vyžaduje nielen rozsiahle teoretické vedomosti, ale hlavne umenie ich aplikácie vo výučbe. Predpokladá sa, že je to možné len pri vysokej miere autonómie a zodpovednosti učiteľa, spojenej s ich osobnostnými a etickými kvalitami, schopnosťou reflexie a sebareflexie, ktoré sú považované za podmienku profesijného rozvoja učiteľa (Vašutová, 2004).

Učitelia v našom školskom systéme postavenom na scientistických a behaviorálnych prístupoch vo výchove a vzdelávaní, pri vysokom stupni centralizovaného riadenia školstva, boli považovaní za vykonávateľov, realizátorov školského kurikula s minimálnou profesijnou autonómiou. Ťažisko ich pedagogickej činnosti spočívalo v „plnení osnov“ a v odovzdávaní predpísaného učiva na základe metód odporúčaných v metodických príručkách. Súčasná kurikulárna reforma predstavuje naliehavú výzvu k humanizácii školskej výchovy a vzdelávania a s tým súvisiacimi zmenami učiteľskej profesie, rolí a profesijných kompetencií v nových podmienkach. Najvýznamnejšia zmena je zmena roly učiteľa ako vykonávateľa, realizátora dopredu daného kurikula na rolu tvorca kurikula v rámci školského vzdelávacieho programu, tzn. viesť transformovať štátne kurikulum do podmienok školy, triedy. Predpokladá to autonómiu v rozhodovaní o cieľoch a obsahu školského kurikula, o prostriedkoch jeho realizácie a spôsoboch hodnotenia žiakov (Kosová, 2005). Tento proces si vyžaduje značnú podporu zo strany štátu, ktorej sa učiteľom veľmi nedostáva, pretože boli „hodení do vody“ bez adekvátnej prípravy a pomoci, čo môže ohroziť úspech kurikulárnej reformy.

Humanizácia školy je spojená s vyšším záujmom o žiaka a rozvoj jeho osobnosti, skvalitnením komunikácie medzi všetkými partnermi vzdelávacieho procesu a sociálnej klímy v škole. Ide o nový koncept vzdelávania, funkcií a kľúčových cieľov autonómnej školy, kvalitnej výučby a stratégií učenia sa žiakov založených na humanistických, konštruktivistických a sociálnych edukačných teóriách a modeloch výučby. Ide o zmeny transmisívneho modelu výučby na interaktívny, proaktívny model, ktorý odmieta odovzdávanie

hotových poznatkov žiakom, jednostranne využívané monologické metódy vyučovania a frontálnu organizáciu výučby. Dôraz je kladený najmä na konštruktivistické, resp. sociokonštruktivistické prístupy založené na konštruovaní poznania žiakov na základe vlastnej činnosti a skúsenosti v interakcii s okolím. Preferenciu má kooperatívne a zážitkové učenie, situačné a činnostné učenie, kvalitatívne, formatívne hodnotenie žiakov. Výsledkom výučby nemá byť už tradičná behaviorálna triáda vedomosti, zručnosti a návyky žiakov, ale rovnováha vedomostí, zručností, postojov a hodnôt žiakov odrážajúca zameranie humanistickej výchovy a vzdelávania na komplexný kognitívny, personálny a sociomorálny rozvoj žiakov. (Spilková – Vašutová 2008)

Súčasná postmoderná pluralistická spoločnosť, podľa O. Kaščáka (2003), nepraje škole zodpovedne si plniť svoje pôvodné, ani nové úlohy, ktoré na ňu kladie zvýšený dôraz na výchovu, prevenciu sociálno-patologických javov správania detí a mládeže, čím sa práca učiteľa stáva stále náročnejšou a komplikovanejšou (Spousta In: Střelec, 1998). Škola si podľa týchto autorov prestáva poriadne plniť svoju vzdelávaciu funkciu. Východiskom je vytváranie autonómie školy postavenej na modeli učiacej sa školy, v ktorej manažment školy a učitelia dokážu reagovať na požiadavky humanizácie štátneho vzdelávacieho programu autonómne na strategickej úrovni školy aj zmenami v didaktike výučby v triede. Ide o systémové zmeny školy, ktoré kladú vysoké požiadavky na participáciu a spoluprácu učiteľov a školy, školy a jej relevantných partnerov pre napĺňanie jej hodnotovej vízie, cieľov, programu a projektov inováciami v riadiacich a edukačných procesoch. Systematická reflexia a autoevaluácia školy, hodnotenie úrovne kvality výchovy a vzdelávania, profesijných kompetencií učiteľov, vytvárajú podmienky pre hodnotovú zmenu školy. V tomto kontexte je žiaduca zmena hodnôt kultúry školy, otvorenosť k zmenám, tolerancia a tvorivosť, kooperatívnosť atď. a otvorenie procesov rozvoja manažmentu škôl a učiteľov cestami sebazvdelávania a kontinuálneho vzdelávania. (Pol a kol. 2010, Valica – Pavlov, 2011b)

Podľa B. Kasáčovej (2004) sa profesionalita učiteľa utvára v troch dimenziách:

1. odborná dimenzia profesionality, ktorá je daná kvalifikačnými požiadavkami a odbornými kompetenciami učiteľa;
2. personálna dimenzia profesionality, ktorá sa utvára v procese osobnostného vyzrievania a smerujúca k osobnostnej zrelosti;
3. etická dimenzia, ktorej základným znakom je mravnosť učiteľa prejavujúca sa v jeho mravnom rozhodovaní a správaní.

V súvislosti s koncepciou profesijného a kariérneho rozvoja učiteľov, ktorá bola kodifikovaná v Zákone č.317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch sa deklaruje, že učitelia budú celoživotne rozvíjať svoje profesijné kompetencie v súlade s požiadavkami humanizácie výchovy

a vzdelávania. Profesionálne kompetencie vyjadrujú kľúčové spôsobilosti učiteľov (vedomosti, zručnosti, postoje, hodnoty) v oblasti výchovy a vzdelávania, ktoré sú nevyhnutné pre efektívne uskutočňovanie pedagogickej činnosti. Na základe komparácie, syntézy a analýzy niektorých existujúcich modelov profesionálnych kompetencií (Kyriacou, 1996, Vašutová, 2004, Švec, 1998, Spilková, 2004) bol prijatý v rámci vyššie uvedenej koncepcie model dimenzií profesionality učiteľa rozčlenený na odbornú, etickú a osobnostnú zložku kompetencií učiteľa. Pri tvorbe kompetenčného profilu učiteľa (profesionálneho štandardu) sa vychádzalo z interakčného modelu edukácie s tromi zásadnými dimenziami, ktorými sú žiak, učiteľ a medzi nimi prebiehajúci edukačný proces. Išlo o kompetencie učiteľa orientované na:

1. žiaka, na jeho vstupné, priebežné a výstupné charakteristiky a podmienky jeho kognitívneho, personálneho a sociomorálneho rozvoja;
2. edukačný proces, reflektujúce najmä riadenie procesov a vytváranie podmienok učenia sa žiakov vo výučbe relevantnými didaktickými prostriedkami a postupmi;
3. sebarozvoj učiteľa zameraný na sebaProjektovanie a sebarealizáciu v profesii prostredníctvom reflexie a sebareflexie pedagogickej činnosti v edukačnom kontexte školy.

Kompetenčné profily učiteľov sú rozpracované, v rámci vyššie spomínaného zákona, pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov – učiteľov pre príslušných druh a stupeň vzdelávania. Normatívnym východiskom pre náš návrh modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy je kompetenčný profil učiteľa primárneho a sekundárneho vzdelávania (Kasáčová – Valica, 2008, Porubská – Šnídlová – Valica, 2008).

3.3.2 Kompetenčný profil učiteľa etickej výchovy

Nové požiadavky na profesionalitu učiteľa reagujúce na transformáciu slovenského školstva sú kodifikované v novom Zákone o pedagogických a odborných zamestnancoch a profesionálnych štandardoch učiteľa primárneho a sekundárneho vzdelávania.

