

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Pedagogická fakulta

Etická výchova v primárnom vzdelávaní

Petra Fridrichová
Ľubica Hajnalová Buvalová

Banská Bystrica, 2012

Monografia vychádza s finančnou podporou Agentúry na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy APVV-0690-10 s názvom „Inovácia edukačnej praxe etickej výchovy“ koordinované Pedagogickou fakultou UMB v Banskej Bystrici.

Autorka: Petra Fridrichová
Ľubica Hajnalová Buvalová

Recenzenti: prof. PaedDr. Erich Petlák, CSc.
Doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

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

Technický redaktor: Adrián Krištof

Návrh obálky: Mgr. Michaela Pačikovská

Jazyková redaktorka: Bc. Adela Fridrichová

Výkonná redaktorka: Mgr. Gabriela Bradová

Vydala: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Rok vydania: 2012

ISBN 978-80-557-0456-2

Obsah

Úvod	4
1 Problémové aspekty etickej výchovy v primárnom vzdelávaní	6
1.1 Etická výchova ako výchova k prosociálnosti	6
1.2 Vzťah etickej a náboženskej výchovy v primárnom vzdelávaní	10
1.3 Etická výchova, komplexná prosociálnosť a výchova k občianstvu	14
2 Kurikulum etickej výchovy v primárnom vzdelávaní	20
2.1 Vývoj kurikula etickej výchovy v primárnom vzdelávaní	20
2.2 Vzťah kľúčových kompetencií a etickej výchovy v primárnom vzdelávaní	25
3 Súčasný obraz štátneho kurikula etickej výchovy v Slovenskej republike	28
3.1 Ciele a obsah etickej výchovy v primárnom vzdelávaní	28
3.1.1 Konzistentnosť cieľov etickej výchovy z pohľadu rozvíjaných hodnôt	29
3.1.2 Kvalitatívna analýza výkonového štandardu etickej výchovy	31
3.2 Stratégia výučby a metódy etickej výchovy v primárnom vzdelávaní	34
3.2.1 Kognitívna a emocionálna senzibilizácia v etickej výchove v primárnom vzdelávaní	35
3.2.2 Hodnotová reflexia a jej úloha v etickej výchovy v primárnom vzdelávaní	40
3.2.3 Aplikačná a realizačná časť etickej výchovy	41
Zhrnutie teoretickej časti	49
4 Obraz etickej výchovy z pohľadu učiteľov v primárnom vzdelávaní (Výsledky dotazníkového výskumu a obsahovej analýzy)	51
4.1 Výskumná vzorka	51
4.1.1 Predmet a cieľ výskumu, vymedzenie hypotéz	53
4.1.2 Výskumné metódy	55
4.2 Interpretácia výsledkov dotazníkového výskumu	57
4.2.1 Závěry z dotazníkového výskumu	80
4.3 Interpretácia výsledkov obsahovej analýzy	85
4.3.1 Závěry z obsahovej analýzy	90
4.4 Závěry výskumnej časti	93
4.5 Odporúčania pre prax v primárnom vzdelávaní	96
Záver	98
Zoznam bibliografických odkazov	99
Prílohy	102

Úvod

20 rokov v živote človeka je pomerne dlhá doba. Dieťa sa naučí chodiť, rozprávať, čítať, písať, počítať, absolvuje prijímacie skúšky na strednú aj vysokú školu, stáva sa (právne) dospelou, samostatnou osobnosťou a učí sa postupne túto svoju „dospeláčku“ výsadu uplatňovať v každodennom živote. Etická výchova patrí medzi najmladšie predmety zavedené do slovenského školského systému. Má pomerne krátku históriu (v porovnaní s klasickými vyučovacími predmetmi), ktorá je však bohatá na diskusie o správnosti, či potrebe predmetu, o jej zaradení a postavení v štátnom kurikule a pod. História etickej výchovy v primárnom vzdelávaní ako povinnej voliteľného predmetu sa píše od roku 2004.

Zavedenie etickej výchovy na Slovensku začiatkom 90. rokov bolo sprevádzané viacerými diskusiami v odbornej a v laickej verejnosti. Hlavnými témami bola alternatívnosť s náboženskou výchovou, program a metodika etickej výchovy, možnosti etickej výchovy na základných a stredných školách, ale aj názory učiteľov na samotný predmet. Najviac sa k etickej výchove učitelia základných, stredných a vysokých škôl vyjadrovali v 90. rokoch 20. storočia. *Od roku 1999* (podľa prehľadu článkov z Učiteľských novín spracovaného Ľ. Hajnalovou-Buvalovou, 2011) nastal akýsi *útlm* v odborných diskusiách o etickej výchove. Obrat v publikovaní o teoretických východiskách, ale aj o didaktických otázkach etickej výchovy nastal v roku 2007 prostredníctvom odborného-metodického časopisu *Pedagogické rozhľady* a vedecko-výskumnej činnosti Katedry etickej a občianskej výchovy PF UMB v Banskej Bystrici, kde počas rokov 2007 – 2011 boli spolu publikované 2 zborníky z vedeckých konferencií a 3 vedecké monografie sumarizujúce výsledky z realizovaného výskumu porovnávajúceho etickú výchovu na Slovensku s ekvivalentnými predmetmi vo vybraných európskych krajinách a 1 odborná monografia, v ktorej kolektív autorov pripravil návrh modelu výučby a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy. Bohužiaľ, je potrebné konštatovať, že aj napriek tejto pomerne bohatej vedeckej a publikačnej činnosti súvisiacej s etickou výchovou, nebola obnovená odborná diskusia o programe, cieľoch, úlohách, nedostatkoch, či pozitívach etickej výchovy z pohľadu samotných učiteľov na základných a stredných školách. Súčasný stav diskusie o etickej výchove a možnostiach jej skvalitňovania by sa tak dal charakterizovať ako letargický – a to aj napriek narastajúcim výchovným problémom už aj v primárnom vzdelávaní, pričom samotný štátny vzdelávací

program etickej výchovy **deklaruje význam predmetu aj pri primárnej prevencii porúch správania a učenia** (Štátny vzdelávací program, Príloha etická výchova, ISCED 1, 2012).

V súvislosti s útlmom a nedostatočným napredovaním (či skôr s marginalizáciou) etickej výchovy bol Katedrou etickej a občianskej výchovy PF UMB v spolupráci s Inštitútom vedy a výskumu PF UMB vypracovaný projekt (podporený Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0690-10) zameriavajúci sa na inováciu edukačnej praxe etickej výchovy prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania učiteľov primárneho a sekundárneho stupňa škôl. Okrem primárneho zámeru, ktorým je hlavne snaha o zmenu v kvalite prípravy, realizácie a evalvácie etickej výchovy, je sekundárnym cieľom projektu aj obnovenie diskusie medzi učiteľmi a odborníkmi tak, aby sa postupne zvyšovala kvalita predmetu.

Ako je to však s etickou výchovou na Slovensku? Potrebuje Slovensko predmet, ktorého hlavným poslaním je výchova k hodnotám, k autonómii myslenia, zodpovednosti a dobru? Na jednej strane si povieme, že áno, veď bez dobrých, slušných, autonómnych osobností neexistuje reálna šanca na progres žiadnej krajiny. Na druhej strane sa dostávame do rozporu so všeobecne priorizovanou tézou o „širokých lakťoch“ a možnosťou pracovného úspechu. Individualizmus verus tímovosť; morálka a etika verus dravosť a amorálnosť; spravodlivosť verus osobný záujem... Toto sú len niektoré z otázok, ktoré si kladú dnešní mladí ľudia pri rozhodovaní sa o tom, ako žiť svoj život.

Etická výchova nie je zázračný liek na všetky problémy, ktoré sú pre svet 21. storočia „typické“. Výchova k hodnotám, morálke, etike, úcte, zodpovednosti, slobode, pravde, atď. však môže mladým ľuďom ukázať, ako sa ich život môže uberať, keď si neosvoja tie správne hodnoty, keď ich život bude ovládať závišť, zlosť, neúcta, či egoizmus. Ukázať deťom a mladým ľuďom potenciál dobra a spravodlivosti pre ich život (nielen v osobných, ale aj v pracovných vzťahoch) znamená ukázať im cestu ako vytvárať a udržiavať dobré vzťahy s ľuďmi, ako si vážiť seba samého, druhých, prostredie, v ktorom žijeme, ale aj ukázať im to, do akej miery sú sami zodpovední za svoj život a za uskutočnené rozhodnutia.

1 Problémové aspekty etickej výchovy v primárnom vzdelávaní

Etická výchova je vyučovací predmet na základných a stredných školách na Slovensku a jeho cieľom je *výchova osobnosti s vlastnou identitou; s interiorizovanými etickými normami, so zrelým morálnym úsudkom, a správaním určeným vlastným presvedčením neovplyvneným vonkajšími tlakmi; s pozitívnym vzťahom k sebe a k druhým ľuďom, a preto je schopná spolupracovať s inými a iniciovať spoluprácu*. Etická výchova sa ako nepovinný predmet na základných školách prvýkrát stala súčasťou kurikula v roku 1991 a jeho obsah a ciele upravovali Učebné osnovy pre nepovinný predmet etická výchova schválené Ministerstvom školstva SR pod číslom 5198/1991-20 s platnosťou od 1.9.1991. Rozhodnutím Ministerstva školstva a vedy Slovenskej republiky zo dňa 29.6.1993 (pod číslom 3795-30) sa etická výchova od školského roka 1993/1994 stala povinne voliteľným predmetom na 2. stupni základných škôl a v prvých dvoch ročníkoch stredných škôl a nepovinným predmetom na 1. stupni ZŠ. V školskom roku 2004/2005 sa etická výchova stala povinne voliteľným predmetom aj v primárnom vzdelávaní a to rozhodnutím č. CD-2004-5691/11376-1:096.

V nasledujúcich kapitolách sa zameriavame na tri základné oblasti, ktoré boli predmetom kritiky pri zavádzaní predmetu a ich neriešenie je konzekventné vo vzťahu k súčasnej marginalizácii predmetu.

1.1 Etická výchova ako výchova k prosociálnosti

Východisko slovenského modelu etickej výchovy je potrebné hľadať v španielskom modeli **výchovy k prosociálnosti** vypracovanom R. R. Olivarom z Univerzity Autonomia v Barcelone. Pri koncipovaní svojej teórie R. R. Olivar vychádzal z výskumov, pričom základ hľadal v pozitívnej psychológii. **Pozitívna psychológia** kladie dôraz na dosahovanie šťastia, ktoré je podľa Epikura tvorené tromi predpokladmi: (1.) priateľmi, aby mohli s nimi žiť v dobrom i v zlom, (2.) slobodou a (3.) zmyslom života. **Výchova k šťastnému životu**, ktorého súčasťou je aj prosociálnosť, by mala byť podľa pozitívnej psychológie cieľom vzdelania.

Na R. R. Olivara mala pozitívna psychológia významný vplyv, avšak sám sa viac zamerával na zložku *prosociálnosti* ako podmienky šťastného života, pričom sám predpokladal, že

pokiaľ si dieťa/mladý človek osvojí prosociálne správanie, je veľká pravdepodobnosť, že vyrastie do charakterného človeka.

Podstatu prosociálnosti je potrebné hľadať v správaní, ktoré je možné prioritne charakterizovať ako nápomocné, prospešné vo vzťahu k druhému človeku. Všeobecne je možné prosociálne správanie charakterizovať ako spoločensky prijateľné správanie, ktoré je v súlade s normami spoločnosti a je zamerané na ochranu, podporu, na zlepšenie stavu jednotlivca, skupínaj spoločnosti. L. Eisenberg (In: Výrost – Slaměník, 2008) vymedzil niekoľko foriem konania, ktoré sú podstatou prosociálneho správania:

1. Darovať niekomu niečo bez nároku na odmenu, resp. protislužbu, znamená namáhať sa v prospech iných ľudí.
2. Prejavovať súcit s ľuďmi, ktorí majú ťažkosti a starosti.
3. Obetovať aj svoj vlastný život. (altruizmus)
4. Pomáhať ľuďom v núdzi formou materiálnej, finančnej pomoci.
5. Vedieť sa podeliť a úspech iných prijímať bez závidi.
6. Darovať, potešiť, či urobiť radosť.

Motívom prosociálneho správania je prioritne vnútorná potreba urobiť niečo, čo prospeje druhému. M. Valihorová (2011) uvádza, že blízkosť vzťahu, podobnosť ľudí v núdzi, odlišnosť pohlaví a posúdenie príčin spôsobujúce ťažkosti alebo aktuálny stav sú najčastejšími činiteľmi, ktoré človeka ovplyvňujú v rozhodnutí pomôcť druhému. Významnú úlohu v tomto rozhodovacom procese zohrávajú **osobnostné predpoklady (vlastnosti)**, ale aj rôzne **situačné faktory**. Podľa P. Vaceka (2008) je výskyt *prosociálneho správania* u človeka signálom *dobre orientovaného morálneho rozvoja*. Nejde však len o správanie, v ktorom sa vyskytujú formálne slovíčka „ďakujem a prosím“, ale ide o komplex správania charakteristického pocitom potreby pomáhať a byť nápomocným, chápať a rešpektovať, byť solidárnym a tolerantným. Prosociálny človek chápe potreby iných ľudí, ale zároveň rešpektuje ich rozhodnutia, aj keď sú iracionálne, nelogické a z jeho pohľadu nezmyselné. Práve preto je jej dôležitou súčasťou aj empatia, oceňovanie hodnoty druhého človeka, ale aj asertivita.

V zmysle vyššie uvedeného, je kontext etickej výchovy ako výchovy k prosociálnosti konceptom, ktorý podporuje výchovu dobrého a (v zmysle východísk v pozitívnej psychológii) aj šťastného človeka. Otázkou však ostáva, či obsah etickej výchovy zameraný na rozvoj atribútov prosociálnosti nie je obmedzením pre napĺňanie všeobecných cieľov etickej

výchovy, a teda rozvoja autonómnej osobnosti s vlastnou identitou; s interiorizovanými etickými normami, so zrelým morálnym úsudkom, so správaním určeným vlastným presvedčením neovplyvneným vonkajšími tlakmi; s pozitívnym vzťahom k sebe a k druhým ľuďom, a ktorá je schopná spolupracovať s inými a iniciovať spoluprácu.

Vhodnosť výchovy k prosociálnosti v slovenskom modeli etickej výchovy bola a stále ostáva jednou z najviac diskutovaných a rozporuplných tém. Na jednej strane sa *učitelia priklonili ku konceptu výchovy k prosociálnosti*, pretože ich zaujal inovatívnym obsahom a metódami, ktoré etický výchova ako výchova k prosociálnosti vo výučbe uplatňuje, na druhej strane mnohí *experti* venujúci sa otázkam rozvoja mravného vedomia tento *program prijali s istou mierou skepticizmu* vyplývajúceho z potenciálu takto koncipovaného obsahu pre budúci život mladých ľudí. Výskum realizovaný Katedrou etickej a občianskej výchovy PF UMB v rokoch 2007 – 2011 poukázal na rôznorodosť názorov medzi odbornou verejnosťou na stotožnenie slovenskej etickej výchovy s výchovou k prosociálnosti. Kritika sa dotýkala predovšetkým toho, že výchova k prosociálnosti je prioritne **teoretický koncept, ktorý nebol nikdy overený v školských podmienkach**, resp. ako uvádza B. Kudláčová (In: Korim a kol., 2011, s. 110) „... neboli zverejnené výsledky výskumu, ktorý predchádzal zavedeniu etickej výchovy“. Druhou oblasťou kritiky konceptu výchovy k prosociálnosti je jej **nedostatočné zameranie sa na etiku a morálku**: „Zameranie na prosociálnosť nepostihuje celú problematiku morálky, mravnosti, prípadne mravnej výchovy a nevytvára dostatočný predpoklad pre rozvoj všetkých síl a schopností jednotlivca“ (Gluchman In: Korim a kol., 2011, s. 113), resp. že ide skôr o otázky individualizmu a mikromorálnych otázok (Fobel In: Korim a kol., 2011). Všeobecne by sme mohli konštatovať, že etickej výchove ako výchove k prosociálnosti sa vyčíta jej **zúženie na výcvik komunikačných a sociálnych zručností** namiesto „výchovy dobrého občana, podľa ktorého ľudské bytosti majú právo a zodpovednosť utvárať si svoj vlastný život a dávať mu zmysel, nepripúšťajúceho nadprirodzené názory, usilujúceho sa o formovanie humánnejšej spoločnosti na základe etiky budovanej na ľudských a iných prirodzených hodnotách, v duchu rozumu a slobody skúmania, prostredníctvom ľudských schopností“ (Beňo – Škoda In: Korim a kol., 2011, s. 112).

Výchova k prosociálnosti má **výhody** vo vzťahu k výchove osobnosti, ktorej charakteristickými črtami sú ochota pomôcť, darovať, pomáhať ľuďom v núdzi, vedieť sa

podeliť o úspech a tešiť sa z úspechov druhých, čím mu vytvára predpoklad, že sa z neho stane dobrý a charakterný človek. Na druhej strane, **nevýhodou** etickej výchovy ako výchovy k prosociálnosti je práve **zúženie na akýsi výcvik komunikačných zručností a nevyužitie potenciálu tohto predmetu na výchovu zodpovedného občana, pričom sa v kurikule etickej výchovy objavujú témy podporujúce aj tento rozmer** (napr.: komplexná prosociálnosť, ochrana prírody a životného prostredia, etika a náboženstvá – tolerancia a úcta, etika a ekonomické hodnoty).

Kritikou však nie je len samotný **obsah** etickej výchovy, ale jednak sú to odporúčané **metódy** (čo je z nášho pohľadu opodstatnená kritika ku koncu nižšieho a vo vyššom sekundárnom vzdelávaní, kde už zážitkové metódy a hra strácajú na efektivite a sú kontraproduktívnymi vo vzťahu k cieľom predmetu) a samotná **stratégia** výchovy k prosociálnosti, ktorá v sebe **pôvodneneobsahuje zložku hodnotovej reflexie**. A pritom práve *hodnotová reflexia vytvára v etickej výchove priestor na uvažovanie o prirodzených hodnotách, čím sa čiastočne kompenzuje „výcvikový“ charakter výchovy k prosociálnosti*. Špecifickou otázkou sa na hodinách etickej výchovy stáva oblasť spätnej väzby. Jej význam je nepopierateľný, pretože práve prostredníctvom nej má etická výchova potenciál trvalého zlepšovania a napredovania v oblasti osobnostného, sociálneho, ale hlavne mravného vývinu osobností detí.

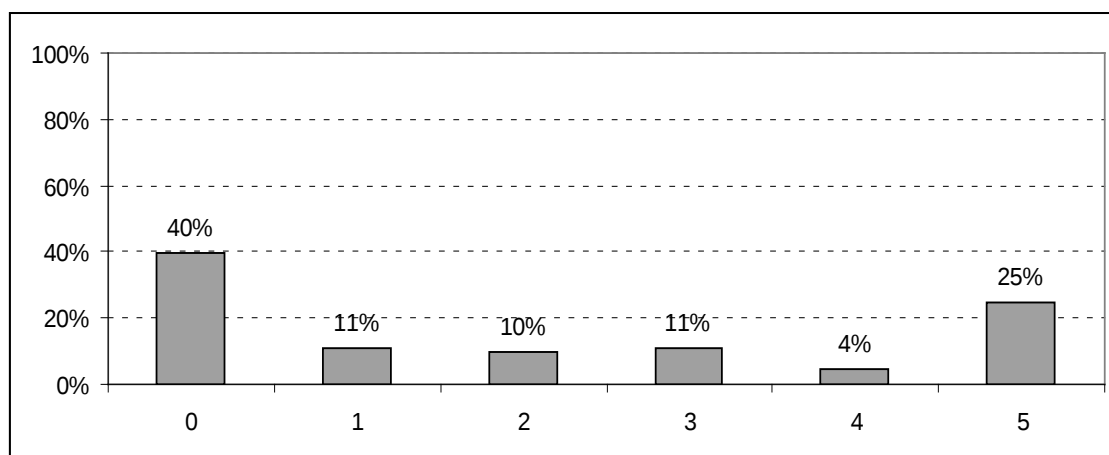
Etická výchova ako výchova k prosociálnosti v primárnom vzdelávaní má nesporné výhody najmä čo sa týka **výchovy dobrého**, ale aj (v zmysle pozitívnej psychológie) **šťastného** a psychicky vyrovnaného – zdravého **človeka**. Rozvíja v ňom vlastnosti potrebné pre vytváranie a udržiavanie kamarátstiev, čo je jednou z najpodstatnejších zručností potrebných pre schopnosť pracovať v kolektíve. Vzhľadom na **množstvo výhrad ku koncepcii etickej výchovy** sa domnievame, že by *malibyť návrhy expertov zapracované* aj do kurikula (nielen) v primárnom vzdelávaní. Domnievame sa, že je čas nielen na **inováciu cieľov, obsahu, metód, ale aj postavenia etickej výchovy** v štátnom kurikule. Množiace sa informácie o narastajúcej agresivite mladých ľudí, ale aj samovraždách, či prepádávaní rôznym látkovým aj nelátkovým závislostiam sú impulzmi na riešenie tohto stavu v neformálnom, no najmä vo formálnom vzdelávaní. Východiskom k tomuto kroku by však mala **byť odborná diskusia za účasti expertov** venujúcich sa problematike mravnej výchovy i výchovy vo všeobecnosti, aj za *účasti učiteľov* podieľajúcich sa aktívne na výučbe predmetu. Predpokladáme, že práve z takejto spolupráce by mohli byť navrhnuté systémové a efektívne

riešenia výučby etickej, hodnotovej, či mravnej výchovy v súlade s požiadavkami spoločnosti, rodičov, a potrebami samotných žiakov.

1.2 Vzťah etickej a náboženskej výchovy v primárnom vzdelávaní

Druhou diskutovanou témou nielen počas zavádzania etickej výchovy, ale aj v súčasnosti je jej alternatívnosť s náboženskou výchovou, ktorá so sebou nesie výhody aj nevýhody. Nevýhodou je predovšetkým to, že etická výchova sa vo výrazne konfesijných oblastiach Slovenska (Orava, Kysuce, Spiš, Zemplín a pod.) takmer vôbec nevyučuje. Dôvodom je vnímanie etickej výchovy ako ateistického predmetu. Alternatívnosť v ponímaní rodičov znamená, že na náboženskú výchovu chodia deti „veriace“ a na etickú výchovu deti „neveriace“. Tlak okolia (najmä v malých obciach) znamená, že deti, ktoré si vyberú etickú výchovu, sa stávajú outsidermi medzi žiakmi absolvujúcimi náboženskú výchovu.