Pri vymedzovaní kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy je potrebné akceptovať štátny vzdelávací program, koncepciu a nové kurikulum etickej výchovy pre základné a stredné školy, nové požiadavky na školu a učiteľov etickej výchovy. Tie formulovali aj oslovení učelia etickej výchovy v našom výskume (Poliach – Valica, 2010, Valica a kol., 2011c) a experti (Korim a kol., 2010), ktorí zdôraznili, okrem fundovanej teoretickej odbornej zložky, aj veľkú dôležitosť pedagogicko-psychologickej a didakticko-metodickej ale tiež osobnostno-etickej a sebarozvojovej zložky profesionálnych kompetencií učiteľov etickej výchovy.

Na základe súčasných analýz a trendov etickej výchovy chápeme učiteľa ako profesionála, ktorý je kvalifikovaný pre teoreticky fundované a kritické skúmanie pedagogických javov, procesov vo výučbe etickej výchovy. To mu dovoľí projektovať edukačné stratégie a postupy tak, že povedú k vytýčeným edukačným cieľom bez toho, aby učitelia etickej výchovy so svojimi žiakmi manipulovali a vytvárali optimálne podmienky pre ich mravný sebarozvoj. Dokážu pritom svoje pedagogické postupy vysvetliť, argumentačne obhájiť, modifikovať a úspešne realizovať. Učiteľa chápeme ako reflexívneho profesionála, ktorý permanentnou reflexiou a sebareflexiou konfrontuje teóriu a prax, pričom dochádza k integrácii jeho profesijných kompetencií a vytvorení individuálnej edukačnej teórie (implicitnej i explicitnej), ktorá zásadne ovplyvňuje jeho pedagogické rozhodovanie a konanie.

Pri tvorbe kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy je potrebné:

- analyzovať „nové“ kľúčové profesijné kompetencie učiteľa vo vzťahu ku koncepcii a kurikulu etickej výchovy v kontexte humanistickej paradigmy výchovy a vzdelávania;
- akceptovať profesijný štandard učiteľa primárneho a sekundárneho vzdelávania, ktorý je súčasťou školskej legislatívy a má preto charakter normatívu;
- rešpektovať koncepciu a didaktický model výučby etickej výchovy.

Navrhovaný model kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy je vytvorený z nasledovných zložiek:

- odborné kompetencie,
- osobnostné a etické kompetencie,
- pedagogicko-psychologické a didakticko-metodické kompetencie,
- sebarozvojové kompetencie.

Odborné kompetencie učiteľa etickej výchovy obsahovo tvorí poznatková základňa, ktorú je potrebné, vzhľadom na zložitosť a multifaktorovú povahu edukačných procesov v etickej výchove, koncipovať, podľa nášho názoru, multidisciplinárne v piatich vedných oblastiach:

- Filozofické vedy umožňujúce učiteľovi poznanie zámerov, cieľov a kľúčových hodnôt vymedzujúcich hodnotovo-mravnú výchovu žiakov v etickej výchove.
- Pedagogické vedy, ktoré mu umožňujú poznanie štátneho kurikula etickej výchovy na takej úrovni, aby bol učiteľ etickej výchovy spôsobilý projektovať, realizovať a evalvovať výučbu etickej výchovy na úrovni školského kurikula.
- Psychologické vedy umožňujúce učiteľovi poznanie žiakov a ich individuálnych vývojových charakteristík, rozvojových možností každého žiaka v etickej výchove.
- Sociologické a kulturologické vedy akcentujúce poznanie sociokultúrnych kontextov vzdelávania žiakov v etickej výchove.

Poznatková základňa sa stáva odbornou kompetenciou učiteľa etickej výchovy vtedy, ak dôjde k multidisciplinárnej integrácii poznatkovej štruktúry a jej „premeny“ do teoretických konceptov, predstáv a postupov dobre využitelných v praktickej pedagogickej činnosti. Ide o vytvorenie „pedagogickej filozofie“, profesijných hodnôt, postojov a presvedčení, ktoré tvoria jadro profesijnej identity učiteľa. Podmienkou je reflexia a sebareflexia zmysluplnosti integrovanej poznatkovej základne konfrontovanou s účelnosťou a účinnosťou pedagogickej činnosti učiteľa etickej výchovy v pedagogickej praxi. Odborné kompetencie umožňujú učiteľovi uskutočniť analýzu, interpretáciu a hodnotenie cieľov a obsahu etickej výchovy z hľadiska relevantných vedných disciplín – antropologického, etického, kulturologického, sociologického, pedagogického a psychologického vo vzťahu ku koncepcii, obsahovému a výkonovému štandardu etickej výchovy.

Osobnostné a etické kompetencie učiteľa tvoria personálne a sociálne zručnosti, postoje a hodnoty učiteľa etickej výchovy, ktoré sa premietajú v jeho spôsobilostiach uplatňovať vlastné pozitívne osobnostné a sociomorálne charakteristiky (hodnotová orientácia, vlastnosti osobnosti a správanie) vo výučbe etickej výchovy, vo vzťahu k edukačným zásadám etickej výchovy, ktoré tvoria základ profesijnej etiky učiteľa etickej výchovy. Výchovný štýl učiteľa etickej výchovy je ukotvený v uplatňovaní edukačných zásad vo výučbe humanizujúci vzťah učiteľa a žiaka na báze bezpodmienečného akceptovania jeho osobnosti a pripisovania pozitívnych vlastností, preferencie pozitívneho hodnotenia žiaka a postupov indukčnej disciplíny, nabádania žiaka k prosociálnosti, vytvárania jasných pravidiel v triede a vytvárania výchovného spoločenstva z triedy. Predpokladom uplatňovania osobnostných a etických kompetencií je osobnostná zrelosť učiteľa, ktorá sa prejavuje v schopnosti akceptovať seba, druhých, ako aj určiť a meniť svoju pozíciu v danej realite na základe atribútov, ktoré S. Kariková (1999, s. 45-85) špecifikuje v nasledujúcej paradigme:

- primerané posúdenie reality,
- snaha o sebaopoznávanie,
- schopnosť ovládať svoje konanie,
- schopnosť vytvárať pozitívne emocionálne väzby s inými,
- činnosť a tvorivosť,
- odolnosť voči záťaži,
- morálnosť a charakter,
- zmysel pre humor a optimizmus,
- schopnosť primeranej komunikácie.

Dostatočné sebaopoznanie a neustála sebareflexia učiteľa sú predpokladom toho, aby do pedagogickej práce so žiakmi nevnikal nežiaducim spôsobom svoje hodnoty, postoje a osobné problémy. V maximálnej možnej miere by mal eliminovať najmä nasledovné vplyvy:

1. Vnášanie a vtlačanie vlastného systému hodnôt, prejavujúce sa mentorským a autoritatívnym vyslovovaním hodnotiacich výrokov učiteľom (dotýkajúcich sa všeobecne platných etických hodnôt) a „očkovanie“ žiakov vlastnými svetonázorovými hodnotovými preferenciami.
2. Uspokojovanie vlastnej potreby zvedavosti, ktoré niekedy napríklad pod pláštikom užitočného bližšieho poznania žiaka vedie ku kladeniu prehĺbujúcich osobných otázok, ktorých zodpovedanie môže urobiť žiaka zraniteľným.
3. Neuvedomé prenášanie vlastnej osobnej skúsenosti, ku ktorému dochádza napríklad vtedy, ak na nejakého žiaka reagujeme negatívnou emočnou alebo hodnotiacou reakciou, lebo nám (neuvedomene) niečím pripomína inú osobu, s ktorou mal učiteľ zlú skúsenosť alebo preto, že sa žiak dotkol jeho slabého či citlivého miesta. (Oravcová - Žilincík, 1994)

Na rozdiel od „klasických“ očakávaní, že učiteľ bude najmä efektívne odovzdávať žiakom poznatky, sa v súčasnosti kladie dôraz na jeho spoluzodpovednosť za personalizáciu a socializáciu, kultiváciu osobnosti každého žiaka. Učiteľ etickej výchovy je odborník, expert disponujúci takými profesijnými pedagogicko-psychologickými a didakticko-metodickými kompetenciami, ktoré mu umožňujú riadiť kognitívne a afektívne učenie sa žiakov, diagnostikovať, projektovať a tvorivo hľadať rôzne varianty a alternatívy edukačných stratégií a postupov vhodných pre celostný mravný rozvoj žiakov. Zvyšujú sa nároky na jeho profesijnú sebareflexiu teoreticky reflektovať svoje pedagogické skúsenosti a korigovať svoje pedagogické prístupy v etickej výchove.

Pedagogicko-psychologické a didakticko-metodické kompetencie učiteľa etickej výchovy mu umožňujú:

1. Identifikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiaka

Predpokladom je:

- poznať zákonitosti psychosociálneho a morálneho vývoja a osobitosti žiaka príslušného vekového obdobia;
- schopnosť identifikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiaka;
- akceptovať individualitu každého žiaka.

2. Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka

Predpokladom je:

- poznať štýly učenia sa žiakov;
- schopnosť identifikovať učebný štýl a individuálne edukačné potreby žiakov (intaktní žiaci, žiaci so špeciálnymi potrebami);
- akceptovať rôzne spôsoby učenia sa žiaka v závislosti od psychických, fyzických a sociálnych podmienok.

3. Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka

Predpokladom je:

- poznať odlišnosti kultúr v multikultúrnom prostredí a ich vplyv na osobnosť žiaka;
- schopnosť zistiť individuálne charakteristiky žiaka, vychádzajúce z jeho sociokultúrneho prostredia;
- akceptovať odlišnosti žiaka bez predsudkov a stereotypov.

4. Ovládať obsah a didaktiku výučby etickej výchovy

Predpokladom je:

- mať vedomosti zo svojho odboru vrátane interdisciplinárnych väzieb a reflexie rozvoja relevantných vedných disciplín;
- orientovať sa v školských dokumentoch (štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program, učebné osnovy, vzdelávacie štandardy,...) a v povinnej pedagogickej dokumentácii;
- poznať metodiku tvorby školského vzdelávacieho programu;
- schopnosť vybrať obsah etickej výchovy v súlade s požadovanými a očakávanými edukačnými cieľmi a obohacovať ho o školské a regionálne špecifiká;
- schopnosť identifikovať a preskúmať spojenia vo vnútri a medzi vyučovacími predmetmi alebo oblasťami osnov;
- schopnosť tvoriť školský vzdelávací program;
- schopnosť didaktickej analýzy obsahu etickej výchovy.

5. Plánovať a projektovať vyučovanie etickej výchovy

Predpokladom je:

- poznať teoretické východiská plánovania a projektovania výchovno-vzdelávacieho procesu;
- schopnosť plánovať a projektovať edukačný proces etickej výchovy v súlade so školským vzdelávacím programom a individuálnymi potrebami žiakov;
- schopnosť vymedziť ciele učenia sa žiakov orientované na rozvoj ich kompetencií a formulovať ich v podobe učebných požiadaviek;
- schopnosť uskutočniť didaktickú analýzu učiva – rozložiť obsah učiva na základné prvky (fakty, pojmy, vzťahy, postupy), vedieť vybrať základné a rozvíjajúce učivo v kontexte s edukačnými cieľmi etickej výchovy a individuálnymi potrebami žiakov, zvoliť úlohy a činnosti pre žiakov;
- schopnosť k cieľom a obsahu učiva etickej výchovy navrhnúť učebné činnosti, úlohy pre žiakov a kritériá úspešnosti žiaka v riešení úloh;
- schopnosť reflektovať skutočný proces učenia sa a porovnať ho s naprojektovaným procesom a uskutočniť korekcie;
- schopnosť vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v spolupráci s kolegami;
- schopnosť využívať, vytvárať, zabezpečovať materiálne a technické zázemie výchovno-vzdelávacieho procesu etickej výchovy;

- schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri plánovaní výchovno-vzdelávacieho procesu v etickej výchove.

6. Realizovať vyučovanie etickej výchovy

Predpokladom je:

- poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka;
- poznať metódy a stratégie personálneho rozvoja žiaka (sebapoznania, sebauvedomenia, sebaúcty, sebadôvery, sebaregulácie, sebarealizácie);
- poznať metódy a stratégie prosociálneho rozvoja žiakov (komunikácie, empatie, asertivity, vzájomnej pomoci, darovania, delenia sa, spolupráce) a ich aplikáciu do aplikačných tém etickej výchovy;
- schopnosť vybrať aj využívať metódy a formy vzhľadom na edukačné ciele etickej výchovy a individuálne edukačné potreby žiakov;
- schopnosť riadiť učenie sa skupín a triedy;
- schopnosť navrhnúť účinnú stratégiu pre vyučovanie žiaka s výchovnými problémami;
- schopnosť efektívne komunikovať so žiakmi, ovplyvňovať pozitívnu klímu v triede a prostredie podnecujúce rozvoj osobnosti žiaka;
- schopnosť flexibilne zmeniť naplánovanú činnosť vzhľadom sa aktuálnu situáciu v triede;
- schopnosť rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa žiakov;
- schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri realizácii vyučovacej hodiny;
- oceňovať personálne a sociomorálne spôsobilosti žiakov.

7. Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka

Predpokladom je:

- poznať teoretické východiská hodnotenia psychosociálneho a morálneho stavu a vývoja žiaka;
- schopnosť stanoviť kritériá hodnotenia priebehu a výsledkov učenia žiaka, schopnosť rozvíjať sebahodnotenie žiakov.

Sebarozvojové kompetencie učiteľa etickej výchovy sa prejavujú v jeho motivácii a spôsobilosti projektovať vlastný profesijný rast, postupne sa identifikovať s profesijnou rolou učiteľa a s kultúrou školy (hodnoty, normy, pravidlá, manažérska a edukačná stratégia školy vymedzené v školskom vzdelávacom programe). Tieto kompetencie sú stimulované reflexiou výučby a systematickou sebareflexiou učiteľa prostredníctvom akčného výskumu vo vyučovaní etickej výchovy.

Sebarozvojové kompetencie učiteľovi etickej výchovy umožňujú:

1. Plánovať a realizovať profesijný rast a sebarozvoj

Predpokladom je:

- poznať svoje osobné dispozície, hodnoty, silné a slabé stránky a dokázať ich využiť v pedagogickej práci;

- poznať trendy vývoja spoločnosti a trendy v oblasti výchovy a vzdelávania;
- poznať systém kariérneho rozvoja pedagogických zamestnancov a možnosti kariérneho rastu;
- schopnosť stanoviť si ciele sebarozvoja profesijných kompetencií.

2. Stotožniť sa s profesijnou rolou a školou

Predpokladom je:

- poznať poslanie a ciele školy;
- schopnosť stotožniť sa poslaním, víziou a hodnotami školy;
- schopnosť vystupovať ako reprezentant profesie a školy;
- schopnosť stotožniť sa rolou facilitátora, účinne komunikovať so sociálnymi partnermi školy;
- udržiavať profesijnú etiku na vysokej úrovni.

Sebarozvojové kompetencie tvoria východisko pre učiteľa pri identifikácii svojich vzdelávacích potrieb, porovnávaním svojich reálnych profesijných kompetencií s očakávaniami profesijného štandardu a predkladaného kompetenčného modelu učiteľa etickej výchovy. Projektovanie svojho profesijného rastu je spojené s vlastným seba vzdelávaním a kontinuálnym vzdelávaním učiteľov.