Názory učiteľov na alternatívnosť etickej a náboženskej výchovy však nie sú jednoznačné. Na otázku dotazníka „V súčasnosti si žiaci musia voľiť medzi etickou a náboženskou výchovou. Nakoľko súhlasíte s týmto riešením?“ (Škála: 0~5, kde 0 = vôbec s ním nesúhlasím, 5 = úplne sa s ním stotožňujem. Štatistické charakteristiky: modus = 0, AM = 2,03, SD = 2,05.) zisťujúcim názory učiteľov na etickú výchovu bolo preukázané, že ich postoj k alternatívnosti nie je jednoznačný.



Obrázok 1 Graf 1 Distribúcia názorov na nutnosť voľiť medzi EV a náboženskou výchovou (zdroj: Korim a kol., 2011)

Podľa prezentovaného výskumu z roku 2010 takmer 29% učiteľov súhlasilo s výberom medzi etickou a náboženskou výchovou. Tento stav, v ktorom si žiaci vyberajú medzi

náboženskou a inou hodnotovou výchovou (mravnou výchovou, etikou a pod.), nie je ojedinelý, resp. je len jednou z možností ako pristupovať k „budovaniu a kultivácii duševného, duchovného a sociálneho rozmeru mladých ľudí“ (ŠVP, Vzdelávacia oblasť Výchova a hodnoty, dostupné on-line). Etická výchova/etika/mravná výchova a náboženská výchova môžu byť samostatnými predmetmi jestvujúcimi nezávisle vedľa seba v štátnom kurikule, môžu byť alternatívnymi predmetmi, ale aj doplnkovými (jeden k druhému). Komplexne o stave etickej a náboženskej výchovy vypovedá Tabuľka T1.

Tabuľka T1 Postavenie etickej výchovy a jej alternatív/ekvivalentov v Európe (Korim a kol., 2011, s. 38 – 43)

Štát	Etická výchova/etika	Náboženská výchova
Belgicko - Flámsky región	Etika (filozofia života) – PVP	K (PVP)
Belgicko – Francúzsky región	Laická etika (Éthiquelaïque) „Morálka“ - „Morale“ – PVP (sekulárny)	
Belgicko – Nemecký región	Etika (filozofia života) – PVP	
Bulharsko	Etika	K (V)
Cyprus		K (P)
Česká republika	Etická výchova– N	K (V)
Dánsko	Štúdium kresťanstva (integrované náboženstvo, filozofia života a etika) - P	Nk etika (etika a filozofia) - P
Estónsko		Nk etika - P
Fínsko	Etika	K etika - PVP
Francúzsko	- ZŠ: Občianska a morálna výchova - SŠ: Občianska, právna a sociálna výchova	- Nevyučuje sa - Výnimka: Alsasko-Lotrýnsko (K - PVP)
Grécko	- Náuka o spoločnosti a občianstvo (P)	- K - P
Holandsko	- Humanistická etická a svetonázorová výchova	- K – V - Nk (v predmete Spoločenské vedy) - P
Írsko		K – P
Litva	Etika	K - PV
Lotyšsko	Etika	K – V
Luxemburg	Mravná a sociálna výchova	K - PV
Maďarsko	- Poznanie spoločnosti - P, - Poznanie človeka a etika - P	K – V
Malta		K (P)
Nemecko	- etika; - filozofia; - praktická filozofia; - formovanie života; - filozofovanie s deťmi; - hodnoty a normy; - všeobecná etika; humanistická náuka o živote	- K (P, PVP) - K (V) - Nk (P)
Nórsko	Náboženstvo, filozofia a etika	Nk (P) v rámci Náboženstva, filozofie a etika

Poľsko	Etika	K (PVP)
Portugalsko		K (P) v rámci predmetu: Mravná a náboženská výchova
Rakúsko	- Etika, - SoKeBeWe (Výchova k sociálnej kompetencii a eticky zdôvodneným hodnotovým postojom); - ERK (Etika, náboženstvá, kultúra); - KER (náuka o kultúre, etike a náboženstvá) - AKG (antropológia a náuka o kultúre)	K (P, PVP) možnosť odhlásenia sa
Rumunsko		K (V)
Rusko	Etická výchova (vládny projekt 2010)	K (od 2010)
Slovensko	Etická výchova	K (PVP)
Slovinsko	- Etika a náboženstvo (V) - Občianska výchova a etika (P)	Nk (V) v predmete: Etika a náboženstvo
Srbsko	Občianska výchova (PVP)	K (PVP)
Španielsko	ISCED 2: Etická a občianska výchova	K (V)
Švajčiarsko	- Etika; - Etika a náboženstvá; - Etika a kultúra; - Náboženstvo a kultúra; - Kultúra a spoločnosť	Nk (v kantónoch s Etika a náboženstvo, alebo Náboženstvo a kultúra) - P
Švédsko	Spoločensko-vedné disciplíny (aj etika a náboženstvá) - P	Nk – P
Taliansko		K – V
Spojené kráľovstvo Veľkej Británie a Severného Írska		
a) Anglicko		Nk – P
b) Wales		Nk – P
c) Škótsko		Náboženská a mravná výchova – PVP (prevažne K)
d) Severné Írsko		K (P)
Legenda k tabuľke: - PT – prierezová téma - EP – ekvivalentný predmet - K – konfesijné náboženstvo - Nk – nekonfesijné náboženstvo		

Etická a náboženská výchova sú súčasťou vzdelávacej oblasti Človek a hodnoty. ***Ich postavenie ako navzájom sa vylučujúcich predmetov*** (ak chodíš na náboženskú výchovu, nemôžeš navštevovať etickú výchovu) ***je z nášho pohľadu nevhodné***, popiera zásady výchovy k tolerancii, solidarite a úcte. **Obidva predmety majú totožný cieľ:** výchova dobrej, spolupracujúcej, tolerantnej, solidárnej a pomáhajúcej osobnosti. Rozdiel je vo východiskách predmetu. Základom *etickej výchovy* je *hľadanie vlastnej identity a hodnotovej orientácie*, na

náboženskej výchove si žiaci hľadajú vlastnú životnú orientáciu prostredníctvom nábožensky formulovaného pohľadu na svet. Riešením celej situácie by bolo z pohľadu škôl vytváranie rozvrhov tak, aby sa predmety nevyučovali v rovnakom čase a žiaci by tak mali aspoň formálnu možnosť hodiny etickej výchovy absolvovať a zistiť, čo je podstatou a myšlienkou predmetu. K zvýšeniu záujmu o etickú výchovu sa však musia pričiniť aj učitelia, a to kvalitnou a jasne cielenou výučbou a metodicky premyslenou výučbou.

V súvislosti s marginalizáciou etickej výchovy na základných a stredných školách je potrebné spomenúť aj častú nekvalifikovanú výučbu (učia ju učitelia bez potrebnej rekvalifikácie, resp. doplnenia si predmetu o etickú výchovu – je to priestor na doplnenie si úväzku). Naproti tomu, náboženskú výchovu učia učitelia náboženskej výchovy, katechéti, resp. kňazi (najmä v menších mestách, obciach). Z pohľadu prezentovaných vedomostí je potom kvalita výučby (aspoň v ponímaní rodičov) neporovnateľne vyššia oproti etickej výchove, ktorá je vyučovaná „neodborne“. Otázkou však je, do akej miery je vo výučbe hodnotovo orientovaných predmetov podstatná *kvalifikácia alebo samotná osobnosť učiteľa*. Z cieľov etickej výchovy vyplýva, že **učiteľ etickej výchovy** by mal byť tak ako uvádza B. Kudláčová (2003) *zrelou osobnosťou, vychovávateľom a tiež odborníkom, ktorý je dostatočne vedomostne pripravený vo svojom odbore a neustále sa v ňom vzdeláva, etické pohľady vie racionálne podložiť, vyargumentovať a zrozumiteľne sprostredkovať žiakom*. G. Bradová (2012) pokračuje, že **vzťah učiteľa etickej výchovy a žiaka** by mal byť založený na vzájomnom porozumení, dôvere, úcte, akceptácii, rešpekte a tolerancii. Z hľadiska jeho vlastností, by tak učiteľ etickej výchovy by mal byť otvorený, sebareflexívny, empatický, tvorivý, tolerantný, asertívny, teda prosociálny, ale aj autentický a autonómny, vedomý si svojich hodnôt a konajúci v kontexte s preferovanými hodnotami. Osobnosť učiteľa etickej výchovy je možné okrem takto vyselektovaných osobnostných charakteristík (v zmysle cieľov etickej výchovy a nimi preferovaných hodnôt) aj na základe interakčného štýlu učiteľa. V tomto kontexte G. Bradová (2012) poukazuje na to, že učiteľ etickej výchovy je v zmysle Learyho modelu **typ vodcovský, pomáhajúci žiakom, chápaný, zodpovedný – dávajúci slobodu**. Uvedené charakteristiky platia nielen pre učiteľa etickej výchovy, sú to aj osobnostné a interpersonálne predpoklady učiteľa náboženskej výchovy, na ktoré sa nabaľujú špecifiká (odborné či hodnotové) typické pre daný predmet.

1.3 Etická výchova, komplexná prosociálnosť a výchova k občianstvu

Koncept výchovy k prosociálnosti vytvorený R. R. Olivarom vyúsťuje do **komplexnej prosociálnosti** – teda správania, ktoré nie je nasmerované k jednotlivcovi, ale ku skupine. Súčasťou tejto témy je aj *solidarita, občianska iniciatívnosť, sociálna kritika a pod.* Výchova k prosociálnosti sa tak javí ako koncepcia, ktorá by mala rozvíjať vzťahy ja – ja, ja – druhí, ja – svet. Komplexná prosociálnosť tak predstavuje **najkomplikovanejší atribút prosociálnosti**, pretože sa predpokladá, že žiak má osvojené všetky jej elementy – oceňuje hodnotu každého človeka aj seba samého, vie sa vcítiť do situácie blízkych aj neznámych ľudí, je iniciatívny a vie nachádzať stále nové a nové riešenia situácií, ktoré rieši zmierlivou formou vytváraním kompromisov, pričom vždy rešpektuje seba, svoje pocity, vyjadruje emócie a rozumie pocitom druhých ľudí. **Aplikačné témy**, ktoré nie sú súčasťou teoretického modelu výchovy k prosociálnosti podľa R. R. Olivara, ale stali sa zložkou slovenského modelu, v sebe integrujú všetky predchádzajúce atribúty. Učiteľ etickej výchovy by si mal uvedomovať pri projektovaní výučby ich nadstavbovosť a *pri formulovaní cieľov, učebných požiadaviek a učebných úloh by mal obsah základných tém rozvíjať prostredníctvom aplikačných.*

Etická výchova je teda predmet zameraný na **personálny** (poznatie seba, pozitívne hodnotenie seba, projektovanie vlastného sebarozvoja), **sociálny** (poznatie a poznávanie druhých, pozitívne hodnotenie druhých, schopnosť a ochota práce v skupine, empatia, asertivity, schopnosť argumentácie a prijatia iných názorov a pod.) a **morálny vývin** (poznatie a prijatie všeobecných etických noriem a zásad, konanie v súlade s etickými normami a vlastným presvedčením). *Otázne je, či etická výchova v sebe integruje aj rozmer výchovy k občianstvu.* Občianstvo (v zmysle politicky uvedomelého občianstva) má podľa Veldhruisa (1997 In Kaldi, 2008, s. 138) dva významy: (A) politický a právny rozmer - záväzok daný spoločnosťou; (B) aktívny rozmer – občan sa aktívne podieľa na živote spoločnosti, no zároveň k nej pociťuje zodpovednosť. Na základe tohto, je možné konštatovať, že **občianstvo má individuálny i spoločenský rozmer**. Individuálny rozmer sa prejavuje práve vďaka pociťovanej *zodpovednosti* za vlastný život i životy druhých ľudí či celej komunity. Sociálny rozmer sa týka hlavne *pocitu príslušnosti* k určitej societe. Etická výchova v tomto kontexte môže prispievať k rozvoju občianstva najmä vďaka konceptu, ktorého hlavným cieľom je výchova osobnosti s vlastnou identitou, pozitívnym vzťahom k životu a k ľuďom, ktorej správanie je určené osobným presvedčením a interiorizovanými etickými normami

vyplývajúcimi z univerzálnej solidarity a spravodlivosti, a ktorá je na základe vyššie uvedeného do istej miery v konaní nezávislá od tlaku spoločnosti. (Štátny vzdelávací program, Príloha etická výchova, 2011, s. 3). Inými slovami povedané, aj keď je etická výchova charakterizovaná hlavne ako výchova dobrého (či prosociálneho) človeka, **zložka občianstva je v nej významná**, a to najmä preto, že :

- etická výchova je zameraná na výchovu človeka, ktorý koná **slobodne**, podľa vlastného svedomia a bez ohľadu na tlak spoločnosti, avšak s rešpektovaním všeobecných práv (do popredia sa dostáva otázka slobody, tolerance, práv a povinností);
- dôležitou otázkou etickej výchovy je aj poznanie a rešpektovanie **noriem a pravidiel** spoločnosti;
- **iniciatíva** je jednou zo základných tém etickej výchovy;
- a samostatnou požiadavkou etickej výchovy je konanie na základe **vnútornej angažovanosti a vlastných zásad** (súladi medzi emóciami a chcením).

Uvedené atribúty výchovy k občianstvu sú v etickej výchovy napĺňané prostredníctvom špecifického obsahu zameraného na rozvoj postojov a hodnôt žiakov. Všetky uvádzané témy etickej výchovy podporujú nielen rozvoj dobrej, slobodnej, spravodlivej, autentickej, tolerantnej a humanistickej mysliacej a konajúcej osobnosti, ale aj zodpovedného a aktívneho občana.

Tabuľka T2 Prvky výchovy k občianstvu (Gollob, 2001 - 2004)

Vedomosti a porozumenie	Zručnosti a schopnosti	Postoje, hodnoty a predpoklady
pochopenie inštitucionálneho rámca politika, právo, ekonomika, spoločnosť	vyjadrovanie a zdôvodňovanie osobného názoru	otvorenosť, dôvera, čestnosť, pravdivosť, úcta k sebe a k iným, tolerancia, asertivita, tímová práca, spolupráca
učiť sa participovať a zapájať do diania občianstvo, participácia, ľudské práva	kritické myslenie a schopnosť argumentácie	rovnosť, sloboda, spravodlivosť, mier, pluralita, trvalo, udržateľný rozvoj, ľudské práva
	riešenie problémov	
	rozhodovanie	
	interkultúrne zručnosti	
	politická aktivita	
	hodnotenie	
chápanie a utváranie si názoru na kľúčové otázky aktuálne dianie, záujmové skupiny, hodnoty a ideológie, riešenie konfliktov, globalizácia, trvalo udržateľný rozvoj		

Podľa E. Mistríka (2001 In: Mistrík a kol., 2001, s. 24) by výchova k občianstvu mala rozvíjať schopnosti participácie na živote spoločenstva, zručnosti, ktoré umožňujú participáciu, vedomosti tvoriace predpoklady pre rozhodovanie, cnosti – hodnotové orientácie pre rozhodovanie a participáciu. Jednotlivé tieto zložky by mali postupne prispievať k výchove dobrého, zodpovedného a uvedomelého občana:

- **Občianske schopnosti:** k uplatneniu občianstva je potrebné, aby si každý občan vedel stanovovať priority, jasne formuloval svoje záujmy, strategicky uvažoval, konal zodpovedne, mal osobnostnú integritu, zvládal konflikty, rešpektoval druhých ľudí, tvoril koalície, vyjednával, odporoval a tvoril kompromisy, efektívne pracoval v skupinách, formoval spoluprácu, získaval skúsenosti v medzikultúrnych situáciách.
- **Občianske zručnosti** sú tvorené tromi typmi – intelektuálnymi, interpersonálnymi a komunikačnými a participačnými zručnosťami. Intelektuálne zručnosti v sebe integrujú kritické a nezávislé myslenie, schopnosť diferencovať, kriticky a nezávisle myslieť, opísať, hodnotiť, vysvetliť, zaujať a brániť postoj, viesť diskusiu a rozhodovať sa. Interpersonálne zručnosti v sebe zahŕňajú prioritne tvorbu konsenzu, schopnosti vyjednávať, ale aj organizačné aj kooperatívne zručnosti. Komunikačné a participačné zručnosti obsahujú kompetencie vzťahujúce sa k informačným technológiám, schopnosť čítať, písať a počúvať tak, aby vedel reflektovať prečítané, napísané a počuté. Komunikačné zručnosti tiež zahŕňajú spôsobilosť zvládať konflikty.
- **Občianske vedomosti** Pre *aktívnu participáciu* sú nevyhnutné vedomosti o princípoch vlády a ústavnosti, ich praktickom fungovaní, histórii a vlastive, vlastnej kultúrnej tradícii, súčasných aktuálnych problémoch spoločnosti.
- **Občianske cnosti** predstavujú celý komplex hodnôt a postojov vzťahujúcich sa k odvahe lojálnosti, rešpektovaniu práva, nezávislosti, otvorenosti, pracovnej etike, adaptabilnosti na technologické zmeny, rešpektu k právam druhých, ale aj k schopnosti hodnotiť konanie funkcionárov. Druhou zložkou občianskych cností je vážiť si právny systém, ľudské práva, rovnosť, slobodu, mier, pravdu, sociálnu spravodlivosť, dôveru, životné prostredie aj partnerstvo. Poslednou oblasťou občianskych cností je schopnosť človeka veriť v právnosť, rovnosť, zodpovednosť, slobodu, rôznorodosť a súkromie. V súvislosti s občianskymi cnosťami spomína E. Mistrík (2001, In Mistrík a kol., 2001) aj akceptáciu individuálnej zodpovednosti, uvedomovanie si vlastných záujmov, skromnosť,

flexibilitu, občiansku participáciu, sebadisciplínu, akceptáciu, rešpekt, otvorenosť, oddanosť a lojalitu, dôveru a česťnosť, trpezlivosť aj súcit.

Uvedené schopnosti, zručnosti, vedomosti a cnosti predstavujú v podstate *systém občianskych kompetencií*, ktoré by mali byť celoživotne rozvíjané. V tejto štruktúre je viditeľné, že práve prepojenie občianskej náuky (poskytujúcej predovšetkým rozvoj vedomostí) a etickej, resp. inej hodnotovej či mravnej výchovy je vhodným prostriedkom výchovy občana. Výhodou etickej výchovy v tomto kontexte je to, že tento predmet postupne smeruje práve k rozvoju schopnosti nezávisle a kriticky myslieť, stať sa otvorenou a autentickou osobnosťou schopnou prijímať a presadzovať vlastné názory a rešpektovať názory druhých, vytvárať kompromisy, stať sa iniciatívnym hlavne zodpovedným človekom. Tento cieľ je prioritne napĺňaný cez obsah etickej výchovy, ktorý vychádza (ako sme už uviedli vyššie) z teoretického modelu výchovy k prosociálnosti. V nasledujúcich častiach textu vyberáme z programu etickej výchovy tie témy, ktoré by mohli prispievať k rozvoju občianskych cností, schopností aj zručností.

Prvou témou, s ktorou sa žiaci na hodinách etickej výchovy stretávajú je **Otvorená komunikácia**. Význam tejto témy pre výchovu aktívneho občana je najmä v naučení sa vyjadrovať svoje názory a obhajovať práva. Človek ako občan, ktorý je schopný otvorenej komunikácie, vie riešiť spory aj iným spôsobom než násilím. Rozvoj otvorenej komunikácie je spojený aj s problematikou **asertivity**, ktorú R. R. Olivar (1992, s. 115) definuje ako „iniciatívu, rozhodnosť a vytrvalosť pri presadzovaní určitého správania, a to napriek situačným, interpersonálnym či sociálnym prekážkam.“ Podporiť výchovu k občianstvu v rámci tejto témy je možné prostredníctvom otázok spojených s prezentáciou a obhajobou vlastných názorov, práv a ich rešpektovaním. Asertívne správanie je dôležité, pretože nás privádza k vnímaniu a uvedomovaniu si vlastných práv, ale aj práv iných ľudí. Etická výchova sa prostredníctvom otvorenej komunikácie a asertivity stáva prostriedkom výchovy k občianstvu najmä vďaka rozvoju občianskych zručností (uvedomovať si zodpovednosť za práva a za vlastné rozhodnutia, vedieť vytvárať a prijímať kompromisy) a občianskych cností (vedieť si vážiť svoje práva a práva druhých).

Nadväznými témami na otvorenú komunikáciu a asertivitu sú v etickej výchove **dôstojnosť ľudskej osoby, sebaúcta, pozitívne hodnotenie seba a pozitívne hodnotenie iných**, v ktorých je základnou požiadavkou uvedomenie si vlastnej hodnoty, ako aj hodnoty iných ľudí. Etická výchova pracuje s predpokladom, že ak sa jedinec naučí vážiť seba, bude

mať v úcte aj iných ľudí. V rámci tejto témy učitelia pracujú aj s oblasťami ako rasizmus, šikanovanie, či vandalizmus. Aplikačný charakter tém ľudskej dôstojnosti, sebaúcty a úcty k druhým má téma etickej výchovy **Etika a náboženstvá – tolerancia a úcta**. Cieľom témy je oboznámiť žiakov s rôznymi konfesiami, a tým búrať zaužívané predsudky a stereotypy vo vzťahu k „inakosti“. Rešpektovanie toho, že niekto je „iný“ je predpokladom výchovy tolerantného a spravodlivého človeka. Rozvíjanie sebaúcty, vnímania a uvedomovania si dôstojnosti ľudskej osoby, pozitívne hodnotenie seba aj druhých a rozvíjanie tolerance a úcty sú zložky občianskych cností aj zručností smerujúce prioritne k vnímaniu a ochrane práv, budovaniu viery v právnosť, rovnosť a česť, slobody aj mieru. Práve uvedomovanie si solidarity, tolerance, akceptácie vytvára predpoklad pre výchovu k mieru a zmierlivosti.