3.3.3 Princípy kontinuálneho vzdelávania učiteľov etickej výchovy

V kontinuálnom vzdelávaní učiteľov etickej výchovy, ktoré realizujú vysoké školy a inštitúcie kontinuálneho vzdelávania je potrebné, podľa nášho názoru, uplatňovať nasledujúce princípy:

- reflektovať nové prístupy v edukácii dospelých (prechod od transmisívnej k proaktívnej edukácii) tzn. transmisiu poznatkov v hotovej podobe a bez vzťahu ku konkrétnym kontextom školskej reality a vlastným skúsenostiam učiteľov zmeniť na prístup uprednostňujúci skúmanie, objavovanie a konštruovanie nových poznatkov na základe vlastnej činnosti a získavania nových skúseností učiteľov v modelových a reálnych pedagogických situáciách;
- uplatňovať konštruktivistické a reflexívne prístupy v rozvoji profesijnej identity ako aktívne konštruovanie a tvorivé rozvíjanie učiteľskej profesionality na základe reflexie vlastnej činnosti, vlastných skúseností, vlastného hľadania a sebaobjavovania v role učiteľa na základe spolupráce s kolegami;
- integrovať teoretickú a praktickú zložku poznania učiteľa etickej výchovy dôslednou prácou s praktickými a životnými skúsenosťami učiteľov, ktoré je potrebné analyzovať, vysvetľovať, prehľbovať, prepájať s teóriou,

zovšeobecňovať a vytvárať, prípadne prehĺbovať vlastnú didaktickú koncepciu výučby etickej výchovy v edukačnom kontexte školy, tzn. uplatňovať prístup od praxe k teórii a od teórie k praxi;

- preferovať stratégie a metódy aktívneho učenia a učenia sa učiteľov etickej výchovy (dialogické pred monologickými metódami, metódy problémového, zážitkového, reflexívneho a kooperatívneho učenia sa), organizačné formy preferujúce individuálne a skupinové vyučovanie pred frontálnym vyučovaním, sebvzdelávanie učiteľov;

- uplatňovať blokový, príp. modulárny prístup k projektovaniu obsahu programov kontinuálneho vzdelávania učiteľov s využitím medzipredmetovej a medzidisciplinárnej integrácie v procese vzdelávania a evalvácie výsledkov vzdelávania, tzn. vytvárať ucelené časti programu, ktoré sú usporiadané tak, aby to umožňovalo zostavovanie konzistentných vzdelávacích celkov;

- prepájať výučbu a výskum vo vedení učiteľov etickej výchovy, tzn. vytvorenie výskumnej kultúry spojenej s tvorivou činnosťou učiteľov – učenie sa roly „výskumníka“, vedieť systematicky analyzovať vlastnú prax – konkrétne výučbové situácie prostredníctvom akčného výskumu a na základe toho modifikovať svoje stratégie výučby, navrhovať alternatívne riešenia a opatrenia ku skvalitneniu výučby;

- uplatňovať nové prístupy k hodnoteniu profesijných kompetencií učiteľov etickej výchovy projektovaných v prezentovanom kompetenčnom profile učiteľa etickej výchovy, zameraných na ich schopnosť kriticky skúmať vlastnú pedagogickú činnosť, analyzovať ju, interpretovať, hodnotiť, byť schopný teoretickej reflexie praktických skúseností (dať ich do kontextu teórie);

- uplatňovať metódy dištančného vzdelávania vedúce k aktívnemu sebaučeniu sa a pri kontaktnom vzdelávaní uprednostniť stratégie a metódy aktívneho učenia a učenia sa učiteľov (viac seminárov a výcvikov);

- v kontinuálnom vzdelávaní tvoriť učebné situácie, ktoré podporujú vytváranie súboru profesijných hodnôt, presvedčení, názorov a zručností učiteľov etickej výchovy, ktoré sú dostatočne teoreticky fundované. Ide o vytvorenie študijného priestoru na osvojovanie si rolí, stratégií a metód, ktoré im umožnia „sebakonstruovanie“ vlastnej profesijnej identity učiteľa etickej výchovy vymedzenej profesijným štandardom.

Pri kontinuálnom vzdelávaní učiteľov etickej výchovy je potrebné vytvárať učebné prostredie, v ktorom je mechanická aplikácia teórie do praxe považovaná skôr za „zbožné prianie“ ako za pedagogicky realizovateľnú úlohu. V súčasnosti sa v kontinuálnom vzdelávaní učiteľov uprednostňujú edukačné stratégie, ktoré kladú dôraz na teoretickú reflexiu praktických skúseností učiteľov tak, aby neustále dochádzalo ku komunikácii medzi svetom teórie a praxe. Preto je potrebné podporiť kultúru reflexívnej praxe a akčného pedagogického výskumu, ktoré pomôžu učiteľom etickej výchovy získavať odstup od vlastnej praxe

a skúseností, pričom vedú k skvalitňovaniu autentickej „praktickej“ teórie učiteľa, tvoriacej základ ich prehlbujúcej sa profesijnej identity. Ide o to, aby si učitelia etickej výchovy v sebareflexii permanentne uvedomovali a vyjasňovali svoju „pedagogickú filozofiu“, profesijné postoje a osobné presvedčenia vedúce k vlastnej didaktickej koncepcii výučby etickej výchovy vytvárajúcej predpoklady pre inováciu etickej výchovy (Valica a kol., 2011a).

Záver

Monografia je výsledkom zámeru a snahy autorského kolektívu systémovo iniciovať inováciu koncepcie a metodiky etickej výchovy v edukačnej praxi v kontexte transformácie výchovy a vzdelávania v slovenskom školstve, odrážajúcej spoločenskú zmenu na Slovensku v priebehu posledných dvadsiatich rokov. Nositeľom týchto inovačných zmien je učiteľ etickej výchovy, ktorému chceme poskytnúť inovačný model výučby etickej výchovy. Postavený je na edukačných paradigmách humanistických, kognitívnych (najmä sociokonštruktivistických) a sociálnych edukačných teóriách a modeloch učenia sa a vyučovania. Tieto paradigmatické zmeny edukácie reflektujeme v kontexte vývojových zmien školskej politiky, reprezentovanej strategickými kurikulumnými dokumentmi a v súčasnosti štátnym vzdelávacím programom pre jednotlivé stupne vzdelávania. Kurikulárne zmeny sa premietajú a otvárajú možnosti zmien a inovácií kurikula etickej výchovy, jeho účinného pedagogického riadenia na úrovni školského vzdelávacieho programu.

Našou ambíciou bolo vytvoriť didaktický model výučby etickej výchovy, ktorý je založený na proaktívnom modeli výučby a orientovaný na celistvý rozvoj kľúčových kompetencií a osobnosti žiakov. Tento didaktický model chápeme ako teoretický rámec a nástroj pomáhajúci učiteľom etickej výchovy v autonómnej tvorbe učebných osnov, tematických plánov a projektov vyučovacích hodín na báze individualizovanej didaktickej koncepcie výučby, ktorá by bola prejavom jeho profesionálnej autonómie a zodpovednosti. Navrhovaný model výučby implikuje očakávania na kompetenčný profil učiteľa etickej výchovy a efektívny rozvoj jeho profesijných kompetencií cestou sebazvdelávania a kontinuálneho vzdelávania. Podmienkou profesijného rozvoja je schopnosť reflexie a sebareflexie učiteľa, ktoré sú súčasťou prezentovaného kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy.

Dúfame, že prezentované modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy umožnia v rámci nášho projektu rozvoj tých odborných, psychodidaktických a výskumných kompetencií, ktoré učiteľov etickej výchovy pilotných škôl pripravia na realizáciu pedagogického experimentu formou akčného výskumu umožňujúceho systematickú inováciu výučby etickej výchovy a verifikáciu predložených modelov vo vlastnej pedagogickej praxi. Prínos vzdelávania učiteľov vidíme vo vytváraní individuálnej didaktickej koncepcie učiteľov etickej výchovy, ktorá môže evokovať zmeny kvality výučby postavenej na systematickej teoretickej reflexii a sebareflexii aj prostredníctvom akčného výskumu.

Za autorský kolektív
Miroslav Valica

Zoznam bibliografických odkazov

- BAUMAN, Z. 2006. *Úvahy o postmoderní době*. 2. vyd. Praha : Slon, 2006. ISBN 80-86429-11-3.
- BEŇO, M. 2004. Nealternatívna alternatíva. In: *Učiteľské noviny*. 2004, roč. 54, č. 32, s. 4. ISSN 0139-5769.
- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-71-78-216-5.
- BLÁHOVÁ, K. 1996. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha : IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-71-78-463-X.
- DOUŠKOVÁ, A. 2006. *Učebné ciele a projektovanie výučby*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2006. ISBN 80-8083-269-2.
- DOUŠKOVÁ, A. – PORUBSKÝ, Š. 2004. Rozvíjanie didaktických zručností a odborná učiteľská prax. In: *Vedenie študentov na odbornej učiteľskej praxi – odborná učiteľská prax v štúdiu učiteľstva pre 1. stupeň základnej školy*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2004. ISBN 80-8055-9-899-X.
- FISCHER, R. 1997. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-966-6.
- FRIDRICHOVÁ, P. 2009. Kurikulum etickej výchovy v primárnom vzdelávaní. In: *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2009. s. 61-71. ISBN 978-80-8083-822-5.
- FRIDRICHOVÁ, P. 2010. Projektovanie výučby etickej výchovy. In: KREJČOVÁ, L. – MERTIN, V. (eds.) *Škola jako místo setkávání*. Praha : Filozofická fakulta KU, 2010. ISBN 987-80-7308-3106.
- GIBBS, J. 1994. *Kmene – proces pre sociálny rozvoj a kooperatívne učenie*. Bratislava : ARIMES, 1994. ISBN 80-967082-5-2.
- GLUCHMAN, V. 1999. Ku koncepcii predmetu etická výchova. In: *Pedagogická revue*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 1999, roč. 51, č. 3, s. 266-272. ISSN 1335-1982.
- GLUCHMAN, V. 2009. Etická výchova a morálne myslenie (Etika sociálnych dôsledkov ako východisko modelu mravnej výchovy). In: *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-8083-822-5.
- GRÁC, J. 2002. Ku psychologickým otázkam etiky ako vyučovacieho predmetu. In: *Etika a etická výchova na školách. Zborník z vedeckej konferencie z medzinárodnou účasťou*. Trnava : Pedagogická fakulta TU, 2002, s. 55-62. ISBN 80-89074-23-5.
- HAJNALOVÁ BUVALOVÁ, Ľ. – UHRIN, P. 2011. *Analýza záverečných prác študentov katedry etickej a občianskej výchovy*. Nepublikované. Banská Bystrica : PF UMB, 2011.
- HANSEN ČECHOVÁ, B. 2009. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-388-8.
- HARKABUS, Š. – VALICA, M. 1997. Kultúra demokratickej školy. In: *Pedagogické rozhľady*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 1997/1998, roč. 6, č. 1, s. 4. ISSN 1335-0404.
- HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním ponětí*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- IVANOVÁ, E. – KOPINOVÁ, Ľ. 2004. *Metodická príručka v 1. ročníku ZŠ (metodická príručka)*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8052-206-5.

- JABLONSKÝ, T. 2006. *Kooperatívne učenie – učenie sa spoluprácou*. Banská Bystrica : MPC, 2006. ISBN 80-8041-488-2.
- JANÍK, T. 2004. Akční výskum jako cesta ke skvalitňování pedagogické praxe. In: MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výskumu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6, s. 51-68.
- KALHOUS, Z. – OBST, O. 2002. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KALISKÁ, L. 2009. *Koncepcia učebných štýlov so zameraním na teóriu D. A. Kolba*. Banská Bystrica : OZ Pedagóg PF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-827-0.
- KALISKÝ, J. 2009. *Etická výchova v nemecky hovoriacich krajinách*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2009. ISBN 978-80-8883-904-8.
- KARIKOVÁ, S. 1999. *Osobnosť učiteľa*. Banská Bystrica : PF UMB, 1999. ISBN 80-80-55-239-8.
- KASÁČOVÁ B. – VALICA M. 2008. Návrh profesijných štandardov učiteľov. Učiteľ primárneho vzdelávania. In: *Pedagogické rozhľady*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2008, roč. 17, č. 3, Príloha s.1-8. ISSN 1335-0404.
- KASÁČOVÁ B. 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica : PF UMB, 2005. ISBN 80-8083-046-0.
- KASÁČOVÁ, B. 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8045-352-7.
- KASÍKOVÁ, H. 1997. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.
- KAŠČÁK, O. 2003 Pod diktátom rôznorodosti: učiteľ vo svete postmoderných teórií. In: *Pedagogická revue*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2003, roč. 55, č. 3, s. 242-258. ISSN 1335-1982.
- KLIMEKOVÁ, A. 2002. Etická výchova – výzva alebo ohrozenie? In: *Etika a etická výchova v školách. Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Trnava : Pedagogická fakulta TU, 2002. ISBN 80-89074-23-5.
- KÖCK, P. 2002. *Handbuch des Ethikunterrichts*. Donauwörth : Auer Verlag, 2002. ISBN 3-403-03663-4.
- KORIM, V. 2009. Problémové aspekty koncepcií etickej výchovy v Slovenskej republike a ekvivalentných disciplín vo vybraných európskych krajinách. In: *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí*. Banská Bystrica : PF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-822-5, s. 128-132.
- KORIM, V. a kolektív. 2010. *Koncepcie etickej výchovy v dynamických premenách*. Banská Bystrica : PF UMB, 2010. ISBN 978-80-557-0007-6.
- KOSOVÁ, B. – KASÁČOVÁ, B. 2007(b). *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica : PF UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-525-5.
- KOSOVÁ, B. 2005. Profesia a profesionalita učiteľa. In: *Pedagogická revue*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2005, roč. 57, s. 1-13. ISSN 1335-1982.
- KOSOVÁ, B. 2007(a). Etická výchova a jej miesto v edukácii pre 21. storočie. In: KALISKÝ, J. (ed.) *Etická výchova: Problémy teórie a praxe. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Banská Bystrica : PF UMB, 2007. ISBN 978-80-83-496-8.
- KOSOVÁ, B. 2011. Celoživotný rozvoj učiteľa. In: *Pedagogické rozhľady*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2011, roč. 20, č. 4, s. 1-5. ISSN 1335-0404.
- KOSOVÁ, B. 1998. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 1998. ISBN 80-8041-230-8.
- KOŠTÁLOVÁ, H. – MIKOVÁ, Š. – STANG, J. 2008. *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

- KOŤÁTKOVÁ, S. 1998. Dramatická hra. In: KOŤÁTKOVÁ, S. a kol. (ed.) *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9, s. 34-41.
- KOVALIK, S. 1996. *Integrované tematické vyučovanie*. Bratislava : Faber, 1996. ISBN 80-967492-6-9.
- KRÍŽOVÁ, O. 2002. Aktuálne problémy vo vyučovaní predmetu etická výchova na školách. In: *Etika a etická výchova na školách. Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Trnava : Pedagogická fakulta TU, 2002, s.172-176. ISBN 80-89074-23-5.
- KUDLÁČOVÁ, B. 2009. História, súčasnosť a perspektívy predmetu etická výchova v SR. In: *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Banská Bystrica : PF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-822-5, s. 133-140.
- KYRIACOU, CH. 1996. *Kľúčové dovednosti učiteľa*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-965-8.
- LENCZ, L. – IVANOVÁ, E. 1995. *Metodický materiál III k predmetu etická výchova*. Bratislava : Metodické centrum Bratislava, 1995. ISBN 80-85185-78-4.
- LENCZ, L. – KRÍŽOVÁ, O. 2004. *Metodický materiál k predmetu etická výchova*. Prešov : Rokus, 2004. ISBN 80-89055-50-8.
- LENCZ, L. 1992. *Pedagogika etickej výchovy. Výchova k prosociálnosti*. Bratislava : Metodické centrum v Bratislave, 1992. ISBN 80-85-185-13-X.
- LENCZ, L. 1993. *Metódy etickej výchovy*. Bratislava : Metodické centrum v Bratislave, 1993. ISBN 80-85185-53-9.
- LENCZ, L. 2002. Etická výchova pre polarizovanú spoločnosť. In: *Etika a etická výchova na školách. Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Trnava : Pedagogická fakulta TU, 2002. ISBN 80-89074-23-5, s. 22-28.
- LENCZ, L. a kol. 1993. *Metodický materiál I k predmetu etická výchova*. Bratislava : Metodické centrum Bratislava, 1993. ISBN 80-85185-34-2.
- LENCZ, L. a kol. 1994. *Metodický materiál II k predmetu etická výchova*. Bratislava : Metodické centrum Bratislava, 1994. ISBN 80-85185-62-8.
- LOMNICKÝ, I. 2010. *Etická výchova ako inšpirácia na každý deň*. Nitra : Filozofická fakulta UKF, 2010. ISBN 978-80-8094-701-9.
- MACHKOVÁ, E. 1980. *Základy dramatické výchovy*. Praha : SPN, 1980.
- MARUŠÁK, R. – KRÁLOVÁ, O. – RODRIGUEZOVÁ, V. 2008. *Dramatická výchova v kurikulu súčasnej školy: využití metod a technik*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.
- Milénium. Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2002. ISBN 80-8045-268-7.
- MLČÁK, Z. 2010. Prosociálna trieda jako nezbytná podmínka efektivní etické výchovy. In: VALIHOROVÁ, M. – KALISKÁ, L. (eds.) *Zdravá škola*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela a Občianske združenie Pedagóg Banská Bystrica, 2010. ISBN 978-80-557-0111-0.
- MORGANOVÁ, N. – SAXTONOVÁ, J. 2001. *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů*. Praha : Sdružení pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci s IPOS – Artama Praha, 2001. ISBN 80-901660-2-4.
- MURPHYOVÁ, C. 1994. Učiteľ ako výskumník: Nachádzanie odpovedí v triede. In: *Pedagogická revue*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 1994, roč. 46, č. 9-10, s. 469-474. ISSN 1335-1982.
- Národný program výchovy a vzdelávania Slovenskej republiky*. Cit. 20. 12. 2011. Dostupné on-line: <<http://www.cpk.sk/web/dokumenty/npvv.pdf>>
- OLIVAR, R. R. 1992. *Etická výchova*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN 807-15800-15.