Etika a ekonomické hodnoty je témou, v ktorej nachádzame prienik s výchovou zodpovedného občana, pretože prejavom občianstva je aj zodpovedné spotrebiteľstvo a etická investícia. Naučiť občanov zodpovednému spotrebiteľstvu znamená, že občan pri nakupovaní nedeľá len na svoje potreby, ale berie do úvahy i sociálne a environmentálne podmienky, za ktorých boli výrobky vyrobené. V tomto kontexte sa do popredia dostáva otázka **ochrany prírody a životného prostredia**, ktoré sú tiež dôležitými atribútmi výchovy k občianstvu. V otázke vzťahu medzi etickou výchovou a výchovou k občianstvu sa v otázke etiky a ekonomických hodnôt do popredia, okrem zodpovedného spotrebiteľstva, dostáva hlavne pracovná etika, ktorá je súčasťou občianskych cností. Význam tejto oblasti sa však stáva podstatný až v sekundárnom vzdelávaní, najmä na stredných školách, kedy sa mladí ľudia pripravujú na pozíciu budúceho zamestnanca.

Samostatnou otázkou výučby etickej výchovy je **iniciatíva**, ktorá je definovaná ako podnet alebo popud k činnosti. Cieľom tohto tematického celku je naučiť žiakov zaujímať sa o svoje okolie a tvorivo riešiť problémy, či podnety, s ktorými prichádza do kontaktu. Na jednej strane je iniciatívnosť pri nadväzovaní sociálnych kontaktoch, avšak na druhej strane je to aj ochota občanov iniciovať riešenie rôznych problémov, s ktorými sa stretávajú v každodennom živote. V kontexte občianstva je iniciatíva jednou z cností, ktorá je základnou hybnou silou pri prejavoch ochrany práv, pri obhajovaní významu rôznorodosti, pri presadzovaní rovnosti a spravodlivosti vo všetkých oblastiach spoločenského života.

K napĺňaniu cieľov výchovy k občianstvu prispieva (okrem obsahu etickej výchovy) aj zásady výučby predmetu. Z hľadiska rozvoja občianskych kompetencií je významná zásada

vytvárania a dodržiavania presných pravidiel. **Rešpektovanie pravidiel** je jednou zo základných občianskych kompetencií človeka a pre život občana je táto spôsobilosť nenahraditeľná. Každá spoločnosť sa od nepamäti riadi vlastnými vytvorenými pravidlami – normami spoločnosti. Je preto významné učiť žiakov uvedomovať si potrebu existencie zásad pre zdravý život spoločnosti. Rešpektovanie pravidiel má v profile osobnosti žiaka dve dôležité úlohy: vedie k sebadisciplíne a rozvíja zodpovednosť za vlastné správanie sa a konanie. Z hľadiska občianstva uľahčujú pravidlá každodenné rozhodovanie sa a konanie v rozličných situáciách – na jednej strane je etika (teda hodnoty a normy spoločnosti) a na druhej strane je právo (a ním vytvorené zákony, ktoré usmerňujú prioritne občiansky život).

Ak etickú výchovu chápeme ako cielenú prípravu na zodpovedný a plnohodnotný život, mali by sme uvažovať aj o tom, ako sme schopní pripraviť deti na ich aktívnu úlohu v občianskom živote. V rámci etickej výchovy učíme deti dodržiavať pravidlá, otvorene komunikovať, vážiť si svoju hodnotu aj hodnotu druhých ľudí, byť tolerantný, spravodlivý, iniciatívny, tvorivý a pod. Občianske cnosti, schopnosti, zručnosti aj vedomosti sú v podstate systémom personálnych aj sociálnych kvalít človeka, ktoré podporujú predpoklad, že občianstvo má individuálnu aj sociálnu rovinu. A tak, ako sme poukázali v predchádzajúcich častiach textu, etická výchova má potenciál rozvíjať obidve roviny občianstva. Na druhej strane vidíme možnosť aktualizácie cieľov a obsahu etickej výchovy nielen na úrovni personálnych, sociálnych a mravných kvalít osobnosti rozvíjaných vo vzťahu k sebe samému a svojmu najbližšiemu okoliu, ale aj na úrovni občianskej participácie a aktivity, a teda vo vzťahu k svetu. Vďaka pocitu spoluúčasti sa u žiakov aj v mladšom školskom veku môže rozvíjať pocit ich zodpovednosti za komunitu a spoločnosť. Aj z tohto pohľadu je **etickej výchovy súčasťou občianskeho vzdelávania a mal by sa využiť jej potenciál na podporu výchovy dobrého, zodpovedného a aktívneho občana** tvoriaceho a podporujúceho dobré vzťahy v spoločnosti.

2 Kurikulum etickej výchovy v primárnom vzdelávaní

Etická výchova ako vyučovací predmet má potenciál vytvoriť vo svojom kurikule priestor na konštruktívne uvažovanie o vzťahu k sebe, k druhým a k svetu, poskytuje priestor na uvažovanie o kultúre, normách, princípoch, zvykoch a pravidlách. Cieľom etickej výchovy je aj výchova dobrého človeka, ktorého charakterizujú autori koncepcie ako človeka prosociálneho. Z tejto požiadavky sa odvíja všeobecný cieľ etickej výchovy – „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 (súladi medzi emóciami a chcením). (Štátny vzdelávací program SR, Príloha Etická výchova, 2011) a následne aj cieľ etickej výchovy v primárnom vzdelávaní:

- „viesť dieťa k sebaúcte, k autonómnemu cíteniu a mysleniu,
- naučiť hodnotiť, zaujímať stanoviská, rozlišovať dobro od zla,
- naučiť prvky efektívnej komunikácie, dôvody a prvky prosociálneho správania primerané veku,
- spoznať zásady dobrých medziľudských vzťahov,
- znútorňovať prosociálne hodnoty, postoje a sociálne normy,
- podporovať rozvoj sociálnych zručností,
- formovať spoločenstvo detí.“ (Štátny vzdelávací program SR, Príloha Etická výchova, 2011, s. 4)

Kurikulum etickej výchovy sa však menilo od jeho zavedenia v roku 1991. V nasledujúcich častiach textu sa zameriavame na vývoj a na analýzu súčasného stavu cieľov a obsahu etickej výchovy v primárnom vzdelávaní.

2.1 Vývoj kurikula etickej výchovy v primárnom vzdelávaní

Cieľ etickej výchovy sa od jeho zaradenia ako voliteľného (či nepovinného) predmetu od roku 1991 menil a upravoval do dnešnej podoby. Cieľ vymedzený v Učebných osnovách pre 1. až 9. ročník základnej školy schválené pod číslom 5198/1991-20 s platnosťou od 1.9.1991 je charakterizovaný ako „výchova mravného človeka v zmysle pozitívnej hodnotovej orientácie, ktorá spočíva v úcte k človeku a k prostrediu, v ktorom človek žije.“

A následne sa v ňom uvádza, že „etickej výchova podporuje prosociálne, humánne správanie človeka, pomáha budovať harmonické vzťahy v rodine, na pracovisku, medzi národmi. Oproti (...) vzoru úspešného egoistu stavia život v harmonickom spoločenstve, podmienený rešpektovaním druhých a zladením osobných cieľov s cieľmi druhých.“ (Učebné osnovy etická výchova Nepovinný predmet – Voliteľný predmet, 1991, s. 29) V učebných osnovách pre základné školy etickej výchovy 1. – 4. ročník nepovinný predmet schválené v roku 1993 je cieľom „nahradit žiakom chýbajúce pozitívne skúsenosti, vrátiť im pocit dôvery v seba a okolie, pomáhať im nadobudnúť zdravé sebedovedie, budovať zdravé postoje k sebe ako vyvíjajúcemu sa organizmu, učiť sa vychádzať s rovesníkmi, podporovať rozvoj pozitívnych osobných vlastností, oboznamovať a zvnútorňovať prosociálne hodnoty a postoje.“

Kým *ciele etickej výchovy z roku 1991 sú založené na budovaní vzťahu ja – svet* a základným cieľom teda nie je poznávanie seba, budovanie vzťahu k sebe, ale základom sú harmonické vzťahy s okolím dieťaťa, *v nepovinnom predmete etická výchova z roku 1993 nastáva posun k sebapoznaniu*, a teda podpora pozitívneho sebaopätovania a dôvery vo vlastnú osobnosť. Nadstavbou kladného vzťahu k sebe je dobrý a priateľský vzťah k rovesníkom. Na základoch budovania vlastnej identity a uvedomenia si vlastnej jedinečnosti, autenticity a neopakovateľnosti postavili autori koncepcie zvnútorňovanie prosociálnych hodnôt a postojov. Takto široko koncipovaný cieľ je ďalej dopracovaný a konkretizovaný v učebných osnovách etickej výchovy ako povinne voliteľného predmetu pre 5 – 9. ročník základnej školy a v prvých dvoch ročníkoch stredných škôl (gymnazií, stredných odborných škôl a učilištiach). Je doplnený aj o schopnosť dieťaťa hodnotiť a zaujímať stanoviská. Dôležité je aj vedenie žiakov k autonómii myslenia a cítenia. Ostatné ciele sú zamerané na budovanie pozitívnych a harmonických vzťahov dieťaťa s okolím, ale na základe osobnostného rozvoja. Týmto sa ciele etickej výchovy formulované v roku 1993, a potvrdené aj v *Učebných osnovách etickej výchovy z roku 2004* *navracajú k pôvodne vymedzeným v roku 1991, ale sú obohatené o osobnostné napredovanie a budovanie pozitívneho sebaopätovania a uznania potreby zdravého sebedovedia* (čo je v protiklade s kritikou úspešného egoistu ako ideálu Východu aj Západu – Pokyn Ministerstva školstva SR, 1991, s. 29). Ďalšia revízia učebných osnov bola realizovaná v roku 2008, kedy sa začala školská reforma na Slovensku, avšak v oblasti cieľov nenastala žiadna úprava.

Tak ako sa vyvíjali a menili ciele etickej výchovy (nielen v primárnom vzdelávaní), upravoval sa aj jej obsah a štruktúra. Podľa Pokynu MŠ SR (Učebné osnovy etická výchova

Nepovinný predmet – Voliteľný predmet, 1991, s. 29) na každom stupni boli prvé dva roky venované rozvoju prosociálnosti a s ňou súvisiacich postojov a spôsobilostí. Ďalšie dva roky nasledovala aplikácia osvojených postojov na konkrétne problémy. V týchto učebných osnovách nachádzame aj zdôvodnenie samostatného predmetu etickej výchovy – učiteľ nie je pod tlakom vecného učenia (rozumej nadobúdanie poznatkov) a môže sa venovať plne deťom.

Do učebných osnov z roku 1993 bola pridaná samostatná kapitola o Charte práv dieťaťa. Pred tým boli témy súvisiace s právami dieťaťa integrovanou témou vo všetkých ročníkoch a tematických celkoch. Obsahovo je etická výchova koncipovaná ako program výchovy k prosociálnosti podľa R. R. Olivara (ďalej Program) a je doplnený o témy korešpondujúce s vývinovými osobitosťami žiakov. Tie sa objavujú ako konkretizácia tém Programu, ktoré sú zaradené postupne od prvého po deviaty okruh počas troch rokov výučby predmetu etická výchova. Vo 4. ročníku sa autori vrátili k téme Rozvoj tvorivosti a iniciatívy (č. 4 Programu), pričom ju posúvajú do schopnosti tvorivého riešenia problémov a iniciatívy pri rozhodovaní (aj s dôrazom na schopnosť riskovať). Desiatu tému Programu zaradili autori vo 4. ročníku dvakrát – raz ako sociálnu empatiu a následne, po učive o Charte práv dieťaťa, ako Komplexnú prosociálnosť. Vo 4. ročníku sa prvýkrát objavuje aj problém tvorby a rešpektovania spoločných pravidiel. Na strane druhej je potrebné pripomenúť, že zásady efektívneho spolunažívania a komunikácie v skupine sú integrálnymi témami viacerých tematických celkov.

V porovnaní s usporiadaním učiva v učebných osnovách z roku 1991 a 1993 je možné konštatovať, že rozloženie desiatich tém do štyroch rokov umožňuje praktické precvičovanie zručností a schopností hneď. Aplikácia osvojených zručností je teda následnou aktivitou po osvojení si spôsobilostí a postojov.

Učebné osnovy etickej výchovy v primárnom vzdelávaní ako povinne voliteľného predmetu z roku 2004 sú opäť posunom smerom k deťom a ich vnímaniu reality. Témy v učebných osnovách síce vychádzajú z Programu, ale sú širšie, všeobecnejšie a prelínajú sa. (Pozn. autora: Integrovanie tém však nie je akceptované v metodických príručkách etickej výchovy pre učiteľov pre primárne vzdelávanie, v ktorých sú aktivity zoradené výlučne podľa tém Programu.) V prvom ročníku boli k trom témam z Programu zaradené ďalšie dve – Naša rodina a Prvky prosociálneho správania v detskom kolektíve. V nich sa prakticky prepájajú viaceré prosociálne hodnoty a postoje na úrovni primeranej veku dieťaťa.

V druhom ročníku sa k trom témam (Tvorivosť a Iniciatíva sú oproti učebným osnovám z roku 1993 dvoma samostatnými témami) pridala jedna nadstavbová – Naša trieda. Prvý tematický celok – Postoje a spôsobilosti medziľudských vzťahov je témou prestupujúcou všetky ročníky etickej výchovy v primárnom vzdelávaní. Tematický celok Empatia, ktorý je súčasťou výučby etickej výchovy ako nepovinného predmetu (1993) v druhom ročníku, je v aktuálnych učebných osnovách presunutý do tretieho ročníka základnej školy. Zaujímavosťou tém etickej výchovy v 2. ročníku je systematické rozpracovanie genderovej problematiky v dvoch tematických celkoch – Vyjadrovanie citov, Naša trieda. Realizácia genderových tém je však v pracovných listoch zameraná na podčiarknutie rozdielu medzi pohlaviami a diferenciaciu úloh i zamestnania v spoločnosti, čo je v podstate v rozpore so všeobecnou tendenciou podporovať spoluprácu a priateľstvo medzi deťmi.

Z hľadiska tém tvorivosť a iniciatíva je badateľný posun smerom k tvorivosti a iniciatíve vo vzťahu k sebe a k sebapoznávaniu a v zmysle vytvárania a udržiavania harmonických vzťahov. Opäť tak nastáva obrat k zámeru etickej výchovy z roku 1991, ale v pracovných listoch je skôr tendencia využiť túto tému na riešenie tvorivých kognitívnych úloh, hlavolamov a hádaniek podľa učebných osnov z roku 1993.

V treťom ročníku, ako sme uvádzali vyššie, sa nachádza (okrem témy Postoje a zručnosti medziľudských vzťahov) téma Empatia, ďalšie dve témy Pomoc, darovanie a delenie sa a Výchova k zmierlivosti sa zhodujú s témami vymedzenými v učebných osnovách z roku 1993. Nadstavbovou témou je Naša škola. Táto téma podnecuje v žiakoch pocit spolupatričnosti ku škole, vzbudzuje (alebo mala by vzbudzovať) pocit, že žiak je podstatnou zložkou školského prostredia a je významným elementom obrazu školy.

V prvej téme, ktorá je spoločná pre všetky štyri ročníky, je dôraz kladený na **asertívne správanie a otvorenú komunikáciu**. V téme **Empatia** je významné zameranie na rozvoj schopnosti pozerať sa na svet očami druhého. Pri riešení konfliktov je, okrem významu sebaovládania a rozdielu medzi súťaživosťou a kooperáciou (spoločné s Učebnými osnovami etickej výchovy, 1993), aj téma práva na omyl a význam odpúšťania. V téme **Pomoc, darovanie a delenie sa** je zaujímavou a podstatnou témou ochrana a starostlivosť o prírodu a zvieratá, ktorá je obohatením tematického celku oproti učebným osnovám z roku 1993. Vďaka obohateniu tejto témy o **ochranu prírody** sa do obsahu etickej výchovy v primárnom vzdelávaní integrujú aj aplikačné témy etickej výchovy, a to aj napriek pôvodnému

deklarovaniu autorov koncepcie, že aplikačné témy sú prioritne určené pre etickú výchovu v sekundárnom vzdelávaní.

Vo 4. ročníku sú v učebných osnovách etickej výchovy najväčšie zmeny. Oproti učebným osnovám z roku 1993 ostali len dva zhodné tematické celky – Rozvoj tvorivosti a iniciatívy a Napĺňanie Dohovoru o právach dieťaťa. Spoločná prierezová téma Sociálne postoje a spôsobilosti medziľudských vzťahov je zameraná na výchovu k tolerancii v zmysle rovnoprávnosti pohlaví, rás, vierovyznania... Téma Reálne a zobrazené vzory je obsahovo príbuzná s tematickým celkom s tým istým názvom v Učebných osnovách z roku 1993. Rozdiel je v zdôraznení prosociálnych vzorov v bezprostrednom okolí dieťaťa a podpore kritického čítania. V zmysle osobnostného napredovania, ktorý je prínosný pre spoločnosť, je vypracovaná téma Rozvoj tvorivosti a iniciatívy. 4. ročník etickej výchovy by bolo možné charakterizovať ako výchovu k tolerancii. V súvislosti s ňou je podstatná téma Napĺňanie Dohovoru o právach dieťaťa. Kým učebné osnovy etickej výchovy ako nepovinného predmetu pre 1. – 4. ročník základnej školy (1993) vymenovali 10 práv dieťaťa podľa Charty, súčasné platné osnovy (2004) dávajú práva dieťaťa do širších spoločenských kontextov. Poukazujú na slovenský právny systém a zaradenie Dohovoru do jeho štruktúry, snažia sa o zviditeľnenie rozdielu medzi právami (a ich vymožitelnosťou) u nás a vo svete. Nedostatkom témy je to, že jasne nezvýrazňuje rozdiel medzi právom a túžbou, ani vzťah medzi povinnosťami, právami a zodpovednosťou.

V roku 2008 prebehla na Slovensku tzv. školská reforma. Stav etickej výchovy po tomto období len potvrdzuje nekonceptnosť celej reformy (viac o stave a nedostatkoch školskej reformy Kosová – Porubský, 2011). Ciele a obsah predmetu boli len „preklopené“ z textovej do tabuľkovej formy „obsahového a výkonového štandardu“ (v skutočnosti nie je možné hovoriť o obsahovom a výkonovom štandarde). Bližšie sa hodnoteniu súčasného stavu etickej výchovy v primárnom vzdelávaní venujeme v kapitole Ciele a obsah etickej výchovy. V súvislosti s vývojom kurikula etickej výchovy chceme upozorniť, že aj napriek deklarovanej práci tzv. expertnej skupiny, obsahový a výkonový štandard obsahuje **totožné chyby** ako Učebné osnovy etickej výchovy z roku 2004, napr. organizácia zaoberajúca sa ochranou detských práv je UNESCO (Príloha ŠVP, Etická výchova, 2011, s. 12) namiesto UNICEF. Okrem mnohých formálnych chýb však reformné kurikulum etickej výchovy nerešpektuje fázy morálneho vývinu a zároveň nevyužíva potenciál tohto predmetu pri rozvoji osobnosti dieťaťa, či nesúlad medzi všeobecnými cieľmi etickej výchovy v primárnom vzdelávaní

a deklarovanými tematickými celkami, ktoré by mali tieto zámery naplňovať. *V tomto kontexte je otázne, čo bolo náplňou práce expertnej skupiny podieľajúcej sa na tvorbe kurikula etickej výchovy počas rokov 2008 – 2011, ak nedokázali odstrániť elementárne chyby po formálnej ani po obsahovej stránke.*

2.2 Vzťah kľúčových kompetencií a etickej výchovy v primárnom vzdelávaní

Kľúčové kompetencie sa v slovenskej pedagogike ako pojem objavili v podstate až s otázkou reformy školstva a popisuje sa nimi schopnosť uplatňovať súbor rozličných vedomostí a spôsobilostí v bežných aj nových/netradičných situáciách. V Štátnom vzdelávacom programe (ďalej aj ŠVP) SR (2008) sú kľúčové kompetencie vymedzené niekoľkými spôsobmi v jednotlivých stupňoch vzdelávania, pričom sa mení (v závislosti od stupňa vzdelávania) aj počet kategórií kľúčových kompetencií. Z hľadiska tvorby školského vzdelávacieho programu na základných školách sa učitelia takto dostávajú do neľahkej situácie. Na jednej strane sa v ŠVP (2008) dočítajú, že kľúčové kompetencie predstavujú kategórie podieľajúce sa na kvalitnom a plnohodnotnom osobnom aj pracovnom živote, na druhej strane sa však kategórie kľúčových kompetencií v jednotlivých stupňoch vzdelávania od seba líšia. Ako teda vytvoriť systém rozvoja kľúčových kompetencií na základnej škole, ak ich systém nie je jednotný? Táto a mnohé iné otázky o kľúčových kompetenciách sú z hľadiska edukačnej praxe dôležité, avšak predmetom štúdie nie je kvalita spracovania ŠVP SR, i keď tento aspekt významne ovplyvňuje analýzu každej oblasti vzdelávacieho programu ovplyvňujúceho edukačnú realitu.

Vzťah kľúčových kompetencií a etickej výchovy je zaujímavou a špecifickou otázkou.

Etická výchova je povinným predmetom na základných a stredných školách. Jej ciele sú komplexné a prispievajú k rozvoju človeka, ktorý sa vie orientovať v tomto svete, dokáže komunikovať a žiť s inými ľuďmi, pričom rešpektuje a v každodenných situáciách uplatňuje základné etické princípy a zásady morálky, pozná sám seba a na základe sebareflexie vie projektovať vlastný rozvoj. Primárne vzdelávanie 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 počítat, 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 akousi prípravou pre budúci život a podľa nastavených požiadaviek v ŠVP SR (2011), 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. Vo svetle týchto úvah sa domnievame, že význam etickej (alebo inej hodnotovej, mravnej, osobnostno-sociálnej) výchovy pre rozvoj súčasnej spoločnosti neustále narastá. Špecifikácia kľúčových kompetencií jednoznačne potvrdzuje tento predpoklad:

- *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 učia hľadať a navrhovať riešenia vedomostí a skúseností, pričom využívajú získané poznatky a nadväzne 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 prostredníctvom 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.

Z vymenovaných kľúčových kompetencií je možné konštatovať, že etická výchova, tak ako každý iný vyučovací predmet, poskytuje žiakom vedomosti, ale predovšetkým komunikačné a sociálne schopnosti a zručnosti, ktoré prispievajú ku každodennému životu.

3 Súčasný obraz štátneho kurikula etickej výchovy v Slovenskej republike

3.1 Ciele a obsah etickej výchovy v primárnom vzdelávaní

Ciele vyučovania sú hierarchicky usporiadané. Na vrchole pyramídy cieľov je ideál, ktorý je konkretizovaný 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 najväznejšie 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 premietiť 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 (2011) pre jednotlivé stupne vzdelávania. Za kritérium pre analýzu konzistentnosti cieľov etickej výchovy sme zvolili hodnoty, ktoré sa v jednotlivých hierarchických úrovniach cieľov objavujú.