- ORAVCOVÁ, J. 2010. Modely vyučovania ako prostriedok rozvíjania osobnosti žiaka. In: PAŠKOVÁ, L. (ed.) *Determinanty rozvoja osobnosti človeka. 2. časť. Škola ako faktor rozvoja osobnosti dieťaťa*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta Banská Bystrica – Občianske združenie Pedagóg, 2010. ISBN 978-80-8083-995-6, s. 155-185.
- ORAVCOVÁ, J. – ŽILINČÍK, J. 1994. Humanizmus v praxi etickej výchovy. Ako chrániť deti pred zraňujúcimi vplyvmi. In *Pedagogické rozhľady*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 1993/94, roč. 2, č. 5, s. 10-12. ISSN 1355-0404.
- ORBÁNOVÁ, D. 2006. *Význam aktivizujúcich vyučovacích metód pri rozvoji tvorivosti žiakov*. Cit. 15. 10. 2011. Dostupné on-line: <<http://everest.natur.cuni.cz/konference/2006/prispevek/orbanova.pdf>>
- PASCH, M. et al. 2005. *Od vzdelávacieho programu k vyučovací hodine: jak pracovat s kurikulem*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-054-2.
- PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 1997. ISBN 80-88-778-49-2.
- PETRUSEK, M. 2007. *Spoločnosť pozdní doby*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2007. ISBN 978-80-86429-63-2.
- PETTY, G. 2008. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.
- POL, M. et al. 2010. Kurikulární reforma v českých školách z pohledu ředitelů škol. In: *Pedagogické rozhľady*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2010, roč. 19, č. 2, s. 20-22. ISSN 1335-0404.
- POLIACH, V. – VALICA, M. 2009. Učitelé a kurikulum etickej výchovy. In: *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí. Zborník z vedeckej konferencie z medzinárodnou účasťou*. Banská Bystrica : PF UMB, 2009. ISBN 978-80-80-8083-882-5, s. 193-201.
- POLIACH, V. – VALICA, M. 2010. Názory učiteľov na konštituovanie etickej výchovy a kontinuálne vzdelávanie učiteľov etickej výchovy. In: *Pedagogické rozhľady*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2010, roč. 19, č. 3, s. 26-29. ISSN 1335-0404.
- POLIACH, V. – VALICA, M. 2010. Názory učiteľov na koncepciu a kurikulum etickej výchovy. Časť 1. In: *Pedagogické rozhľady*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2010. Roč. 19, č. 1. ISSN 1335 – 0404, s. 24-28.
- POLIACH, V. – VALICA, M. 2010. Názory učiteľov na koncepciu a kurikulum etickej výchovy. Časť 2. In: *Pedagogické rozhľady*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2010. Roč. 19, č. 2. ISSN 1335 – 0404, s. 27-30.
- PORUBSKÁ, G. – ŠNÍDLOVÁ, M. – VALICA, M. 2008. Návrh profesijných štandardov učiteľa nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania. In: *Pedagogické rozhľady*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2008, roč.17, č. 4, Príloha s. 1-8. ISSN 1335-0404.
- PORUBSKÝ, Š. 2007. *Učiteľ – diskurz – žiak*. Banská Bystrica : PF UMB Banská Bystrica, 2007. ISBN 978-80-8083-392-3.
- POVRAZNÍK, J. 1998. K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy. In: KOŤÁTKOVÁ, S. a kol. (ed.) *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9, s. 41 - 91.
- PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PRUSÁKOVÁ, V. 1999. *Príručka pre lektorov*. Bratislava : SPN, 1999. ISBN 8096830805.
- ROGERS, V. R. 1995. *Ako byť sám sebou*. Bratislava : IRIS, 1995.
- SCHENK, J. 2004. Anómia na Slovensku: pokus o meranie. *Sociológia*. Bratislava : Sociologický ústav Slovenskej akadémie vied, 2004, roč. 36, č. 2, ISSN 1336-8613, s. 107-136.

- SCHMIDT, D. - RUTHENDORF, P. 2011. *Maß nehmen - Maß geben*. Dresden : Thelem, 2011. ISBN 978-3-942411-30-1.
- SYŘIŠTE, I. 2004. Hodnoty a etický profil školy. In: WALTEROVÁ, E. a kol. 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1. díl. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
- SITNÁ, D. 2009. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáku ve skupinách*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SKALKOVÁ, J. 1999. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999. ISBN 80-85-866-33-1.
- SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SKOŘEPOVÁ, A. 2007. *Štruktúrovaná dramatická hra*. Bratislava : Národné osvetové centrum, 2007. Cit. 28. 3. 2011. Dostupné on-line: <<http://www.nocka.sk/javisko/2007/1/10>>
- SPIPKOVÁ, V. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6
- SPIPKOVÁ, V. – VAŠUTOVÁ, J. 2008. *Učitelská profese měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha : PF KU, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.
- STANDOP, J. 2005. *Werterziehung*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2005. ISBN 3-407-25375-3.
- STŘELEČ, S. a kol. 1998. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-61-3.
- SUKUBA, D. 1999. Psychológia prosociálnej výchovy na Slovensku ako učebný predmet etická výchova. In: *Pedagogická revue*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 1999, roč. 51, č. 3, ISSN 1335-1982, s. 274-275.
- SVOBODOVÁ, R. 1998. Strukturované drama. KOŤÁTKOVÁ, S. a kol. (ed.) *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9, s. 119 – 148.
- ŠKODA, R. 2004. Rád vysvetlím, kto sú humanisti. In: *Učiteľské noviny*. 2004, roč. 54, č. 44-45, s. 4.
- Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelanie. Štátny pedagogický ústav, 2008. Cit. 10. 12. 2011. Dostupné on-line: <http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=1221.html>
- Štátny vzdelávací program Slovenskej republiky. Etická výchova. Príloha ISCED 1. Cit. 10. 12. 2011. Dostupné on-line: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/eticka_vychova_isced1.pdf>
- Štátny vzdelávací program Slovenskej republiky. Etická výchova. Príloha ISCED 2. Cit. 10. 12. 2011. Dostupné on-line: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/eticka_vychova_isced2.pdf>
- Štátny vzdelávací program Slovenskej republiky. Etická výchova. Príloha ISCED 3. Cit. 10. 12. 2011. Dostupné on-line: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/eticka_vychova_isced3.pdf>
- ŠVEC, Š. 1995. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : IRIS, 1995. ISBN 80-88778-15-8.
- TONUCCI, F. 1991. *Vyučovat nebo naučit*. Praha : PedF UK, 1991. ISBN 80-901065-1-X.
- TUMA, M. 1989. *Metódy výchovy a vzdelávania dospelých*. Bratislava : SPN, 1989.
- VACEK, P. 2002. Od psychológie morálky k projektom etickej výchovy. In: *Etika a etická výchova na školách. Zborník z vedeckej konferencie z medzinárodnou účasťou*. Trnava : Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-89074-23-5, s.63-75.