Prioritným **zámerom etickej výchovy** je **prosociálna osobnosť**, a teda jej konanie je charakterizované prioritne **dobrom**. Všeobecné ciele predmetu sú však rozpracované širšie a prejavujú sa v nich viaceré hodnoty, nielen dobro človeka. Etická výchova by mala prispievať k výchove osobnosti, ktorá bude mať v sebe integrované hodnoty *dobro, ľudskosť, sloboda, zodpovednosť, tolerancia, autentickosť, 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. Kvalita spracovania cieľov etickej výchovy v primárnom vzdelávaní sa dá posudzovať jednak z hľadiska deklarovaných hodnôt, nadväznosti na všeobecné ciele etickej výchovy a z pohľadu podpory rozvoja mravného vedomia žiakov.

3.1.1 Konzistentnosť cieľov etickej výchovy z pohľadu rozvíjaných hodnôt

Na základe analýzy cieľov etickej výchovy v primárnom vzdelávaní konštatujeme, že ako nosné hodnoty sa 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 cieľi, ktorý hovorí o autonómii cítenia a myslenia, ale sloboda je potrebná aj pri hodnotení a zaujímaní stanovísk, rovnako pri rozhodnutí správať sa prosociálne.

Základným cieľom 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, ktorá prirodzene patrí do primárneho stupňa školy. 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**. Podľa L. F. Woodovej(2011) má zaradenie problematiky priateľstva a zodpovednosti do hodín etickej výchovy zvláštny význam súvisiaci predovšetkým s tým, že *priateľstvo je významným komponentom spoločenského života*. Okrem toho prezentovaním problémov či významnými otázkami súvisiacimi s priateľstvami sa na hodinách etickej výchovy podnecujú diskusie vedúce k diskusiám o interpersonálnych konfliktoch, etike a problémoch s riešením problémov. Úlohou učiteľa etickej výchovy je teda viesť žiakov k uvažovaniu o významných otázkach o priateľstve a jeho problémoch a mal by upozorňovať na to, že v priateľstve by sa nikto z nich nemal vzdávať vlastných hodnôt a vždy by mal byť zodpovedný za svoje rozhodnutie.

Poslednou úrovňou cieľov, ktoré sa v štátnom kurikule nachádzajú, sú ciele definované ako výkonový štandard. Tieto by mali mať charakter operacionalizovaných cieľov a mali by spĺňať všetky požiadavky na dobre stanovený cieľ. **Z hľadiska formulácie cieľov 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 etickú výchovu pre primárne vzdelávanie a prislúchajúcim obsahovým a výkonovým štandardom.

V obsahovom štandarde etickej výchovy v primárnom vzdelávaní sme identifikovali hodnoty: *priateľstvo* (so všetkými sociálnymi zručnosťami, ktoré s ním súvisia), *úcta* (k sebe aj k druhým), *dôstojnosť*, *hodnota ľudského života*, *rodina*, *tvorivosť a iniciatíva*, *čestnosť*, *mierumilovnosť*, *súťaživosť a čestnosť*, *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 identifikovali ciele etickej výchovy pre primárne vzdelávanie.

Ako sme už uviedli v predchádzajúcich častiach textu, 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, pretože 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 a pravidlami, ktoré sú pre nich dôležité. 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 *nachádzať v druhých dobro* a *oceňovať kvality iných*. 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 hodnoty, ktoré treba v priateľstve uplatňovať. A aj z tohto pohľadu je potrebné zaraďovať do výučby etickej výchovy v primárnom vzdelávaní aj ďalšie hodnoty – čo v podstate aj štátny vzdelávací program z etickej výchovy požaduje.

Na základe analýzy kurikula etickej výchovy pre primárne vzdelávanie sme zistili, že jednou z absentujúcich tém je aj otázka vlastnej **zodpovednosti**. Autori koncepcie síce upozorňujú na význam zodpovedného správania sa k prírode, avšak v inom kontexte sa táto téma v etickej výchove neobjavuje, čo je v rozpore so všeobecným trendom aktualizovať obsah vzdelávania smerom k výchove k slobode, právam, no najmä k zodpovednosti (napr. Gardner, 2012; Wood, 2011). Domnievame sa, že z hľadiska osobnostného rozvoja žiaka, ale aj v súvislosti s výchovou občana v intenciách etickej výchovy, sa problematika zodpovednosti za seba, za svoje konanie a rozhodovanie musí stať

integrálnou súčasťou výučby etickej výchovy. Jednou z možností, ako tento cieľ naplňať, je aktualizovať ciele v školských vzdelávacích programoch a identifikovať v obsahu etickej výchovy tie oblasti, kde je možné túto tému rozvíjať. Druhou možnosťou, ktorú navrhujeme, je uvedomiť si význam hodnotovej reflexie vo výučbe etickej výchovy na primárnom stupni škôl.

Hodnotová reflexia v pôvodnom modeli výchovy k prosociálnosti nebola zahrnutá. Objavila sa až v slovenskej revidovanej verzii spracovanej L. Lenczom, ktorý na význam upozornenia na hodnoty vo výučbe etickej výchovy upozornil. Hodnotovou reflexiou sa teda „hra“ alebo iná „aktivita“ realizovaná na hodinách etickej výchovy stáva prostriedkom výchovy k hodnotám, pretože zovšeobecňuje a zhodnocuje zážitok, skúsenosť, ktorú žiaci práve nadobudli. Riadeným a premysleným rozhovorom so žiakmi je tak možné upozorňovať na negatíva, či pozitíva istého správania sa. Rozhovor v zmysle upozornenia na význam konkrétnej hodnoty alebo vzorca správania sa ukazuje žiakom **mieru zodpovednosti za svoje rozhodnutie**. Postupne tak aj žiaci v primárnom vzdelávaní budú vnímať a následne si aj uvedomovať, do akej miery ich rozhodnutie správať sa v zmysle všeobecne žiaducich hodnôt, môže pozitívne ovplyvniť ich vzťahy s najbližším okolím, ale aj to, ako to zapôsobí vo vzťahu k širšiemu okoliu.

3.1.2 Kvalitatívna analýza výkonového štandardu 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 (2007, 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 vo výkonovom štandarde etickej výchovy pre primárne vzdelávanie (Štátny vzdelávací program, Príloha etická výchova, ISCED 1, 2011) je **väčšina cieľov nezrozumiteľných a nejasných**:

- „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 spoločnosti (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. Vo výkonovom štandarde 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 (napr. Bloomova taxonómia, Kratwohlova taxonómia, Niemierkova taxonómia, Andersonova taxonómia a i.), 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.

Problémom vymedzených cieľov vo výkonovom štandarde etickej výchovy v primárnom vzdelávaní je duplicita cieľov nielen v rámci predmetu, ale aj medzi

predmetmi. Príkladom sú témy „Naša rodina“, „Naša trieda – spoločenstvo detí“, „Naša škola“, „Náš región – vlasť“. 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 slovné 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).

Kvalita formulovaných cieľov vymedzených vo výkonovom štandarde etickej výchovy pre primárne vzdelávanie ovplyvňuje projektovanie, riadenie a evalvaciu etickej výchovy. V prípade, že výkonový štandard nemá ciele stanovené správne, nie je možné pripraviť časovo-tematické plány etickej výchovy rešpektujúce sociomorálny rozvoj osobnosti dieťaťa. Etická výchova sa tak stáva predmetom, ktorého náplňou je hra alebo voľná aktivita žiakov bez jasne formulovaného zámeru a možnosti kontroly rozvoja mravného vedomia žiakov. Ak je však zámerom etickej výchovy rozvoj autentickej osobnosti s vlastnou identitou, mala by byť tvorba štátnych dokumentov na úrovni výkonového a obsahového štandardu venovaná dostatočná pozornosť, aby ciele boli skutočnými cieľmi, vychádzali z taxonómií kognitívnych a afektívnych funkcií a rešpektovali fázy mravného vývinu detí.

3.2 Stratégia výučby a metódy etickej výchovy v primárnom vzdelávaní

Súčasťou programu etickej výchovy sú aj špecifické metódy, ktoré tento predmet uplatňuje. Medzi **odporúčané skupiny metód** autori koncepcie etickej výchovy zaraďujú (Lencz – Krížová, 1993): *zážitkové metódy, metódy disciplinovaním, učenie posilňovaním žiaduceho správania a anketové metódy*. Podľa výskumu o stave etickej výchovy z pohľadu učiteľov (Korim a kol., 2011) konštatujeme, že **najčastejšie uplatňované metódy** sú (a) *dialóg a diskusia*, (b) *riešenie bežných životných situácií*, (c) *hra*. Výsledky boli potvrdená aj následným výskumom z roku 2012 (Hajnalová Buvalová, 2012), podľa ktorého učelia v primárnom vzdelávaní považujú dialóg a diskusiu a hru za ťažiskové metódy etickej výchovy. Medzi často uplatňované metódy učelia uviedli aj prácu s pracovným zošitom, čo

je významný rozdiel medzi výskumom z roku 2010 (Korim a kol., 2011) a 2012 (Hajnalová Buvalová, 2012). Domnievame sa, že častejšie zaraďovanie pracovných zošitov do výučby súvisí práve s absentujúcou prípravou učiteľov primárneho stupňa na vyučovanie etickej výchovy.

Uplatňované metódy a formy výučby významne ovplyvňujú obľúbenosť predmetov z pohľadu žiakov. Hodiny etickej výchovy v primárnom vzdelávaní, vzhľadom na jej cieľ, by v sebe mali integrovať viaceré metódy, pričom základom a východiskom je priama alebo sprostredkovaná skúsenosť, diskusia a analýza problému a samozrejme, možnosť overovať a hodnotiť navrhované postupy riešenia rôznych komunikačných, či životných situácií.

Výber metód do značnej miery ovplyvňuje (okrem cieľa vyučovacej hodiny) **stratégia výchovy k prosociálnosti**, ktorej východiskom je kognitívna a emocionálna senzibilizácia, na ňu nadväzujúca hodnotová reflexia, nácvik v triede poskytujúci možnosť vyskúšať si riešenia situácií a následne tieto postupy aplikovať aj v bežnom živote vo fáze transferu. Každá z fáz výchovy k prosociálnosti má v projektovaní výučby etickej výchovy špecifické postavenie a význam. 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.

3.2.1 Kognitívna a emocionálna senzibilizácia v etickej výchove v primárnom vzdelávaní

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 sebazpoznávaniu. 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. 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.

Pre *fázu kognitívnej a emocionálnej senzibilizácie* sú vhodné tie **metódy**, ktoré umožňujú prežívanie rôznych situácií: napr.: inscenačné a situačné metódy, štruktúrovaná dráma, video ukážky či úryvky z kníh, časopisov, blogov, diskusií na internete, resp. hudobné alebo výtvarné dielo. Kognitívna a emocionálna senzibilizácia je významnou súčasťou hodín etickej výchovy, pretože vytvára východisko pre nácvik žiaduceho správania.

V primárnom vzdelávaní kognitívna a emocionálna senzibilizácia nadobúda aj iný význam. Spolu s hodnotovou reflexiou vytvára predpoklad pre *uvažovanie a zdôvodňovanie vhodného správania a odsudzovanie toho nevhodného*. Cieľom etickej výchovy v primárnom vzdelávaní by tak malo byť síce osvojenie si elementárnych komunikačných a sociálnych zručností, avšak na druhej strane by dieťa malo byť schopné robiť rozhodnutia v konkrétnych situáciách, malo by byť schopné odôvodniť svoje správanie, a to aj v prípade, že sa nespráva spoločensky korektne. Zámerom metód uplatňovaných v senzibilizačnej časti hodín etickej výchovy je posilňovať žiakovo *vnímanie vplyvu jeho správania a riešenia vzniknutých situácií na utváranie, posilňovanie a udržiavanie dobrých medziľudských vzťahov*.

Pre túto fázu odporúčame využívať metódy: hra (námetová, s pravidlami), bádateľské a projektové vyučovanie, riešenie morálnych dilem (3.-4. ročník)

Vo fáze kognitívnej a emocionálnej senzibilizácie sa buduje v spoločenstve žiakov v rámci hry, ako uvádza Ľ. Bekéniová (2001), atmosféra dôvery a neohrozenia, podporuje sa intelektuálna a emocionálna flexibilita. Hra je ukazovateľom kognitívnej úrovne dieťaťa, ktorú zároveň aj rozvíja, podmieňuje sociálny vývin dieťaťa, napr. empatiu (Kariková, 2007). Súčasne si žiak prostredníctvom hry:

- uvedomuje vlastné city a potreby,
- rozvíja empatiu a prosociálne správanie,
- rozvíja sebauvedomenie, sebapoznanie, sebaapoňatie, sebahodnotenie (Skalková, 2007, s. 199)

Najčastejším typom hier v etickej výchove sú námetové, spoločenské hry s pravidlami, *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. *Námetové hry* majú spoločného menovateľa v prežívaní života „akoby“. Ide o napodobňovanie reálneho života. Základné charakteristiky námetových hier, ktoré vystupujú do popredia v priebehu emocionálnej a kognitívnej senzibilizácie sú napätie, spoluutváranie kľúčového motívu, prežívanie pocitov vlastných improvizovaných schopností a identifikácii s rolou, v ktorej žiak vystupuje. (Koťátková, 1998, s. 34) Hra ako vyučovací metóda alebo organizačná forma by mala byť samozrejmosťou súčasťou etickej výchovy v primárnom vzdelávaní.

Špecifickým typom diskusie na hodinách etickej výchovy 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. Dilema na vyučovaní etickej výchovy tematizuje neodvratný hodnotový konflikt, v ktorom každopádne utrpí jedna hodnota. Etické riešenie nejakej dilemy vyžaduje odôvodnené rozhodnutie. Pri implementácii metód riešenia morálnych dilem je potrebné rešpektovať niekoľko základných požiadaviek:

- dilema musí vytvoriť skutočný hodnotový tlak,
- dilema musí byť svojím kognitívnym a afektívnym nárokom primeraná vývojovému stupňu žiakov,
- žiaci by sa mali identifikovať s aktérom rozhodnutia, ktorý rieši ťažkú situáciu,
- z tohto dôvodu majú prednosť reálne dilemy zo života žiakov (napr. v triede, rodine, škole, rovesníckych skupinách) pred hypotetickými a odbornými dilemami,
- 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.

Kvôli motivácii by mali byť dilema-príbehy prezentované rôznorodo, napr. textom, rolovou hrou, auditívne, filmom, správou, výstrižkom z novín. Riešenie morálnych dilem je vyučovací metóda etickej výchovy, ktorú je možné zaradiť prioritne vo fáze emocionálnej a kognitívnej senzibilizácie. Výhodou tejto metódy je aktivizácia myslenia žiaka v zmysle rozvoja jeho schopnosti analyzovať rozličné situácie, hodnotiť ich a vytvárať alternatívy rôznych riešení.

Bádateľské metódy a projektové vyučovanie môžeme zaradiť medzi metódy, ktoré prepájajú školu s bežným životom. Žiaci v rámci senzibilizácie reflektujú skutočnosť, postupne s ňou pracujú v rámci hodnotovej reflexie a následne navrhujú riešenia v nácvikovej fáze. Skúsenosť takýmto spôsobom získavajú priamo v bežnej situácii.

Projektové vyučovanie integruje viacero metód a foriem práce. Východiskom je 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, 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.

Úlohou projektového vyučovania (resp. samostatnej práce, 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. Východiskom projektu môže byť napríklad štúdium literatúry, anketa v škole alebo v okolí školy, interview s rodičmi/starými rodičmi a pod. Výstupom projektu by mal byť materiál, ktorý obsahuje písomnú správu, ale

i prezentačný materiál, ktorý by mal byť zverejnený (napr. v školských novinách, na postery umiestnenom na chodbe školy, a pod.).

V rámci projektového vyučovania môže učiteľ etickej výchovy implementovať *bádateľské činnosti*, ktoré sú vhodné pre využitie vo fáze emocionálnej a kognitívnej senzibilizácie. Žiaci sa v nich učia skúmať súbor údajov (analýza), formulovať hypotézy (tvorivosť), overovanie vlastných zistení (hodnotenie). V rámci hodín etickej výchovy môžu žiaci uplatniť dva typy výskumov: deskriptívny a historický. Kým v deskriptívnom 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, 2005). *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 i žiaci v primárnom vzdelávaní. *Historický výskum* je pre žiaka prostriedkom spoznávania minulosti a zároveň je spôsobom ako je možné prekonávať generačné rozdiely. 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. Učiteľ si musí dať pozor aj na to, aby príprava, realizácia a vyhodnotenie projektu nezaťažovala rodinných príslušníkov. Projektové úlohy musia byť prispôsobené možnostiam žiakov, musia byť pre nich zaujímavé, mali by viesť k rozvoju ich kompetencií a najmä prepájať to, čo sa žiaci učia v škole so skutočným životom. Potom je možné u žiakov rozvíjať nielen vedomosti, ale aj schopnosti a kompetencie vzťahujúce sa k výchove dobrého, šťastného, múdreho a zdravého človeka.

3.2.2 Hodnotová reflexia a jej úloha v etickej výchovy v primárnom vzdelávaní

K posilneniu žiakovej schopnosti vnímať a postupne si uvedomovať vzťah medzi jeho správaním a vytváraním či udržiavaním priateľstiev je určená fáza **hodnotovej reflexie**. Jej prioritným zámerom 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 *prepojením kognitívnej a emocionálnej senzibilizácie s hodnotovou reflexiou (teda zážitkových metód vyučovania s kognitívnymi prístupmi k vyučovaniu) sa 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, zabezpečí sa, aby sa žiaci na hodinách len „hrali“ bez 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 mravnéhovedomia, 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). 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.

Ťažiskovou metódou vo fáze hodnotovej reflexie by z hľadiska jej cieľov a úloh mali byť anketové metódy (Lencz, 1993): diskusia, riadená diskusia, rozhovor. Vhodnou alternatívou sú aj voľné písanie či kreslenie s následnou analýzou. **Základom hodnotovej reflexie je rešpektovanie intimity dieťaťa a nezasahovanie do jeho súkromia.** Z tohto dôvodu je nevyhnutné premyslieť si a vopred pripraviť všetky otázky do hodnotovej reflexie a striktne sa dodržiavať afektívneho cieľa hodiny a učebných požiadaviek.

Dialóg a diskusia sú 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*. Dobre položená otázka a dostatočne dlhá pauza umožní žiakom premýšľať a odpovede na položené otázky budú zmysluplné. Žiaci sedia zvyčajne v kruhu, čo všetkých účastníkov zrovnoprávňuje a psychicky u nich vzbudzuje potrebu zapájania sa.

Grafické techniky pomáhajú vizuálne vytvárať a charakterizovať prostredie, 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* – sprehľadňujú 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.

Hodnotová reflexia predstavuje z pohľadu etickej výchovy špecifickú časť hodiny. Jej úloha sa v primárnom vzdelávaní znásobuje hlavne z dôvodu potreby rozvíjať schopnosť žiakov uvedomovať si zodpovednosť za svoje rozhodnutia vo vzťahu k sebe samému aj vo vzťahu k svojmu okoliu.

3.2.3 Aplikačná a realizačná časť etickej výchovy

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 sebazpoznanie 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 sebapoznávania 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 i vyjadrovania 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. 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.

Najvhodnejšími metódami pre nácvikovú fázu hodín etickej výchovy sú najmä metódy tvorivej dramatiky (inscenačné a situačné metódy, dramatizácie, improvizácie, riadené improvizácie a iné), hra, ale aj projektové metódy. Úlohou uplatňovaných metód je precvičovať a overovať účinnosť navrhovaných riešení rozličných situácií.

Základom hry je zážitok, aktivita, ktorú dieťa prirodzene potrebuje. Hra je, ale aj nie je „naozaj“. Hra nie je hrou, pokiaľ nespĺňa nasledovné požiadavky na hru:

- 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

- a my dodávame, že nevyhnutnou požiadavkou na hru je **hrové prežívanie**.

Pre hru je charakteristické vyrovnanie rolí, to znamená, že učiteľ stráca svoju dominantnú pozíciu, stáva sa účastníkom hry, jeho postavenie sa zrovnoprávňuje v zmysle roly, ktorú v hre zastáva, resp. je len tým, kto dohliada na dodržiavanie pravidiel a týmto všetkým sa podnecuje zmena vzťahu medzi učiteľmi a žiakmi. Podľa J. Skalkovej (2007, s. 199) a Ľ. Bekéniová (2001) v hre sa žiak:

- učí komunikovať s inými ľuďmi,
- učí o funkciách jednotlivých profesií,
- učí o pravidlách správania sa na verejnosti,
- pomáhajú deťom pochopiť potrebu pravidiel a zásad správania,
- pomáhajú rozvíjať fyzickú a mentálnu obratnosť,
- podporujú intelektuálnu a emocionálnu flexibilitu,
- 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, sebaopätovania, sebahodnotenia, sebakontroly, sebareflexie, sebadôvery, sebaúcty a seba výchovy,
- energizujú a aktivizujú apatickú skupinu, upokojujú hyperdynamickosť a stres skupiny,
- podnecujú tvorivosť a pod.

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). Diskusiu a jej vedenie považujeme pre učiteľa za pomerne náročnú činnosť. 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. Otázky musia mať jasnú a presnú štruktúru. 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. 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.

Inscenačné a situačné metódy patria k základným metódam, ktoré prispievajú k rozvoju tvorivosti žiaka. 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.

Inscenačná metóda rozvíja celú osobnosť žiaka, ide o simuláciu situácie alebo procesov, ktoré sa stali, alebo ktoré sa môžu stať v skutočnosti. Inscenujú určitú situáciu podľa scenára, priamo hrajú svoju rolu, akoby v skutočnosti. Pri stvárnení jednotlivých rol žiaci vnášajú do týchto rol svoje skúsenosti, predstavy, postoje a pod. Takto majú možnosť prežiť po emocionálnej stránke rôzne spôsoby reakcií v určitých situáciách, čo je pozitívne pre autentické učenie sa. Následne v diskusii sa potom snažia nájsť východisko zo situácie, riešenie problému. (Zelina, 1996) Úlohou učiteľa je sprevádzať žiakov pri prežívaní nových pocitov, spoločne s nimi pomenovať pocity, nálady, emócie, reflektovať vyplynuté problémy a hľadať ich riešenia. Hranie rolí nadväzuje na námetové hry, ktoré sú typické pre obdobie predškolského a mladšieho školského veku a pomáhajú deťom reflektovať skutočný svet. Prostredníctvom nich sa dieťa učí nazerať na svet nielen z vlastnej perspektívy. Výsledkom je schopnosť pochopiť konanie ľudí, s ktorými sa človek stretáva. Práve pochopenie iných (empatia), či učenie sa sebaapresadzovania, je základom dobrého spolužitia v spoločnosti. Rešpektovanie sa navzájom je spôsobom ako predchádzať konfliktom, alebo úspešnou cestou k riešeniu problémov.

Situačné metódy dramatickej výchovy môžu čerpať z dvoch námetov: zo situácií z reálneho života a zo situácií vyžadujúcich riešenie problémov. Z tohto sa situačné 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. Domnievame sa, že z hľadiska spôsobu naplňovania cieľov etickej výchovy by učiteľ mal postupne prechádzať od hrania rolí k situačnému hraniu, teda od poznávania k usudzovaniu.

Techniky s pantomímou a konaním v role sa sústreďujú na slovný prejav, pohyb je 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)* – vystihnúť a zafixovať najdôležitejšieho momentu situácie pozíciami postáv, ktoré vyjadrujú ich vzťahy a konanie. Žiaci ich predvedú v „v štronz“e. 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 ustrnú a oživiť ich môže dohodnutý signál (bubienok, povel a pod.);
- *výmena rol* – žiak vstúpi do roly svojho protihráča (zvyčajne pri konfliktných situáciách) a zahrá, ako by sa správal on. Techniku môžeme použiť aj so skupinami (výmena rol – žiaci – učitelia);
- *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 zahrať 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.

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 a pod. Žiak potrebuje konfrontáciu vlastných pocitov s pocitmi ostatných v skupine a s reflexiou učiteľa. 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 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** – nácvik v bežných podmienkach vytvárajú prepojenie medzi etickou výchovou realizovanou v prostredí triedy a každodenným životom. Úlohy, ktoré tvoria nácvik v bežných podmienkach, musia byť učiteľom kontrolované a je tu potrebná ďalšia reflexia, ktorá je spätnou väzbou pre učiteľa, či žiakovo ponímanie hodnoty alebo žiaduceho správania je 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.

Dodržiavanie stratégie etickej výchovy zabezpečuje **postupné a systematické osvojovanie si žiaduceho správania a interiorizáciu hodnôt**. Úloha a význam jednotlivých fáz sa postupne (v kontexte morálneho vývinu) mení, a preto by mal učiteľ premyslene vyberať metódy, ktoré v jednotlivých častiach hodiny zaradí. Okrem výberu metód s ohľadom na fázu a cieľ vyučovacej jednotky by mal učiteľ zvažovať aj ďalšie aspekty: koho učí, aké je zloženie triedy, aké metódy preferujú žiaci (jednak s ohľadom na vek, ale aj osobnostné charakteristiky). Na hodinách etickej výchovy nie je podstatné počas hodiny vystriedať čo najviac metód a učebných úloh; dôraz je kladený na *dôslednosť ich prevedenia a následnej hodnotovej reflexii*.

Výber a uplatnenie jednotlivých metód etickej výchovy je pomerne náročnou témou, pretože si to od učiteľa vyžaduje nielen ich poznanie a chápanie ich účinku na osobnosť detí, ale je dôležité, aby si uvedomoval význam jednotlivých fáz hodín etickej výchovy. Ako sme už uviedli v predchádzajúcej časti textu, podstatu etickej výchovy netvoria hrové aktivity, ale ich reflexia so zameraním na hodnoty, ktoré sú v súlade s cieľmi predmetu a potrebami žiakov či študentov. Z tohto dôvodu je pomerne prekvapujúce, že *učitelia fázu hodnotovej reflexie nepovažujú za dôležitú súčasť hodín etickej výchovy v primárnom vzdelávaní* (viac Hajnalová Buvalová, 2012).

Kvalita výučby etickej výchovy nezávisí len od úrovne osvojenia teoretických vedomostí učiteľov, rovnako významné sú aj ich didaktické kompetencie. Metodicky a didakticky pripravený učiteľ vie pripraviť také pedagogické situácie, ktoré žiakov oslovia a vytvoria predpoklad pre prirodzené učenie sa. Ak však učiteľ nedokáže uplatňovať rozličné metódy, ak sa hodiny etickej výchovy obmedzujú len na hru bez reflexie, potom ponímanie etickej výchovy ako „nepodstatného“ predmetu je z pohľadu žiakov a rodičov, ale aj vedenia školy oprávnené. Marginalizácia predmetu etická výchova je teda opäť ovplyvnená aj prístupom

učiteľov a schopnosťou pripraviť, realizovať a evaluovať hodiny etickej výchovy aj z hľadiska jej jednotlivých fáz a v nich aplikovaných metód.

Učenie zážitkom je najprirodzenejšie a najúčinnnejšie pre rozvíjanie emocionálnej inteligencie. Zážitkovosť spojená v prirodzenosti a hravosti je návodom na tvorivú atmosféru z práce, humoru a pozitívneho emocionálneho prežívania. Bez ohľadu na vek sa dieťa najlepšie učí prežitím, skúsenosťou na sebe, na vlastnom prežívaní – vlastná skúsenosť, zážitok je tou najlepšou metódou:

- v odhaľovaní skutočného „ja“ žiaka, čo znamená dostať sa za svoju masku, odhodiť ju a stať sa sebou samým,
- v podporovaní pozitívnych predstáv žiaka o sebe: žiak otvorený voči svojmu prežívaniu zistí, že si môže dôverovať; začne sa menej obávať svojich emocionálnych reakcií, postupne v ňom rastie dôvera,
- v stimulácii uvedomenia si svojich predstáv, záujmov, pocitov, prežívaní: nájsť poriadok v neprestajnom toku svojho prežívania, objaviť jednotu a harmóniu, ktorá existuje v autentických skutočných pocitoch a reakciách žiaka,
- v stimulácii komunikácie autentických pocitov, prežívania, predstáv a názorov, bez závislosti od vonkajšieho hodnotenia vo výučbe: vytvoriť si svoje vlastné hodnotenie – menej čakať a hľadať schválenie či neschválenie svojich činov, životných noriem a rozhodnutí mimo seba. Učiť sa byť sám sebe radcom, prebrať zodpovednosť za svoj život, slobodne cítiť a myslieť. (Zelina, 1996)

Pre rozvoj žiaduceho správania a upriamania 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 riešenia, pretože žiakom ukazujú, že každé naše rozhodnutie má následok.

Zhrnutie teoretickej časti

Etická výchova je povinne voliteľný predmet na základných a stredných školách. Cieľom etickej výchovy je výchova osobnosti s vlastnou identitou; s interiorizovanými etickými normami, so zrelým morálnym úsudkom, a teda správaním určeným vlastným presvedčením neovplyvneným vonkajšími tlakmi; s pozitívnym vzťahom k sebe a k druhým ľuďom, a preto je schopná spolupracovať s inými a iniciovať spoluprácu. Význam etickej výchovy je pre deti a mladých ľudí nepopierateľný. Poskytuje im priestor na overovanie vplyvu vlastných konceptov správania sa na utváranie a udržiavanie priateľstiev. Žiaci zisťujú, do akej miery ich vlastné správanie ovplyvňuje ich samých, blízke okolie aj vzdialené miesta a v nich žijúcich ľudí. Vo výučbe etickej výchovy je možné sledovať líniu troch základných hodnôt, ktoré sa prelínajú primárnym, nižším a vyšším sekundárnym vzdelávaním. Východiskom je priateľstvo – všetky komunikačné a sociálne zručnosti, ktoré sú predmetom etickej výchovy v primárnom vzdelávaní sú zacielené na schopnosť detí vytvárať, udržiavať a kriticky zhodnocovať priateľstvá.

Špecifickú úlohu má etická výchova aj na utváranie občianstva, a to už aj v primárnom vzdelávaní - buduje sa vzťah detí ku škole, ale aj k obci, k regiónu a následne aj ku štátu, učia sa vnímať význam ľudských aj detských práv a uvedomujú si význam solidarity, tolerance a akceptácie. Špecifické postavenie by v kurikule etickej výchovy mala mať výchova k zodpovednosti. Jej význam sa v poslednom období znásobuje, a to predovšetkým v súvislosti s celosvetovými problémami (ekonomická a finančná kríza, terorizmus, trvalo-udržateľný rozvoj, environmentálne katastrofy a pod.). Schopnosť uvedomovať si mieru vlastnej zodpovednosti za seba a svoje konanie a uvedomovanie si vplyvu vlastných rozhodnutí pre seba a svoj ďalší život je oblasťou, ktorá by mohla významne prispieť k aktualizácii etickej výchovy nielen v primárnom vzdelávaní. Je dôležité rozvíjať u detí schopnosť prijať zodpovednosť za všetky skutky, ktoré robia, pretože sa tak učia niesť váhu zodpovednosti za svoj vlastný život a jeho smerovanie. S týmto súvisí aj schopnosť projektovania vlastného života, stanovovania si reálnych životných cieľov a vízií o vlastnom napredovaní a budúcnosti.

Výučba etickej výchovy na Slovensku je ovplyvnená viacerými diskusiami, ktoré ju sprevádzajú od jej zavedenia do štátneho kurikula. Sumarizáciu a vplyv nevyjasnených otázok na súčasný stav etickej výchovy sme sa pokúsili spracovať v predchádzajúcich častiach

textu. Z našich analýz a porovnaní viacerých výskumov etickej výchovy konštatujeme, že etická výchova na Slovensku je v súčasnosti **marginalizovaným predmetom**. Avšak tento stav je významne ovplyvnený práve **neodstránením viacerých nedostatkov** etickej výchovy spôsobených jej **rýchlym zavedením** do školského systému, **nedostatočnou prípravou učiteľov** na jej výučbu, ale aj **neujasnením si jej úloh** vo vzťahu k plneniu výchovno-vzdelávacích cieľov.

Mnohé nedostatky, ktoré sú predmetom kritiky (a to nielen v rámci predkladanej monografie), by bolo možné odstrániť *preškolením učiteľov prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania*, ale aj dôsledným dodržiavaním základnej požiadavky – *učiteľ musí byť odborne spôsobilý* (musí mať vyštudovaný daný predmet) na výučbu etickej výchovy. V samotnej realizácii etickej výchovy by sa mala dodržiavať jej stratégia i zásada výučby. Z hľadiska obsahu etickej výchovy sa domnievame, že *etická výchova má v sebe potenciál nielen vychovať prosociálnu osobnosť, ale aj podporiť výchovu dobrého, zodpovedného a šťastného človeka - občana*. K tomuto cieľu je najvhodnejším prostriedkom rozvíjanie občianskeho potenciálu v kurikule etickej výchovy a nachádzanie jej prepojenia s reálnym životom prostredníctvom rozvíjania solidarity, tolerance a občianskej participácie.

Aj napriek nami formulovanej kritike vo vzťahu k etickej výchove, vnímame jej zavedenie do školského systému, ale aj zotrvanie v ňom po reforme v roku 2008 veľmi pozitívne. Domnievame sa, že etická výchova predstavuje unikátny projekt výchovy dobrého človeka. Marginalizácia či akési podceňovanie významu tohto predmetu pre budúci život každého z nás nie je opodstatnená. Etická výchova poskytuje učiteľom priestor na to, aby deťom ukázali, že dobro nevíťazí nad zlom len v rozprávkach a spravodlivosť nie je výmyslom idealistov, a že česť, pravda, sloboda a autenticnosť nám otvárajú nové cesty pri hľadaní a nachádzaní priateľov.

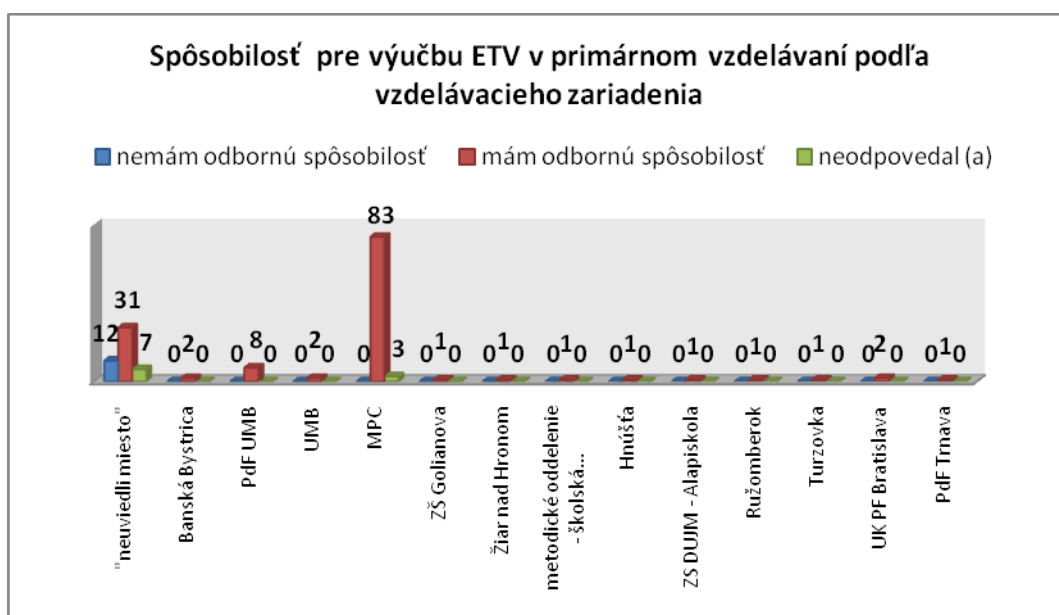
4 Obraz etickej výchovy z pohľadu učiteľov v primárnom vzdelávaní

(Výsledky dotazníkového výskumu a obsahovej analýzy)

Vzhľadom na predkladané skutočnosti v predchádzajúcich kapitolách považujeme za dôležité podložiť ich výsledkami realizovaného výskumu, ktorý sme uskutočnili v roku 2011 a následne v roku 2012 sme vyhodnocovali získané údaje. V nasledujúcej kapitole ponúkame výsledky výskumu zamerané na obsah a ciele etickej výchovy, stratégie a metódy etickej výchovy a pozornosť venujeme aj Štátnemu vzdelávaciemu programu pre etickú výchovu v primárnom vzdelávaní (2011).

4.1 Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorili učitelia primárneho vzdelávania, ktorí vyučujú etickú výchovu a podieľali sa na tvorbe školského vzdelávacieho programu etickej výchovy na príslušnej škole. Výskumná vzorka rešpektuje zásadu zámerného výberu a zohľadňuje špecifické postavenie etickej výchovy v rôznych oblastiach Slovenska, tzn. oblasti zameranej výhradne na etickú výchovu, oblasti zameranej výhradne na náboženskú výchovu a oblasti s rovnomerným postavením etickej a náboženskej výchovy. Základný súbor tvorili učitelia etickej výchovy pre primárne vzdelávanie zo Žilinského a Banskobystrického samosprávneho kraja. Oslovili sme všetky základné školy (553) v regióne stredného Slovenska. V tejto oblasti sa etická výchova nevyučuje na 106 základných školách, čo predstavuje skoro 20% z celkového počtu.



Obrázok 3 Graf 3 Spôsobilosť pre výučbu ETV podľa miest vzdelávania

Približne 90% respondentov uviedlo (viď. graf 3), že má odbornú spôsobilosť pre výučbu etickej výchovy na primárnom stupni vzdelávania, z toho 54% ju získalo prostredníctvom kurzu ponúkanom metodicko-pedagogickým centrom. Najpočetnejšia skupina respondentov je vo veku 41 - 50 rokov, čo je 38,6% zo všetkých respondentov.

Predpokladáme, že dôvody, ktoré viedli učiteľov k rozhodnutiu učiť etickú výchovu, môžu ovplyvniť výsledky výskumu. Najviac respondentov odpovedalo „iné dôvody“ a uviedli napr. výučba etickej výchovy bolo ponúknuté a učiteľ ju neodmietol; doplnenie aprobácie; doplnenie úväzku; doplnenie rozhľadu; etická výchova má aj pre učiteľov veľký prínos; etická výchova je súčasť učiteľovej aprobácie; morálny dôvod; nahrádzame rodinnú výchovu; keďže riešime denne etické problémy, preto využívame etickú výchovu, ktorá má na to priestor. Ďalšie odpovede boli, že nadriadení rozhodli za učiteľa; predmet učiteľa zaujal, s pôvodnou aprobáciou sa učiteľ neuplatnil. Podľa štatistických zistení môžeme konštatovať, že **priemerná prax učiteľov etickej výchovy v primárnom vzdelávaní v rámci Žilinského a Banskobystrického samosprávneho kraja je v rozmedzí 8 a pol roka až 11,6 roka.** Najpočetnejšou skupinou respondentov bola skupina s dĺžkou praxe **5 rokov**.

Vzhľadom na to, že sme hypotézu H_0 nezamietli a prijali sme skutočnosť, že výber 158 respondentov zo základného súboru 553 respondentov (základné školy) je reprezentatívny, môžeme konštatovať, že získané údaje 158 respondentov zodpovedajú dostatočnej (až 99% pravdepodobnosti) hladine významnosti 0,99. To znamená, že výberový súbor má normálne rozdelenie ako základný súbor.

4.1.1 Predmet a cieľ výskumu, vymedzenie hypotéz

Predmetom realizovaného **výskumu** boli školské vzdelávacie programy z etickej výchovy v primárnom vzdelávaní vytvorené učiteľmi pre 1. stupeň ZŠ, ktorí vyučujú etickú výchovu.

Cieľom výskumu bolo zistiť súčasný **stav kurikulárnej reformy z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie** na úrovni školských vzdelávacích programoch.

Čiastkové ciele výskumu vychádzajú z predmetu a cieľa výskumu:

- identifikovať aktuálne problémy výučby etickej výchovy v primárnom vzdelávaní,
- sumarizovať návrhy na zmenu v cieľoch a obsahu etickej výchovy v primárnom vzdelávaní podľa návrhov učiteliek a učiteľov,
- analyzovať prístupy k tvorbe školských vzdelávacích programov z etickej výchovy v primárnom vzdelávaní,
- analyzovať najčastejšie sa objavujúce problémy úpravy kurikula etickej výchovy v školských vzdelávacích programoch a v projektovaní etickej výchovy v primárnom vzdelávaní.

Hypotéza H_0 realizovaného výskumu: *existujú rozdiely v spracovaní školského vzdelávacieho programu z etickej výchovy v primárnom vzdelávaní medzi učiteľmi kvalifikovanými a nekvalifikovanými pre výučbu etickej výchovy.* Za kvalifikovaného učiteľa etickej výchovy v primárnom vzdelávaní považujeme učiteľa, ktorý nadobudol odbornú spôsobilosť pre výučbu etickej výchovy v rámci kurzov Etická výchova na 1. st. ZŠ realizovaných metodicko-pedagogickými centrami, príp. štúdiom etickej výchovy na vysokej škole. Za nekvalifikovaného učiteľa etickej výchovy v primárnom vzdelávaní považujeme učiteľa, ktorý nenadobudol odbornú spôsobilosť pre výučbu etickej výchovy v rámci kurzov Etická výchova na 1. st. ZŠ realizovaných jednotlivými metodicko-pedagogickými centrami, príp. štúdiom etickej výchovy na vysokej škole. Následne boli vyvedené hlavné a čiastkové hypotézy.

H_1 Ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, aplikuje do ŠkVP metodiku etickej výchovy.

H_{1a} Ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, v ŠkVP odporúča rôzne zážitkové metódy pre konkrétny obsah etickej výchovy.

- H_{1b}** Ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, v ŠkVP zapracuje zásady etickej výchovy ako prostriedok riadenia výučby.
- H_{1c}** Ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, pri usporiadaní obsahu etickej výchovy v ŠkVP uplatňuje stratégie výchovy k prosociálnosti podľa R. R. Olivara.
- H₂** Ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, diferencuje ciele a obsah predmetu podľa špecifických požiadaviek školy.
- H_{2a}** Ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, upravuje ciele etickej výchovy v jednotlivých ročníkoch podľa špecifických požiadaviek školy.
- H_{2b}** Ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, konkretizuje obsah v jednotlivých ročníkoch podľa špecifických požiadaviek školy.

Postup výskumu

Overenie dát výskumu sme realizovali dvomi spôsobmi:

- dotazníkom zisťujúcim názory učiteľov primárneho vzdelávania, ktorí vyučujú predmet etická výchova,
- obsahovou analýzou školských vzdelávacích programov pre primárne vzdelávanie.

Zaujíma nás, aký názor majú učitelia etickej výchovy v primárnom vzdelávaní na možnú 40% modifikáciu učiva v rámci predmetu etická výchova. Druhým predmetom záujmu je otázka, či učitelia dokážu inovovať obsah predmetu i jeho ciele v školských vzdelávacích programoch. Rozhodli sme sa pre kvantitatívny výskum doplnený o kvalitatívne popisy súčasného stavu. Pre vyhodnotenie výsledkov výskumu využijeme popisnú štatistiku a logicko-matematické postupy a kvalitatívnu interpretáciu zistených výsledkov. Výskumná stratégia je tiež východiskom pre identifikovanie problémov učiteľov pri tvorbe školských vzdelávacích programov a následného spracovania návrhu na inovovaný štátny vzdelávací program z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie.

4.1.2 Výskumné metódy

Pri výbere vhodných výskumných metód sme vychádzali zo stanovených cieľov práce. Preto sme sa rozhodli využiť metódu dotazníka a obsahovú analýzu školských vzdelávacích programov z etickej výchovy.

Dotazník je často využívaná metóda v pedagogickom empirickom výskume. Ide o výskumný, vývojový, a vyhodnocovací nástroj, ktorý hromadne a pomerne rýchlo zisťuje informácie o vedomostiach, názoroch alebo postojoch opýtaných osôb k danej problematike. Metodicky je príbuzná metóde priameho ústneho interview (Švec a kol., 1998).

Dotazník, ktorý sme zostavili na základe stanovených hypotéz obsahoval 20 položiek. Z nich 7 položiek (faktografické otázky) bolo určených pre bližšie špecifikovanie výskumnej vzorky, napr. dĺžka praxe v etickej výchove; dôvody, ktoré viedli respondentov k výučbe etickej výchovy; kde nadobudli respondenti odbornú spôsobilosť pre výučbu etickej výchovy; vek a pod. Využili sme uzavreté a otvorené otázky. Pri uzavretých otázkach mal respondent možnosť výberu z 5 odpovedí, príp. mohol svoju odpoveď spresniť alebo zdôvodniť. Pri vybraných položkách sme využili škálované otázky, pri ktorých respondenti vyjadrovali napr. mieru využitia, frekvenciu, významnosť a pod.