- VACEK, P. 2008. *Rozvoj morálneho vedomí žáků*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.
- VACEK, P. 2011. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-108-2.
- VALICA, M. – FRIDRICHOVÁ, P. – KALISKÝ, J. – ROHN, T. 2011 (a). Inovácia kurikula pregraduálneho štúdia Učiteľstva etickej výchovy. In: *Pedagogické rozhľady*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2011, roč. 20, č. 1, s. 19-23. ISSN 1335-0404.
- VALICA, M. – FRIDRICHOVÁ, P. – KALISKÝ, J. – ROHN, T. 2011 (c). Názory učiteľov etickej výchovy na profesijné kompetencie v kontexte inovácie výučby etickej výchovy 1. časť. In: *Pedagogické rozhľady*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2011, roč. 20, č. 5, s. 26. ISSN 1335-0404.
- VALICA, M. – PAVLOV, I. 2007. Kríza učiteľskej profesie a jej koncepčné a legislatívne riešenie na Slovensku. In: *Orbis Scholae*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2007, roč. 1, č. 3, ISSN 1802-4637.
- VALICA, M. – PAVLOV, I. 2011 (b) Profesionalizácia a profesijné štandardy pedagogických zamestnancov v školstve. In: *Pedagogické rozhľady*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2011, roč. 20, č. 3, s. 4-7. ISSN 1335-0404.
- VALICA, M. 2009. Provision of ethical and education - one of the action aiming at primary prevention of sociopathological phenomena in Slovakia. In: LEWOWICKI, T. a kol. 2009. *Borderland sociopathology and education*. Cieszyn-Warszawa-Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009. ISBN 978-83-7611-445-3, s. 274-281.
- VALIHOVÁ, M. 2010. Škola ako determinant utvárania osobnosti. In: PAŠKOVÁ, L. (ed.) *Determinanty rozvoja osobnosti človeka. 2. časť. Škola ako faktor rozvoja osobnosti dieťaťa*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta Banská Bystrica – Občianske združenie Pedagóg, 2010. ISBN 978-80-8083-995-6, s. 7-53.
- VAŠUTOVÁ, J. 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4
- WALTEROVÁ, E. a kol. 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1. díl. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
- ZELINA, M. 1996. *Strategie a metody rozvoja osobnosti*. Bratislava : IRIS, 1996. ISBN 80-96713-4-7.
- ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava : SPN, 2004. ISBN 80-10-00456-1.
- ZELINA, M. 1992. Etická výchova alebo psychológia prosociálnej výchovy? In: *Smena na nedeľu*, 21. 8. 1992.

Zoznam príloh

Príloha 1: Projekt na vyučovaciu jednotku

Príloha 2: Súpis článkov o etickej výchove v Učiteľských novinách vo vzťahu k akčnému výskumu v etickej výchove

Príloha 1: Projekt na vyučovaciu jednotku

Ročník:		Trieda:	Predmet	Vyučujúci:
Tematický celok		Učivo:		Cieľ:
Učebné pomôcky:				
Čas	Pomenovanie pedagogickej situácie	Učebné požiadavky	Sada učebných úloh	Priebeh pedagogickej situácie (činnosť učiteľa, učebné činnosti žiakov, metódy a formy práce, diagnostická, reflexívna a hodnotiaci činnosť)

Príloha 2: Súpis článkov o etickej výchove v Učiteľských novinách vo vzťahu k akčnému výskumu v etickej výchove
 Mgr. Ľubica Hajnalová - Buvalová

Učiteľské noviny 1990 - 2011				
Rok	Číslo	Strana	Názov	Autor
1990	2	5	ETV – návrh expertnej skupiny	RNDr. Ondrej Sýkora – za expertnú skupinu
	16	12	Názory učiteľov na ETV	Ladislav Lencz
	17	12	ETV na stredných a vysokých školách	
	22	12	Spôsob – realizácie projektu ETV	Ladislav Lencz
	25	1-2	Poznámky k ETV na školách	Jiří Kánský
1991	1	3	ETV a nové osnovy občianskej výchovy	Expertná skupina MŠMŠ SR pre ETV
	1	7	Pedagogika výchovy k prosociálnosti 1	Ladislav Lencz
	2	5	Pedagogika výchovy k prosociálnosti 2	Ladislav Lencz
	3	7	Pedagogika výchovy k prosociálnosti 3	Ladislav Lencz
	14	4	ETV v SOU	
	25	3	Výchova k prosociálnosti ako súčasť ETV	PhDr. Ľ. Fekiačová, PhDr. S. Lapošová
	29	3	Výchova k prosociálnosti ako predpoklad osvojenia etických noriem	Eva Koubeková, T. Pavelková
	29	5	ETV na ZŠ	Lýdia Matulová, ZŠ Košťany nad Turcom
	30	3-4	Bilancia a výhľady ETV	Ladislav Lencz
	35	1	Výchova k všeludským hodnotám	PhDr. Jozef Havran, CSc.
	43	3	Na pomoc učiteľom ETV (II. st. ZŠ)	
	44	3	Mravná skúsenosť ako východisko etiky	Ladislav Lencz
1992	1	3	Hovoríme o etike: Svedomie 2	Ladislav Lencz
	6	5	Tolerancia a etika	Ladislav Lencz
	14		Veľký záujem o ETV	Ľubica Kopinová
	15	12	Filmová postava v etickej a estetikej výchove	
	28	3	Výchova k prosociálnosti ako základ etiky. Veriť v dobro a lásku	
	36	3	Čo je nové v ETV?	Ladislav Lencz
1993	2	3	Sociológovia na pomoc ETV	Marta Černotová
	21	3-4	Úprava učebných plánov ZŠ (v súvislosti so zavedením ETV)	
	22	6	Byť sám sebou a vedieť žiť s ľuďmi	Ladislav Lencz

	22	6	Výber učiteľov ETV	Ladislav Lencz, MC Bratislava
	24	1	Mravné zásady na 1. miesto	Prof. PhDr. L. J. Veverka, CSc.,
	33	1	Niečo o ETV	Mgr. Zita Véghová
	33	3	Na pomoc učiteľom ETV 1 (aktivity)	Ladislav Lencz, Oľga Krížová, MC Bratislava
	35	1	Slovo k ETV	PhDr. Pavel Khun, CSc., VÚP Bratislava
	35	3	Na pomoc učiteľom ETV 2 (aktivity)	Ladislav Lencz, Oľga Krížová, MC Bratislava
	37	3	Na pomoc učiteľom ETV 3 (aktivity)	Ladislav Lencz, Oľga Krížová, MC Bratislava
	37	4	Treba nám ETV?	Doc. PhDr. Anna Klimeková, CSc., PF Prešov
	39	3	Na pomoc učiteľom ETV 4 (aktivity)	Ladislav Lencz, Oľga Krížová, MC Bratislava
	41	1	Nezastupiteľné miesto vo výchove	Mgr. Milan Wagner, Prešov
	41	3	Na pomoc učiteľom ETV 5 (aktivity)	Ladislav Lencz, Oľga Krížová, MC Bratislava
	44	9	Slovo učiteľov ETV	Učítelia rekvalifikačného kurzu ETV okresu Bratislava-Vidiek
1994	1	3	Na pomoc učiteľom ETV 6 (aktivity)	Ladislav Lencz, Oľga Krížová, MC Bratislava
	1	4	Začíname učiť ETV	Ľubica Marková, ZŠ Trnava
	1	5	Tvorivo na ETV	PhDr. Terézia Pethöová, ZŠ Sládkovičovo
	4	3	Na pomoc učiteľom ETV 7 (aktivity)	Ladislav Lencz, Oľga Krížová, MC Bratislava
	6	3	Na pomoc učiteľom ETV 8 (aktivity)	Ladislav Lencz, Oľga Krížová, MC Bratislava
	8	3	Na pomoc učiteľom ETV 9,10 (aktivity)	Ladislav Lencz, Oľga Krížová, MC Bratislava
	8	4	ETV nám pomáha	Dr. Mária Pálffyová, Nové Zámky
	8	4	ETV a postavenie vzťahu k ľudským tradíciám	Július Laluch, Nový Tekov
	10	3	Etika, morálka, náboženstvo, religionistika	Doc. PhDr. Anna Klimeková, CSc., PhDr. Gita Geremešová, CSc., PF Prešov
	15	8	Ohľaduplnosť naša každodenná	PaedDr. Veronika Bakalová, Pezinok
1995	30	4	Na hodiny ETV sa tešia	Mgr. Ružena Scherhaufarová, Sered'
	3	3	Vzdelávanie a výchova k tolerancii	PhDr. Marta Hargašová, CSc.
	3	4	Priaznivé ohlasy na východe Slovensku	Dr. Michal Hlinka, Dr. Ján Dobák, MC Prešov
	11	10	Rezervy ETV	PhDr. Dorota Kopasová, CSc.
	14	7	Potrebuje oživenie morálnych a rodinných hodnôt	M.M.
	16	7	Tolerancia v škole	
	19	7	Máme klubovňu ETV	PaedDr. Mária Pálffyová, Nové Zámky