Jednotlivé hypotézy sme testovali na jednotlivých položkách dotazníka (viď. príloha 1) nasledovne:

- H_1 bola testovaná prostredníctvom dotazníkových položiek č. 4 (metodika ETV), 7 (metodika ETV) a 16 (odborná spôsobilosť).
 - o H_{1a} bola testovaná cez položky č. 5 (frekvenciu metód ETV) a 16.
 - o H_{1b} bola testovaná cez položky č. 6 (zásady výchovného štýlu ETV), 8 (zásady výchovného štýlu ETV) a 16.
 - o H_{1c} bola testovaná cez položky č. 9 (významnosť tém ETV), 10 (ideálne usporiadanie tém ETV), 11 (iné témy ETV) a 16.
- H_2 bola testovaná prostredníctvom dotazníkových položiek č. 9 (významnosť tém ETV), 10 (ideálne usporiadanie tém ETV), 11 (iné témy ETV), 12 (upravovanie cieľov ETV), 13 (determinanty, ktoré vplývali na tvorbu cieľov ETV) a 16 (odborná spôsobilosť).
 - o H_{2a} bola testovaná cez položky č. 12, 13 a 16.

o H_{2b} bola testovaná cez položky č. 9, 10, 11 a 16.

Pre overenie vedomostí respondentov ohľadom metodiky a zásad výchovného štýlu etickej výchovy sme zaradili ku každej téme po 2 položky. Najskôr nasledovala otvorená otázka s danou problematikou, pri ktorej mali respondenti doplniť odpoveď a následne o niekoľko položiek ďalej bola zaradená opätovne ale ako uzavretá otázka s možnosťou výberu odpovede.

Okrem položiek, ktoré overovali stanovené hypotézy sme zisťovali aj v akej miere sa respondenti podieľali na tvorbe školského vzdelávacieho programu z etickej výchovy; do akej miery využili dokumenty (Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ v SR ISCED 1 – Primárne vzdelávanie – rok vydania 2008, Štátny vzdelávací program Etická výchova Príloha ISCED 1 – rok vydania 2011; Učebné osnovy Etická výchova pre 1. stupeň ZŠ – rok vydania 2004; Učebné plány pre 1.-4. ročník ZŠ; Vzorový školský vzdelávací program pre 1. st. ZŠ – ISCED 1; Metodika tvorby Školského vzdelávacieho programu; Metodické usmernenie: Tvorba školského vzdelávacieho programu) pri tvorbe školského vzdelávacieho programu; prínos školského vzdelávacieho programu pre etickú výchovu. Zistené údaje nám pomohli pri charakterizácii respondentov, ktorí sa zúčastnili dotazníkového výskumu.

Metódy štatistického spracovania nám pomohli pri spracovaní a vyhodnotení získaných dát. Pre kvantitatívne vyhodnotenie *dotazníka* bol využitý štatistický softvér SPSS Statistics. Využili sme štatistický Mann-Whitney U test a Wilcoxon W test. Dotazník bol spracovaný formou tabuliek a grafov.

Ako ďalšiu metódu sme využili *obsahovú analýzu*. Ide o procedúru na objektívny, systematický a kvantitatívny opis zjavného obsahu komunikácie. (Silverman, 2005) Je vhodným výskumným nástrojom na overovanie (validizáciu) zistení uskutočnených pomocou iných výskumných metód. (Gavora, 2001) Túto metódu využijeme na analýzu školských vzdelávacích programov vybraných škôl. Prevažne kvalitatívna analýza textu sa uplatňuje najmä v humanitných vedách o výchove prostredníctvom rozmanitých postupov pojmového a myšlienkového rozboru a výkladu významu a zmyslu textu v jeho kontexte. Slúži na tvorbu záverov, úsudkov, implikácií, dedukcií alebo domnienok prostredníctvom objektívneho identifikovania kvantitatívnych i kvalitatívnych charakteristík komunikátorov, napr. oznamov, správ, hlavných myšlienok a pod. (Švec a kol., 1998)

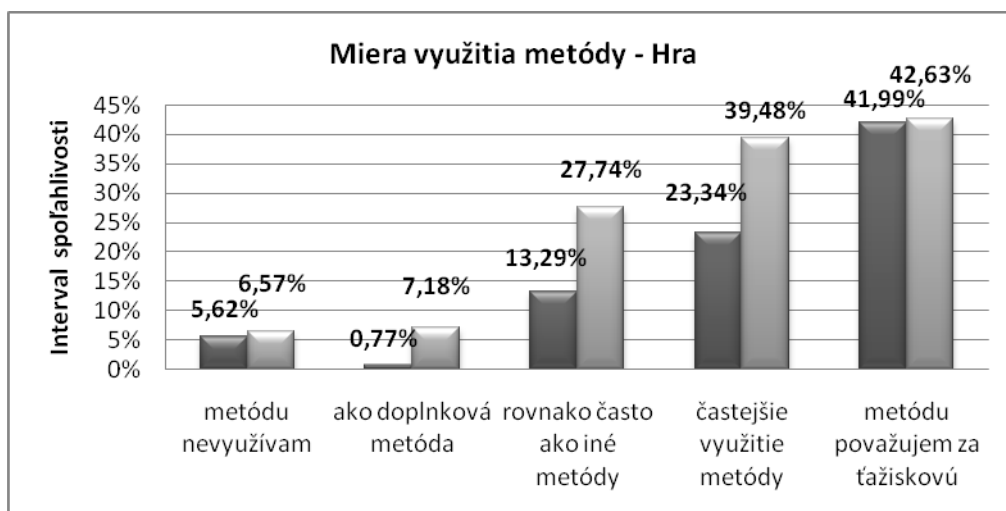
4.2 Interpretácia výsledkov dotazníkového výskumu

Z realizovaného výskumu sme získali kvantitatívne aj kvalitatívne dáta. Kvantitatívne dáta z dotazníkového výskumu sme štatisticky spracovali do grafov a tabuliek. Prostredníctvom obsahovej analýzy sme získali kvalitatívne dáta, ktoré sme ďalej analyzovali.

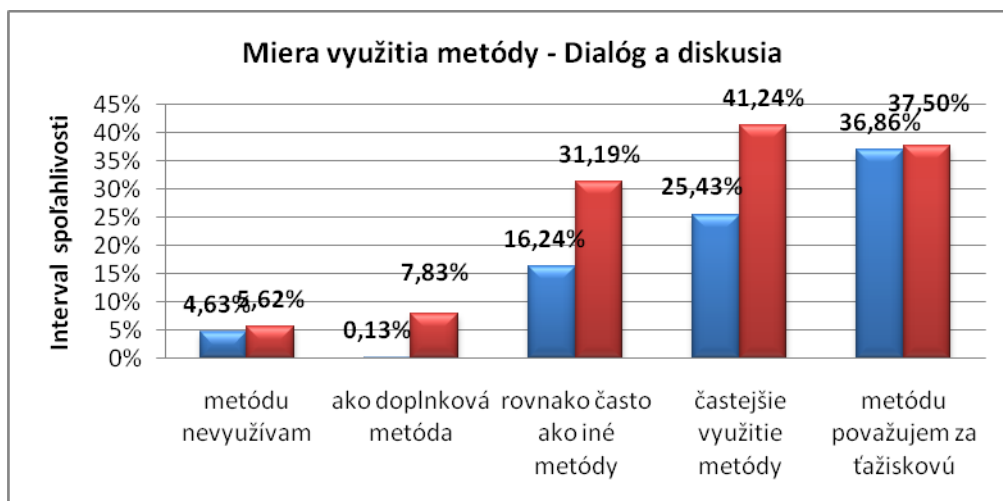
Existujú rozdiely hlavne pri dotazníkových položkách č. 9 a 10. V menšom meradle aj pri iných položkách. Z toho dôvodu konštatujeme, že existujú rozdiely medzi učiteľmi bez odbornej spôsobilosti a s odbornou spôsobilosťou pre výučbu etickej výchovy. Interpretáciu výsledkov dotazníkového šetrenia sme realizovali vyhodnotením jednotlivých hypotéz viažucich sa k dotazníkovému výskumu.

Hypotéza H_1 je zameraná na **aplikáciu metódy** etickej výchovy **do školských vzdelávacích programov** odborne spôsobilými učiteľmi pre výučbu etickej výchovy primárneho vzdelávania. Overovanie hypotézy H_1 sme realizovali prostredníctvom čiastkových hypotéz H_{1a} , H_{1b} a H_{1c} .

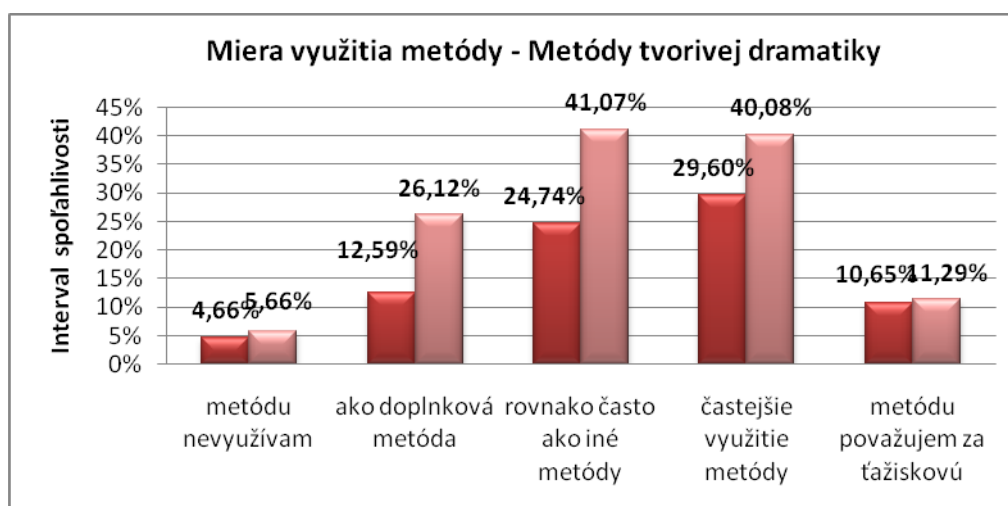
Hypotézu H_{1a} sme testovali na položkách dotazníka č. 16 zlúčené a č. 5. Výsledky uvádzame v grafe G4– G10. Rozdiel v odpovediach medzi učiteľmi s odbornou spôsobilosťou a bez odbornej spôsobilosti pre výučbu etickej výchovy na primárnom stupni vzdelávania nebol štatisticky významný.



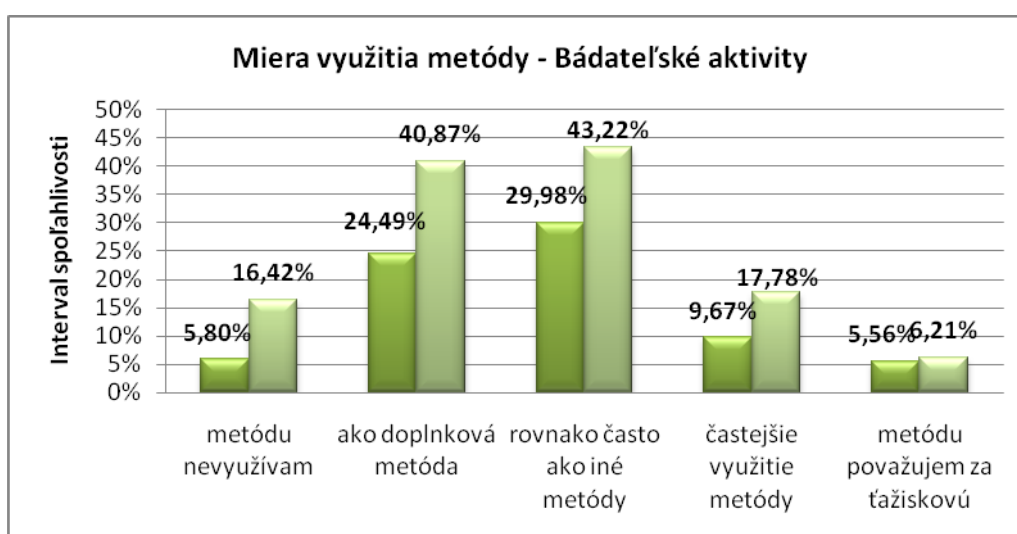
Obrázok 4 Graf 4 Miera využitia metódy – Hra



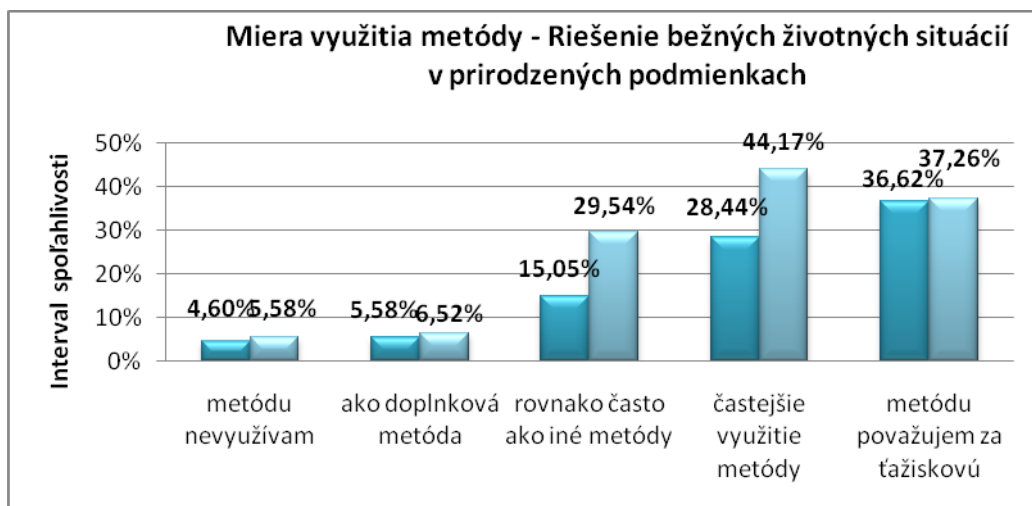
Obrázok 5 Graf 5 Miera využitia metódy – Dialóg a diskusia



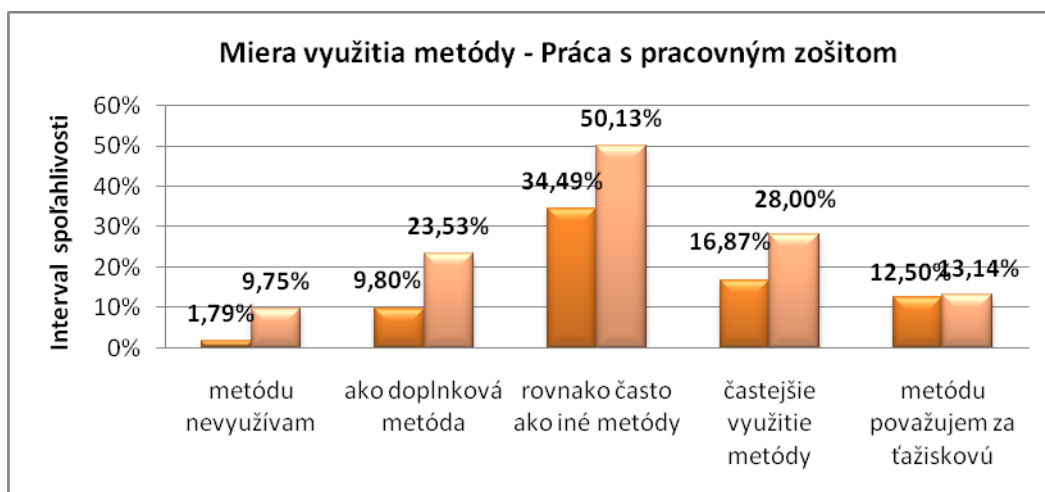
Obrázok 6 Graf 6 Miera využitia metódy – Metódy tvorivej dramatiky



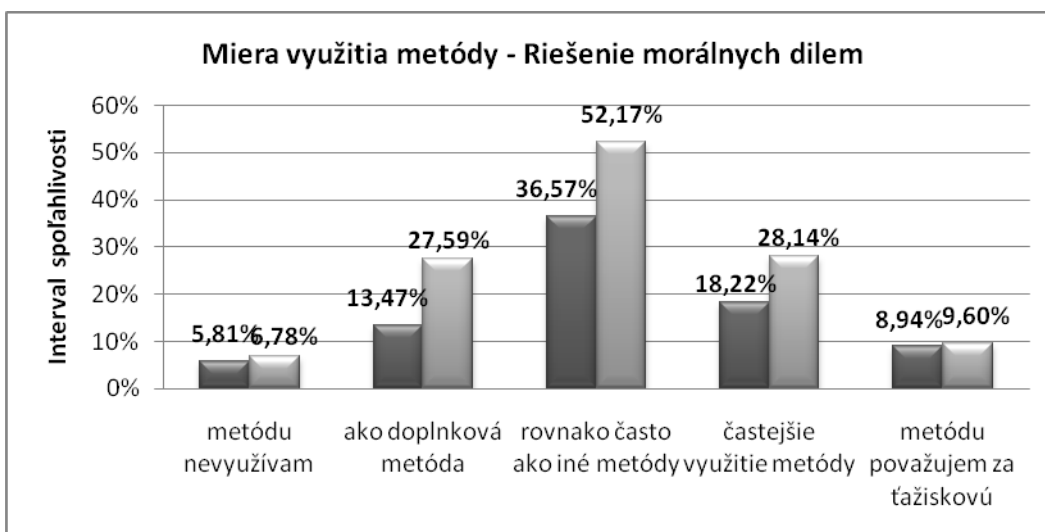
Obrázok 7 Graf 7 Miera využitia metódy – Bádateľské aktivity



Obrázok 8 Graf 8 Miera využitia metódy – Riešenie bežných životných situácií v prirodzených podmienkach



Obrázok 9 Graf 9 Miera využitia metódy – Práca s pracovným zošitom



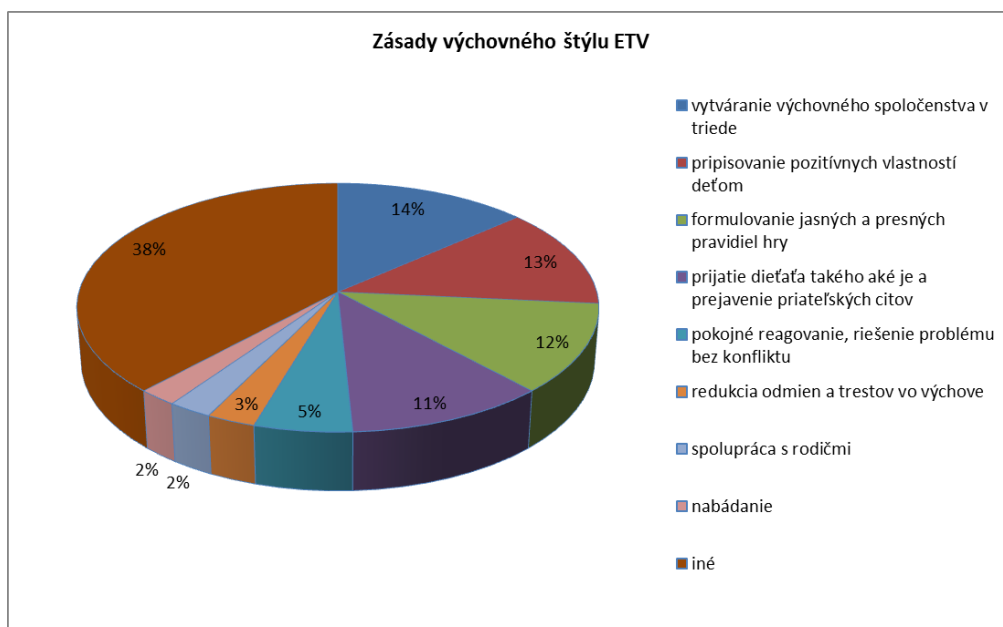
Obrázok 10 Graf 10 Miera využitia metódy – Riešenie morálnych dilem

Najčastejšie využívanými metódami na hodinách etickej výchovy **v primárnom vzdelávaní sú hra, dialóg a diskusia, metódy tvorivej dramatiky**. Názor na frekvenciu využívania jednotlivých metód na hodinách etickej výchovy v primárnom vzdelávaní sme testovali v dotazníkovej otázke č. 5. Z výsledkov vyplýva, že učitelia využívajú najmä zážitkové metódy, ktoré by mali byť dominantnými prostriedkami pre rozvoj sociomorálneho povedomia žiakov, najmä na primárnom stupni vzdelávania. Za *ťažiskové metódy* považujú učitelia *hru a dialóg*. *Metódy tvorivej dramatiky a riešenie bežných životných situácií v prirodzených podmienkach* sú aplikované častejšie ako ostatné metódy. Rovnako často využívajú metódy učenie disciplinovaním, bádateľské aktivity, práca s pracovným zošitom a riešenie morálnych dilem. Bádateľské aktivity súčasne uvádzajú niektorí učitelia aj ako doplnkovú metódu spolu s vysvetľovaním a prednáškou, ktoré sú z nášho pohľadu dominantné metódy, najmä vo vyššom sekundárnom stupni vzdelávania. Na základe analýzy metodických príručiek z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie¹, môžeme konštatovať, že frekvencia využívania metód hry, rozhovoru a diskusie, spolu s metódami tvorivej dramatiky, ktoré uviedli v rámci dotazníkového výskumu učitelia ako dominantné pre výučbu etickej výchovy v primárnom vzdelávaní, sa zhoduje s frekvenciou odporúčaných metód samotnými metodickými príručkami. Z toho vyplýva, že učitelia pravdepodobne využívajú pri projektovaní svojich hodín i školských vzdelávacích programov a časovo-tematických plánov najmä metodické príručky:

- Ivanová, E. – Kopinová, Ľ. *Etická výchova v 1. ročníku základnej školy*, Metodická príručka pre učiteľov (2004),
- Ivanová, E. – Kopinová, Ľ. – Lišková, E. *Etická výchova v 2. ročníku základnej školy*, Metodická príručka pre učiteľov (2005),
- Ivanová, E. – Kopinová, Ľ. *Etická výchova v 3. ročníku základnej školy*, Metodická príručka pre učiteľov (2006),
- Ivanová, E. – Kopinová, Ľ. *Etická výchova v 4. ročníku základnej školy*, Metodická príručka pre učiteľov (2007).