1996	6	1 a 3	Prosociálnosť – komponent výchovy demokratického občana	Doc. PhDr. PaedDr. Martin Žilínek, CSc.
	8	1 a 3	Mravná výchova ako integrálna súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu	PhDr. Pavel Hkun, CSc., ŠPÚ Bratislava
	8	6	Ľudová slovesnosť v ETV	Mgr. Mária Brázová, Košice
	25	10	Etické problémy našej školy	Gejza Sitkey
	31	10	ETV a primárna prevencia drogových závislostí	Jana Marušková, IUVENTA
	32	1	ETV a atmosféra v škole 1	PhDr. Jozef Smrek
	34	10	ETV a atmosféra v škole 2	PhDr. Jozef Smrek
	42	6	Náboženská výchova a ETV v praxi	
1997	5	4	Etika hravo, etika zdravo	PhDr. Jozef Smrek
	8	1 a 3	Mravnosť osobného života a príprava na manželský a rodinný život	Doc. PhDr. PaedDr. Martin Žilínek, CSc.
	9	1	O morálnej sebadôvere	Doc. PhDr. Anna Klimeková, CSc., PF Prešov
	9	6	Ako reagovať na správanie, skutky, výsledky činnosti iných?	PhDr. Mária Bratská, CSc.
	14	1 a 2	Veľké tajomstvo výchovy	Doc. PhDr. Anna Klimeková, CSc., PF Prešov
	19	3	O právach detí nestačí len hovoriť, treba si ich aj zahrať	Magda Stančová, ZŠ Plevník - Drienové
	23	10	Mediácia – spôsob riešenia konfliktov	PhDr. Jitka Oravcová
	28	10	Úskalia medziľudských vzťahov	PhDr. Mária Bratská, CSc.
	30	8	Ponúkame návod, ako budovať kladný sebaobraz žiakov	Emília Petegráčová, ZŠ Rožňava
	36	2	Vzniklo združenie etikárov	M. Šuflitová
	36	3	ETV v prostredí rómskej minority	Doc. PhDr. Anna Klimeková, CSc.
	37	6-7	Poznatky a skúsenosti (MŠ)	PhDr. Katarína Guziová, ŠPÚ
	37	10	Úskalia medziľudských vzťahov	PhDr. Mária Bratská, CSc.
	42	9-10	ETV týchto dní	Mgr. Alexandra Búriová, ZŠ Kysucký Lieskovec
1998	2	10	Úskalia medziľudských vzťahov	PhDr. Mária Bratská, CSc.
	7	10	Úskalia medziľudských vzťahov	PhDr. Mária Bratská, CSc.
	17	2	ETV a jej možnosti protidrogovej prevencie	
	19	3	Stav, perspektívy a úlohy ETV	Ladislav Lencz
	20	1-2	Etické aspekty výchovy k občianstvu	Doc. PhDr. Anna Klimeková, CSc.
	20	6	ETV očami učiteľa z praxe	Mgr. Magdaléna Slaménová
	22	10	Čím obohatila koncepcia ETV rodinnú pedagogiku?	PaedDr. M. Potančoková, PhD.
	32	3	Morálka a etika 1	Doc. PhDr. Anna Ondrejková, CSc.

	33	3	Morálka a etika 2	Doc. PhDr. Anna Ondrejková, CSc.
	34	3	Morálka a etika 3	Doc. PhDr. Anna Ondrejková, CSc.
1999	1	8	Učítelia podporujú ETV	Ľubica Dušeková
	33	3	Pravda ako mravná hodnota	
2000	19	10	Využitie filozofických myšlienok psychoanalýzy na hodinách ETV, občianskej výchova a na spoločenských seminároch	Mgr. Martina Dadová
2001	22	17	Hudba v ETV 1	Mgr. Dagmar Karoľová
	24	8	Hudba v ETV 2	Mgr. Dagmar Karoľová
2002	30	3	Ku koncepcii výchovy v čase mimo vyučovania	Doc. PhDr. Emília Kratochvíľová, CSc.
2003	17	3	Výchova k manželstvu a rodičovstvu	Mgr. Anna Rusková
	34	9	Prvky tvorivej dramatiky v literárnej výchove	Mgr. Jaroslava Končíková, ZŠ Liptovská Osada
2004	35	6	Morálna výchova a problém mravnej činnosti	Doc. PhDr. Anna Klimeková, CSc.
	40	8	Mediálna výchova v obsahu školského vzdelávania	PhDr. Viera Kačínová,
2005	UN nevychádzali			
2006	UN nevychádzali			
2007	6	26	Dohovor o právach detí má 18 rokov	Zuzana Avnerová
	21	20	Nech žije fair play (kapitoly zo štvrtáckej etiky)	
2008	11	7	Moja rada: Porad' si sám (kapitoly zo štvrtáckej etiky)	Dávid Králik
2009	15.4.	18	Vlastné meno vo vyučovaní náboženskej výchovy a ETV	Miroslav Kazík
	21.9.	20	Problémy a výzvy mediálnej výchovy	Petra Polievková

Katedra etickej a občianskej výchovy na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

... pripravuje svojich študentov pre pozíciu učiteľa etickej výchovy pre 5. až 13. ročník v oboch stupňoch vysokoškolského štúdia (Bc., Mgr.), v dennej aj diaľkovej forme štúdia.

*Bakalársky (trojročný) stupeň štúdia je zameraný prevažne na teoretickú prípravu filozofického, pedagogického a psychologického charakteru. Magisterský (dvojročný) stupeň štúdia akcentuje didaktické a pedagogicko-psychologické disciplíny. Učiteľstvo etickej výchovy sa študuje v kombinácii s iným predmetom; **časté sú kombinácie s cudzím jazykom, so slovenským jazykom, psychológiou, telesnou, hudobnou a výtvarnou výchovou.***

Absolvent je spôsobilý rozvíjať u žiakov personálne, sociálne a morálne spôsobilosti a prosociálne správanie. Ďalej je spôsobilý vykonávať činnosti viažuce sa na prácu s ľuďmi, vyžadujúce empatiu, altruizmus a vie vhodne aplikovať etické východiská v rôznych oblastiach praktického života.

... spolupracuje s mnohými základnými a strednými školami, pedagogickými, humanitnými a filozofickými fakultami v rámci Slovenska, ako aj s edukačnými a výskumnými inštitúciami v zahraničí.

... sa podieľa na rozvíjaní vyučovacieho predmetu etická výchova v rámci viacerých výskumných projektov. V kontexte týchto katedra organizuje vedecké konferencie s medzinárodnou účasťou zamerané na komparáciu riešenia základných koncepčných, kurikulárnych, metodologických a metodických problémov v etickej výchove.

Kontakt:

*Sekretariát KEaOV, PF UMB Ružová 13, 97411 Banská Bystrica
keov-sekretariat@umb.sk; www.pdf.umb.sk; tel. +421-48-446 4312*



Kľúčové slová: etická výchova, mravná výchova, prosociálna výchova, kompetencie učiteľa etickej výchovy, model výučby etickej výchovy, model akčného výskumu

Názov: Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy

Autori: Miroslav Valica, Petra Fridrichová, Ján Kaliský, Terézia Rohn, Ľubica Hajnalová Buvalová, Gabriela Bradová

Recenzenti: Prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD., Prof. PhDr. Milan Portik, PhD.

Vedecký redaktor: Prof. PaedDr. Vojtech Korim, CSc.

Výkonný redaktor: Mgr. Petra Fridrichová PhD., PhDr. Miroslav Valica PhD.

Jazyková úprava: Bc. Adela Fridrichová

Grafická úprava: Ján Kaliský

Rozsah: 170 strán (227 NS)

Vydanie: prvé

Formát: ISO A5

Náklad: 150 ks

Vydal: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Tlač: Tlačiareň Bratia Sabovci, s. r. o., Zvolen

ISBN 978-80-557-0326-8