¹Pozn. autorky: V rámci projektu APVV-0690-10 Inovácia výučby etickej výchovy sme realizovali analýzu metodických príručiek z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie. Bližšie viď. HajnalováBuvalová, Ľ. - Bradová, G. *Analýza metodických príručiek etickej výchovy pre primárne a sekundárne vzdelávanie*. (cit. 2012-05-15) Dostupné na internete: <<http://www.pdf.umb.sk/katedry/katedra-etickej-a-obcianskej-vychovy/apvv-0690-10-inovacia-edukacnej-praxe-etickej-vychovy/vystupy-projektu.html>>

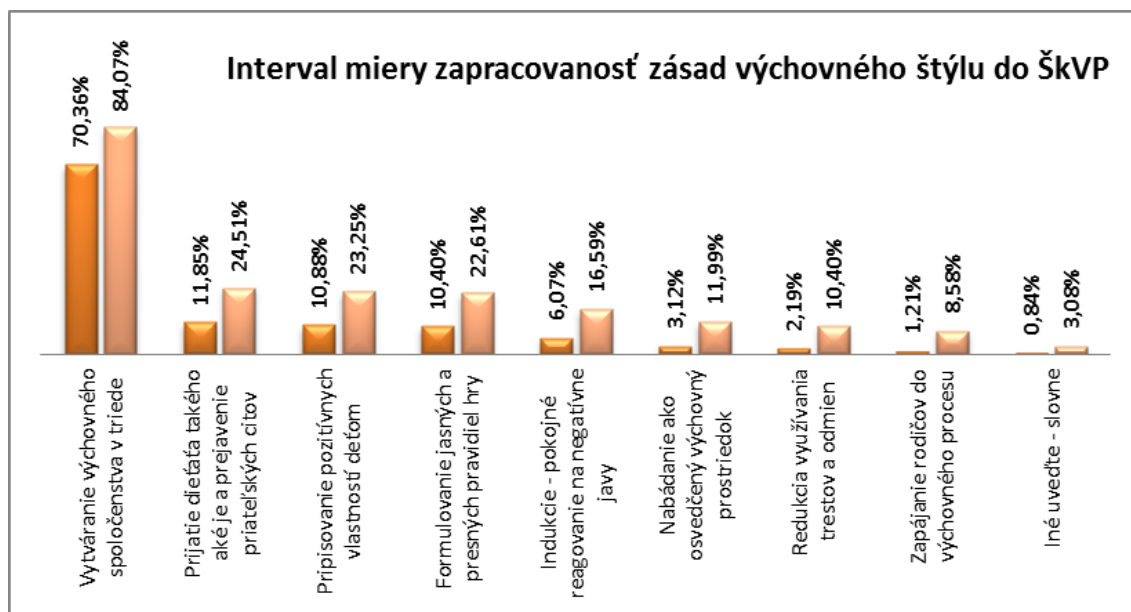
Zásadám etickej výchovy sme sa venovali v hypotéze H_{1b} . Konštatujeme, že ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, potom zapracuje do školského vzdelávacieho programu zásady etickej výchovy ako prostriedok riadenia výučby. Hypotézu H_{1b} sme testovali dotazníkovými položkami č. 16 zlúčené a č. 6 a 8.



Obrázok 11 Graf 11 Zásady výchovného štýlu ETV

Pýtali sme sa dvomi položkami na jednu oblasť. Z grafu 11 vyplýva, že najčastejšou uvedenou zásadou výchovného štýlu, ktoré zapracovali odborne spôsobilí učelia do školských vzdelávacích programov, bola zásada *Vytváranie výchovného spoločenstva v triede*. Za ňou nasledovala zásada *Prijatia dieťaťa takého, ako je a prejavenie mu priateľských citov*. Treťou najčastejšou zásadou bola zásada *Pripisovanie pozitívnych vlastností deťom*.

Problematikou zásad výchovného štýlu etickej výchovy sa zaoberá otázka č. 6. Väčšina odpovedí zaznamenala 8 zásad výchovného štýlu etickej výchovy, ktoré uvádzajú metodické príručky. Ostatné mali charakter prosociálnych prvkov, napr. zásada priateľstva, spolupráce, dôvernosti, slušnosti, ochoty, vzájomnej pomoci, pripravenosti, skúsenosti a i. Tou istou oblasťou sa zaoberala otázka č. 8. Výsledky sme spracovali v grafe 11.



Obrázok 11 Graf 11 Interval miery zapracovanosti zásad výchovného štýlu ETV do ŠkVP

Kým v predchádzajúcej otázke mali učitelia vypisovať jednotlivé zásady uplatňované na hodinách etickej výchovy, v nasledujúcej položke dotazníka boli zásady vypísané a respondenti mali označiť tie, ktoré zapracovali do školských vzdelávacích programov z etickej výchovy. **Rozdiel** v odpovediach medzi učiteľmi s odbornou spôsobilosťou a bez odbornej spôsobilosti pre výučbu etickej výchovy na primárnom stupni vzdelávania pri tejto otázke **nebol štatisticky významný**. Zo získaných výsledkov vyplýva, že prioritne boli zapracované témy vytváranie výchovného spoločenstva v triede, prijatie dieťaťa takého aké je a prejavovanie priateľských citov, pripisovanie pozitívnych vlastností deťom, formulovanie jasných a presných pravidiel hry, pokojné reagovanie na negatívne javy. Tým sa výsledky otázok č. 6. a 8 vo veľkej miere zhodujú. Z toho vyplýva, že väčšina učiteľov etickej výchovy dobre pozná zásady výchovného štýlu etickej výchovy.

Posledná čiastková hypotéza **H_{1c}** je zameraná na **stratégie výchovy k prosociálnosti**. Predpokladali sme, že ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, potom pri usporiadaní obsahu etickej výchovy do školského vzdelávacieho programu uplatňuje stratégie výchovy k prosociálnosti podľa R. R. Olivara. Hypotézu sme testovali na dotazníkovej položke číslo 16 zlúčené a číslo 9, 10 a 11. Významnosť jednotlivých tém etickej výchovy v primárnom vzdelávaní zachytáva v dotazníkovom výskume otázka č. 9. Prehľad o výsledkoch odpovedí ponúkame v tabuľke T3.

Tabuľka T3 Významnosť tém ETV podľa učiteľov ETV

Škála významnosti	Témy ETV	Percentuálna významnosť (%)
Téma nemá význam pre osobnostný alebo sociomorálny vývin osobnosti žiakov	-	-
Téma má iba parciálny význam pre rozvoj osobnosti žiakov	-	-
Téma je rovnako významná ako iné témy ETV	Reálne a zobrazené vzory	46,2
	Iniciatíva	44,3
	Napĺňanie obsahu Dohovoru o právach dieťaťa	41,8
	Naša škola	41,1
	Tvorivosť	40,5
	Náš región – vlasť	34,2
Téma je významnejšia ako iné témy ETV	Vyjadrovanie citov	36,7
Téma je významná pre osobnostný a sociomorálny vývin osobnosti žiakov	Prvky prosociálneho správania sa v žiackom kolektíve	51,9
	Postoje a zručnosti v medziľudských vzťahoch	51,3
	Ľudská dôstojnosť a sebaúcta	50,0
	Naša rodina	48,7
	Riešenie konfliktov – výchova k zmierlivosti	44,9
	Vcítanie sa do prežívanie iných – empatia	44,9
	Naša trieda – spoločenstvo detí	43,7
	Pomoc, darovanie, delenie sa	41,1
	Pozitívne hodnotenie iných	37,3

V prvom stĺpci tabuľky T3 je vyjadrená prisudzovaná miera významnosti tém etickej výchovy na škále od „nemá význam téma“ až po „téma je významná pre osobnostný a sociomorálny vývin osobnosti žiakov“. Druhý stĺpec tabuľky T3 konkretizuje témy etickej výchovy s ich percentuálnou významnosťou. Na základe výsledkov môžeme konštatovať, že všetky témy etickej výchovy pre primárne vzdelávanie považujú učitelia etickej výchovy za rovnako významné pre osobnostný a sociálny vývin žiaka. Z pohľadu učiteľov sú najvýznamnejšími témy podporujúce personálny i sociálny rozvoj žiaka – poznanie seba samého a schopnosť žiť v žiackom kolektíve - napr. ľudská dôstojnosť a sebaúcta, pomoc, darovanie, delenie sa, prvky prosociálneho správania sa v žiackom kolektíve, atď. Predpokladáme, že pomocou týchto tém učitelia podnecujú rozvoj dobrých vzťahov v triednom kolektíve, učia žiakov ako pracovať v skupinách, riešiť konflikty, vytvárať

a udržiavať priateľstvá, teda podporujú napĺňanie prioritného cieľa etickej výchovy - priateľstvo. Náš predpoklad podporuje preferencia témy vyjadrovanie citov, ktorá indikuje predpoklad, že učitelia sa snažia o rozvoj tých sociálno-komunikačných kompetencií, ktoré sú potrebné pre udržiavanie priateľstiev i pracovných vzťahov. Ostatné témy, ktoré získali významnosť v škále „*rovnako významné ako iné témy*“, sú neoddeliteľnou súčasťou predchádzajúceho obsahu a rozvíjané kompetencie sa v nich ešte viac naplňajú.

Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že všetky ponúkané témy a ich význam pre osobnostný a sociomorálny vývin osobnosti žiakov, sú vo väčšine prípadov významné, resp. v menšom meradle významnejšie ako iné, resp. rovnako významné. Je zrejmé, že *učitelia etickej výchovy s odbornou spôsobilosťou pre výučbu etickej výchovy uprednostňujú všetky témy v rámci výučby.*

Ďalšou sledovanou oblasťou sú preferencie vyučovacích tém na hodinách etickej výchovy podľa jednotlivých ročníkov, dotazníková položka č. 10 *Pokúste sa o ideálne usporiadanie nasledovných tém do jednotlivých ročníkov primárneho vzdelávania z hľadiska osobnostného rozvoja žiaka Vašej školy.* Odpovede učiteľov sme zhrnuli v nasledovnej tabuľke T4.

Na základe výsledkov je možné konštatovať, že učitelia v 1. ročníku prioritujú témy podporujúce vytváranie a udržiavanie priateľstiev a spolupráce v triednom kolektíve. Žiaci, ktorí prichádzajú do 1. ročníka, sa musia vyrovnáť s novými, doposiaľ nepoznanými situáciami, nadväzujú nové spoločenské kontakty, atď. Toto všetko môžu ľahšie zvládnuť aj pomocou spomínaných tém, ktoré učitelia zadelili do 1. ročníka. Témy ako tvorivosť a iniciatíva považujeme v 2. ročníku za pomerne náročné, avšak v spojitosti s ďalšími dvomi témami - vyjadrovanie citov, postoje a zručnosti v medziľudských vzťahoch - môžu byť pre tieto témy nápomocné a viesť k tvorivému riešeniu potenciálne vznikajúcich problémov. V 3. ročníku náročnosť preferovaných tém opäť rastie. Ide o témy, ktoré boli učiteľmi etickej výchovy označené ako významné a súčasne sú pre žiakov aj náročnejšie. Do 4. ročníka boli zaradené témy, ktoré v predchádzajúcom hodnotení učitelia hodnotili za *rovnako významné ako iné témy*. Téma *Náš región* sa súčasne vyučuje aj v predmete vlastiveda, čo dáva tejto téme väčší priestor na jej realizáciu z viacerých pohľadov. Z vývinového hľadiska sú pre žiakov vhodne umiestnené ďalšie dve témy - napĺňanie obsahu Dohovoru o právach dieťaťa, reálne a zobrazené vzory, ktoré považujeme za náročnejšie.

Tabuľka T4 Preferencie vyučovacích tém na hodinách etickej výchovy

Téma	Roč.	%učiteľov za tému
Naša rodina	1.	79,12
Naša trieda - spoločenstvo detí		70,89
Pomoc, darovanie, delenie sa		59,49
Prvky prosociálneho správania v žiackom kolektíve		53,17
Naša škola		42,41
Pozitívne hodnotenie iných		41,14
Tvorivosť	2.	51,27
Postoje a zručnosti v medziľudských vzťahoch		47,47
Iniciatíva		43,04
Vyjadrovanie citov		43,04
Vcítanie sa do prežívania iných - empatia	3.	57,60
Riešenie konfliktov - výchova k zmierlivosti		50,64
Ľudská dôstojnosť a sebaúcta		46,20
Napĺňanie obsahu Dohovoru o právach dieťaťa	4.	79,75
Reálne a zobrazené vzory		63,29
Náš región - vlasť		58,86

Na základe výsledkov dotazníkového výskumu môžeme konštatovať, že najpreferovanejšia téma pre 1. ročník ZŠ je „Naša rodina“. Preferuje ju až od 72,5% do 85,8% učiteľov ETV Žilinského a Banskobystrického samosprávneho kraja. Najpreferovanejšia téma pre 2. ročník ZŠ je „Tvorivosť“. Preferuje ju až od 43,16% do 59,38% učiteľov ETV Žilinského a Banskobystrického samosprávneho kraja. Najpreferovanejšia téma pre 3. ročník ZŠ je „Empatia“. Preferuje ju až od 49,57% do 65,62% učiteľov ETV Žilinského a Banskobystrického samosprávneho kraja. Najpreferovanejšia téma pre 4. ročník ZŠ je „Napĺňanie obsahu Dohovoru o právach dieťaťa“. Preferuje ju až od 73,16% do 86,33% učiteľov ETV Žilinského a Banskobystrického samosprávneho kraja.

V rámci dotazníkovej položky č. 11 *Uvedte, aké iné témy ste doplnili do školského vzdelávacieho programu vašej školy*, sme dospeli k nasledovným odpovediam. Okrem odpovedi *žiadne*, sme ich tematicky roztriedili do 5 oblastí (v zátvorke uvádzame učiteľmi odporúčaný ročník):

- Témy *zhodné s prierezovými témami*: osobnostný a sociálny rozvoj (1. – 4. ročník); environmentálna výchova (1. – 4. ročník); mediálna výchova (1. – 4. ročník); multikultúrna výchova (1.-4. ročník); dopravná výchova (1. ročník); ochrana života a zdravia (1. – 4. ročník)

- Témy, ktoré sú súčasťou jednotlivých prierezových tém: environmentálna výchova (zelená škola (2. – 4. ročník); zvierací miláčik (2. ročník); príroda okolo nás (3. ročník)); ochrana života a zdravia (nenič svoje múdre telo (3.-4. ročník); drogová závislosť (1. – 4. ročník); šikanovanie, prevencia proti šikanovaniu (1. – 4. ročník));
- Témy, ktoré sú súčasťou obsahu etickej výchovy: sebahodnotenie (4. ročník); asertivita (4. ročník); samostatnosť v rozhodovaní (4. ročník); zodpovednosť (3. ročník); odmena a trest (3. ročník); moji kamaráti (1. ročník); priateľstvo – dobrý, zlý kamarát (1. ročník); úprimné a falošné priateľstvo (1. - 2. ročník); úcta k matke, k starším (1. – 4. ročník); tolerovanie práva iného (1.-2. ročník); verbálna a neverbálna komunikácia (1., 2., 4. ročník); výchova k manželstvu a rodičovstvu (4. ročník);
- Témy vlastivedného charakteru: náš región (1. ročník); región Banská Štiavnica (3. ročník); náš región, tvorba pexesa, skanzen (4. ročník); poznávanie regiónu (4. ročník); naše mesto (4.ročník); tradície regiónu (1. ročník); tradície a kultúra (2. ročník); kultúra (4. ročník); sviatky a ich prežívanie (2. ročník); Veľká noc, Vianoce (1. – 4. ročník); dni matiek, otcov, detí (1. ročník)
- Témy orientované na dlhodobé projekty podporujúce dobré vzťahy v triede/komunite: galéria triedneho kolektívu (1. ročník); tvorba knihy: Pravidlá správania (2. ročník); kronika Úlohy – úsmevy žiakov (3. ročník); detský čin roka (4. ročník)

Z tém, ktoré učitelia etickej výchovy zapracovali do svojich školských vzdelávacích programov ako *iné*, vyplývajú nasledovné závery: Učitelia zapracovali tematické celky, ktoré už existujú v rámci Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie ako prierezové témy, prípadne témy, ktoré sú súčasťou prierezových tematických celkov. Práve prierezové témy, ako uvádza Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie (2008), sa majú prelínať vo všetkých vzdelávacích oblastiach, teda všetkými vyučovacími predmetmi (nielen etickou výchovou). Majú odrážať aktuálne problémy súčasnosti a majú byť určitým návodom na ich prevenciu a riešenie. Súčasne si žiaci majú rozšíriť rozhľad, osvojiť si určité postoje, hodnoty, rozhodovanie, prispievajú ku komplexnosti vzdelávania žiakov a k rozvoju ich kľúčových kompetencií. Predpokladáme, že práve etická výchova poskytuje učiteľom najväčší priestor pre zapracovanie prierezových tém do tematických celkov.

Ďalšiu oblasť zahŕňajú témy, ktoré tvoria súčasný obsah etickej výchovy. Prečo učitelia považujú už existujúce tematické celky a témy v rámci nich za *iné*? Predpokladáme, že nepoznajú podrobne obsah predmetu etická výchova a jeho obsahový a výkonový štandard.

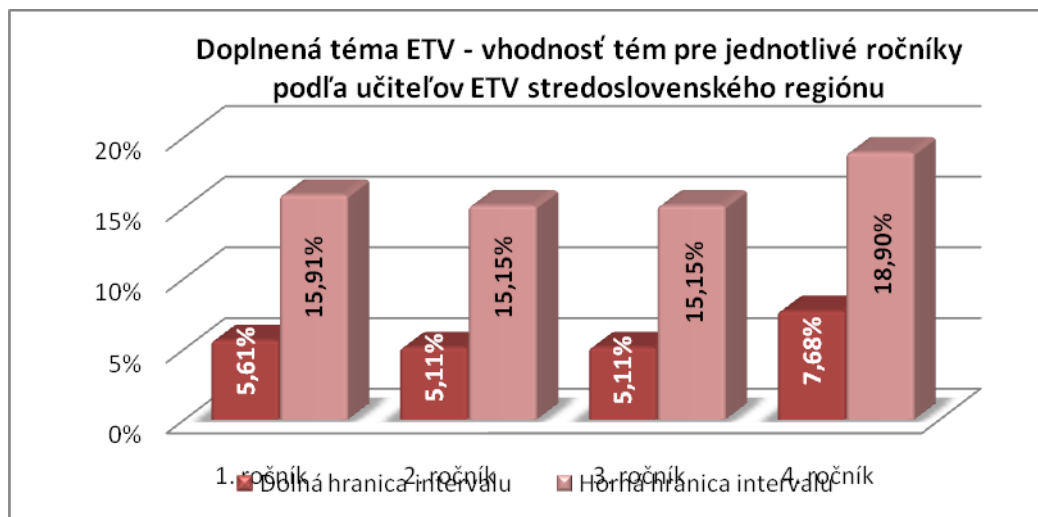
Súčasne k zmätočnému poznaniu prispieva aj nekonzistentnosť obsahu a cieľov etickej výchovy.

Veľkú časť tvoria témy, ktoré sú súčasťou iného vyučovacieho predmetu – vlastivedy. V rámci obsahu etickej výchovy existuje tematický celok *Náš región – vlasť*, no učitelia ho vo svojich odpovediach žiadajú posilniť o ďalšie témy. Prostredníctvom tejto oblasti je možné rozvíjať sociálne a občianske kompetencie. Súčasne je treba dať veľký pozor na to, aby sa z vyučovacej hodiny etickej výchovy nestala vyučovacia hodina vlastivedy. Iným aspektom zaradenia týchto tém do obsahu etickej výchovy je integrovanie problematiky výchovy k občianstvu (na úrovni primárneho vzdelávania) do predmetu. Výchova k občianstvu môže byť (a v niektorých krajinách aj je) súčasťou hodnotovej či mravnej výchovy. Ide v podstate len o zmenu prístupu k etickej výchove ako takej, kde je možné najmä problematiku komplexnej prosociálnosti rozvíjať práve prostredníctvom scitlivenia k problémom blízkeho i vzdialenejšieho okolia. Etická výchova tak nadobúda iný rozmer – praktický, ktorý v súčasnej koncepcii absentuje.

Poslednú oblasť tvoria témy, ktoré sú skôr odkazom na dlhodobé projekty podporujúce dobré vzťahy v triede. Chápeme potrebu učiteľov zaradiť túto problematiku ako samostatnú tému, avšak mali by si uvedomiť, že etická výchova vo svojom obsahu už podobný obsah má, najmä v súvislosti s cieľom „rozvíjať prosociálne spoločenstvo detí“. Na druhej strane, ak sa zamyslíme nad potrebou učiteľov prioritizovať túto problematiku, zisťujeme, že súčasný egocentrizmus detí, ktorý sa prejavuje ako uprednostňovanie individualizmu pred kolektívnosťou a spoluprácou, sa stáva problémom aj primárneho vzdelávania. Problémom výučby v primárnom vzdelávaní sa tak stáva aj súťaživosť a nahrádza doterajšiu spoluprácu a spolupatričnosť, ktorá bola pre deti v mladšom školskom veku typická. Aj keď spomínaný názor je v súčasnosti len predpokladom, domnievame sa, že je potrebné skúmať, do akej miery a či vôbec sa menia vzťahy v primárnom vzdelávaní. Systematickým pozorovaním zmien v školských kolektívoch na 1. stupni ZŠ by bolo možné vytvárať a modifikovať obsahy nielen etickej výchovy, ale i ďalších predmetov, či prierezových tematických celkov, ktoré sa prioritne zaoberajú osobnostným, sociálnym a morálnym vývinom detí daného vekového obdobia.

Súlad nastal medzi navrhovanými témami, ktoré sú orientované na región – poznávanie regiónu, naše mesto, náš región atď. - so zaradením tejto témy v predchádzajúcej dotazníkovej položke. Zhoda je v zaradení tejto témy do vyšších ročníkov,

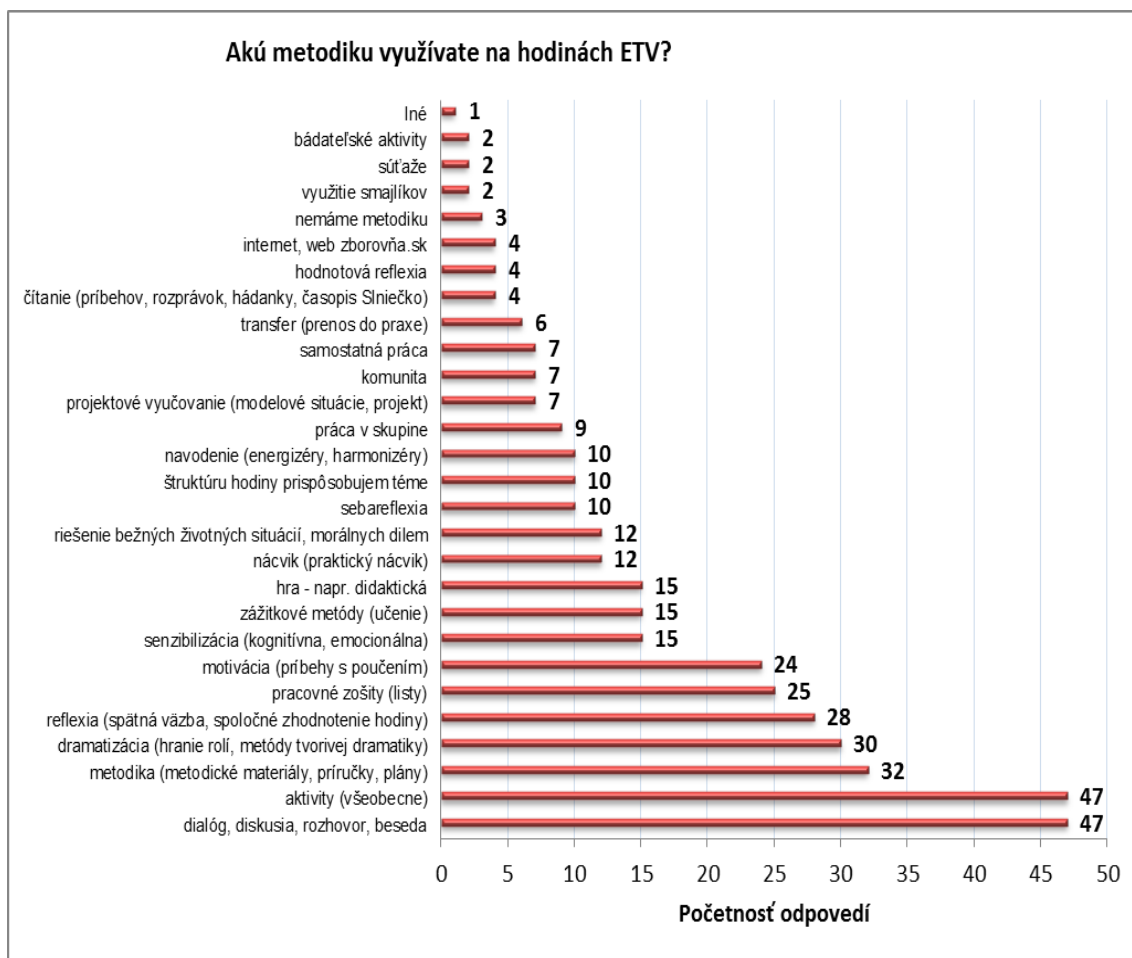
najmä do 4. ročníka. Niektoré témy, ktoré učitelia zapracovali do svojich školských vzdelávacích programov, považujú za také dôležité, že presahujú všetky štyri ročníky v primárnom vzdelávaní, napr. úcta k matke, k starším, Veľká noc, Vianoce, šikanovanie, prevencia proti šikanovaniu, drogová závislosť, osobnostný a sociálny rozvoj, environmentálna výchova, ochrana života a zdravia, multikultúrna výchova, mediálna výchova. Väčšinou ide o témy, ktoré tvoria prierezové témy, prípadne tematické oblasti, ktoré sú zahrnuté v rámci kľúčových kompetencií pre primárne vzdelávanie.



Obrázok 12 Graf 12 Doplnená téma ETV pre jednotlivé ročníky

Najviac učiteľov (z banskobystričského a žilinského kraja) by doplnilo inú tému do výučby v 4. ročníku primárneho vzdelávania až 7,7-18,9% (viď. graf 12).

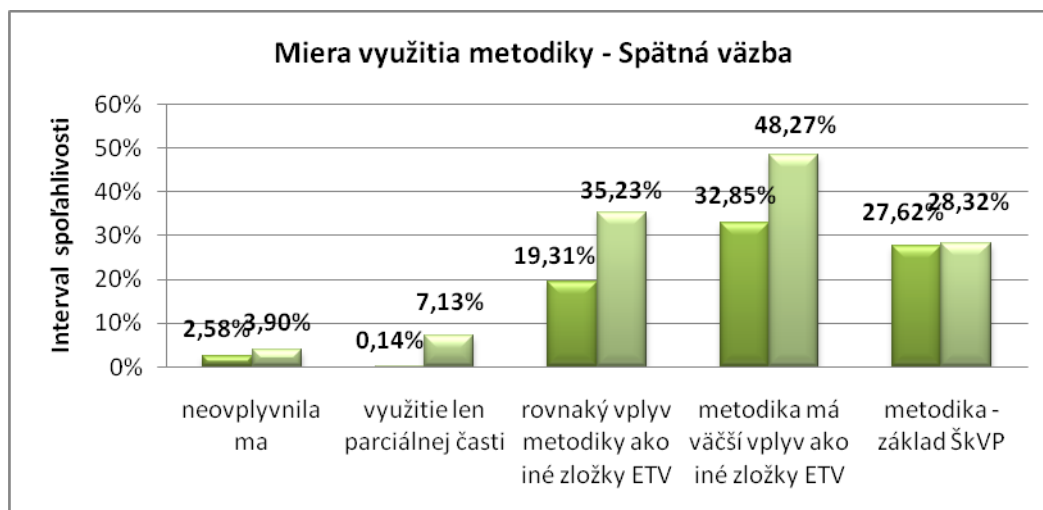
Hypotéza H_1 bola testovaná na položkách dotazníka č. 16 zlúčene a č. 4 a 7. V prvom prípade išlo o otvorenú otázku a v druhom prípade o uzavretú otázku. Dvomi otázkami smerovanými na jednu oblasť sme chceli zabezpečiť vyššiu reliabilitu dotazníka. Dotazníková položka č. 4 bola zameraná na metodiku, ktorú využívajú učitelia etickej výchovy v primárnom vzdelávaní.



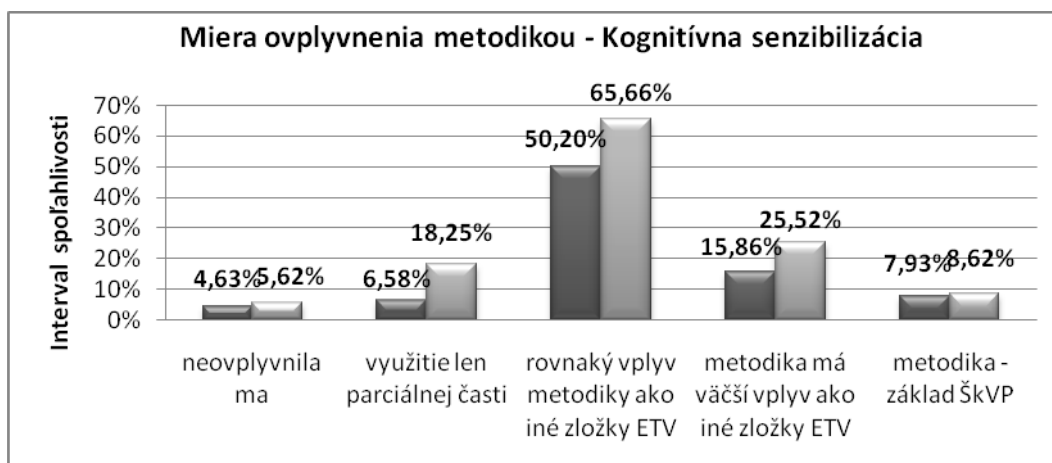
Obrázok 13 Graf 13 Využívanie metodiky na hodinách ETV

Zo 441 odpovedí na otázku „Akú metodiku využívate na hodinách etickej výchovy?“ (viď. graf 13) bolo správnych 65 odpovedí (čo predstavuje 14,74%), a to senzibilizáciu, hodnotovú reflexiu, nácvik v triede, nácvik v bežných podmienkach a reflexiu – teda opísanie odporúčanej metodiky etickej výchovy, resp. preferovanú stratégiu sociomorálneho vývinu osobnosti dieťaťa. Na druhej strane 3 respondenti (čo predstavuje iba 0,68%) uviedli, že nemajú metodiku. Väčšina učiteľov konštatovala, že na hodinách etickej výchovy využívajú knihy – metodiky etickej výchovy rôznych autoriek (Kopinová, L., Ivanová, E., Lišková, E., Krížová, O., Lencz, L. a pod.); ďalšími odpoveďami boli vymenovania metód (napr. dialóg, diskusia, dramatizácia, hra a i.); foriem a prostriedkov výučby internet a konkrétne webové stránky, počítač a pod.

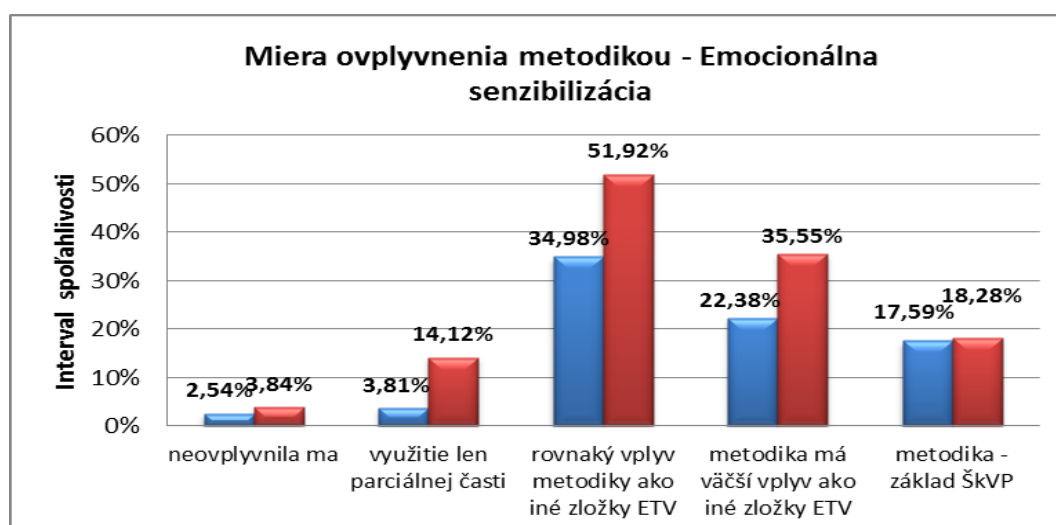
Pri zisťovaní, do akej miery ovplyvnila metodika etickej výchovy učiteľov pri tvorbe školského vzdelávacieho programu (viď. graf 14-19), otázka č. 7, nevznikol štatisticky významný rozdiel medzi učiteľmi s odbornou spôsobilosťou a bez odbornej spôsobilosti.



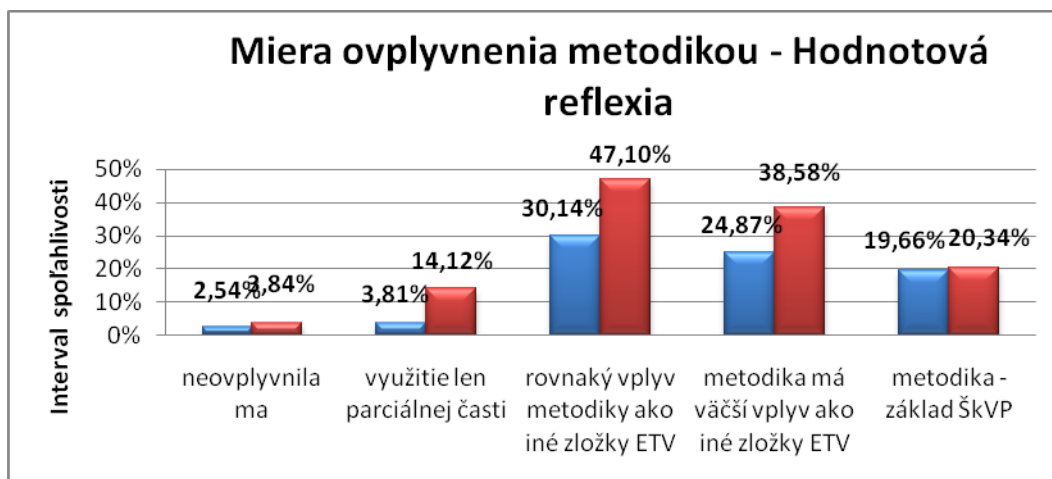
Obrázok 14 Graf 14 Miera ovplyvnenia metodikou ETV pri tvorbe ŠkVP – Spätná väzba



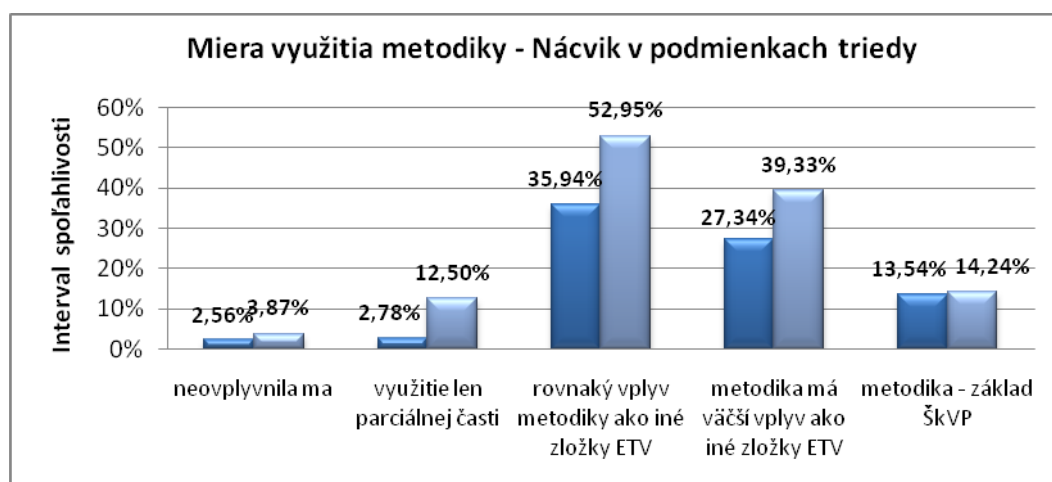
Obrázok 15 Graf 15 Miera ovplyvnenia metodikou ETV pri tvorbe ŠkVP – Kognitívna senzibilizácia



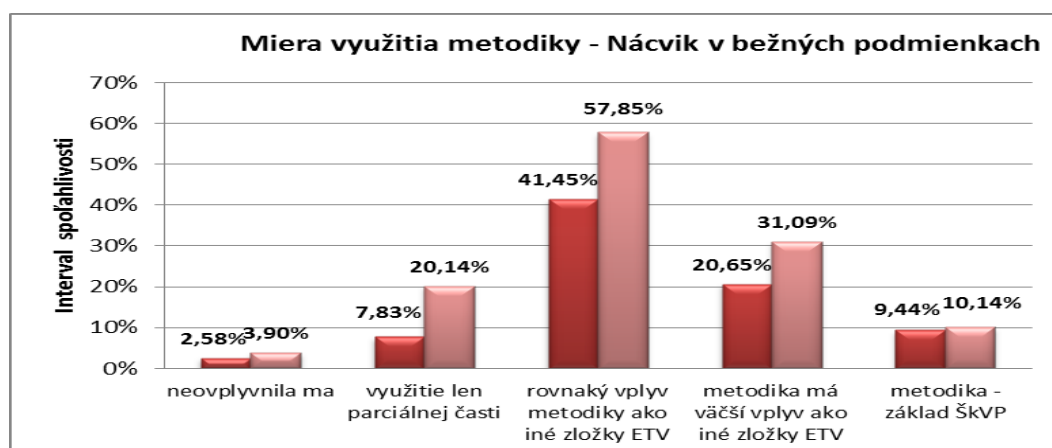
Obrázok 16 Graf 16 Miera ovplyvnenia metodikou ETV pri tvorbe ŠkVP – Emocionálna senzibilizácia



Obrázok 17 Graf 17 Miera ovplyvnenia metodikou ETV pri tvorbe ŠkVP – Hodnotová reflexia



Obrázok 18 Graf 18 Miera ovplyvnenia metodikou ETV pri tvorbe ŠkVP – Nácvik v podmienkach triedy

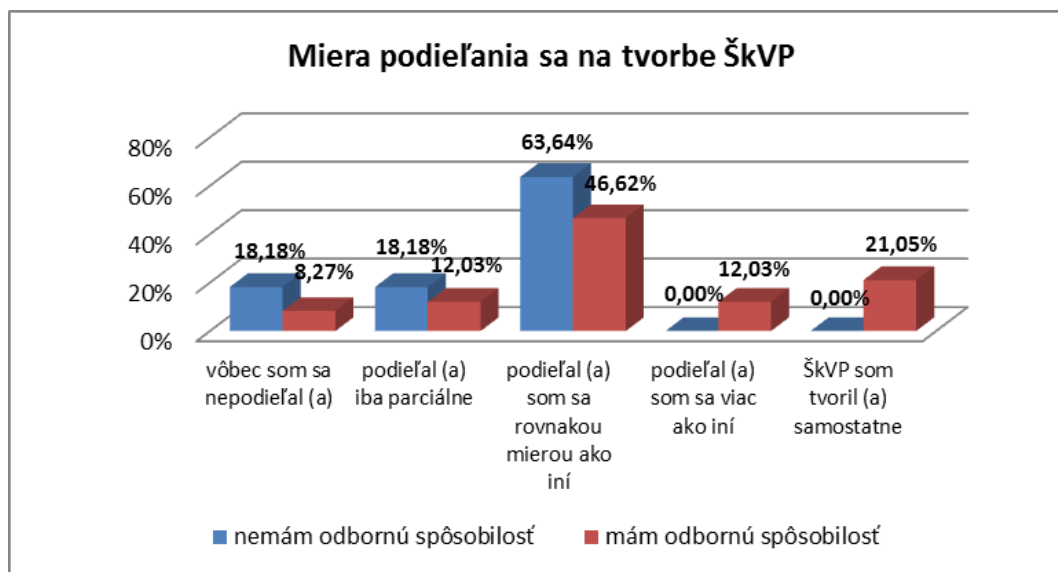


Obrázok 19 Graf 19 Miera ovplyvnenia metodikou ETV pri tvorbe ŠkVP – Nácvik v bežných podmienkach

Z výsledkov odpovedí respondentov na dotazníkové položky vyplynulo, že ***z metodiky najviac ovplyvňuje učiteľov etickej výchovy odbornou spôsobilosťou spätná väzba*** a považujú ju za zložku hodiny, ktorá má väčší vplyv ako iné zložky etickej výchovy. Ostatné časti metodiky - emocionálnu a kognitívnu senzibilizáciu, hodnotovú reflexiu, nácvik v podmienkach triedy a nácvik v bežných podmienkach - majú podľa učiteľov rovnaký vplyv na tvorbu školských vzdelávacích programov ako iné zložky etickej výchovy. Predpokladáme, že je to preto, lebo s reflexiou a jej využívaním na hodinách (nielen) etickej výchovy prichádzajú učitelia viacej do kontaktu, viac ju využívajú aj na iných hodinách ako napr. hodnotovú reflexiu. Čiastočne to môže vyplývať aj z neistého využívania metodiky, príp. *nepoznania jednotlivých častí metodiky etickej výchovy, čo naznačujú a potvrdzujú aj predchádzajúce odpovede v dotazníkovej položke č. 4.* Rozdiel v odpovediach medzi učiteľmi s odbornou spôsobilosťou a bez odbornej spôsobilosti pre výučbu etickej výchovy na primárnom stupni vzdelávania nebol štatisticky významný.

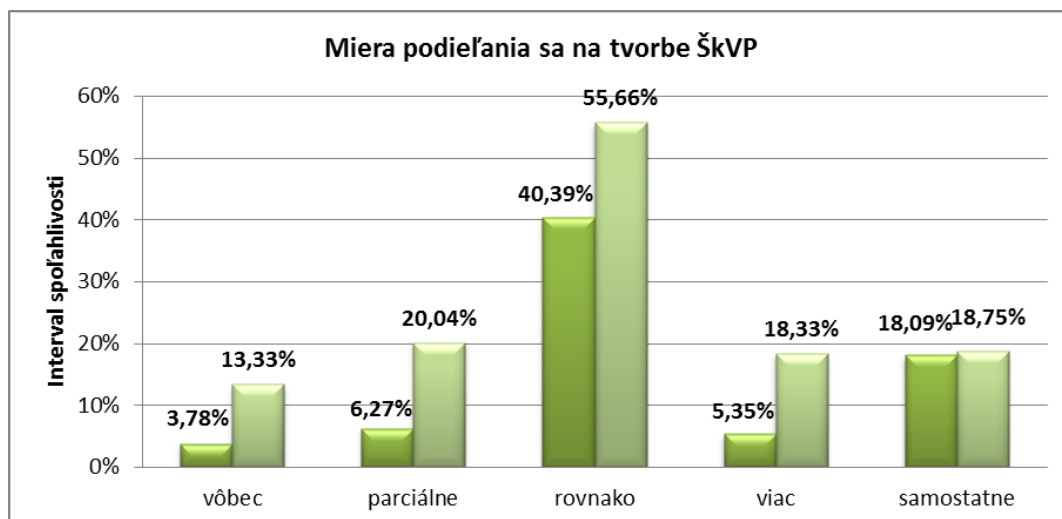
Vyhodnotenie hypotézy H₂

Pred vyhodnocovaním hypotézy H₂ považujeme za dôležité poukázať na určité súvislosti, ktoré majú vplyv na túto hypotézu. Keďže sa hypotéza H₂ zaoberá špecifickými požiadavkami školy a ich implementovanie do školského vzdelávacieho programu prostredníctvom obsahu a cieľov etickej výchovy v primárnom vzdelávaní, považujeme za dôležité poznať názor učiteľov na tri oblasti: Prvá oblasť, akou mierou sa podieľali na tvorbe školského vzdelávacieho programu (ŠkVP). Ak sa podieľali na tvorbe školského vzdelávacieho programu, ktoré dokumenty pri tom využili, je druhá oblasť. Tretia oblasť je vyjadrením názorov učiteľov, či školský vzdelávací program z etickej výchovy považujú za prínos pre výučbu etickej výchovy a z akých dôvodov.



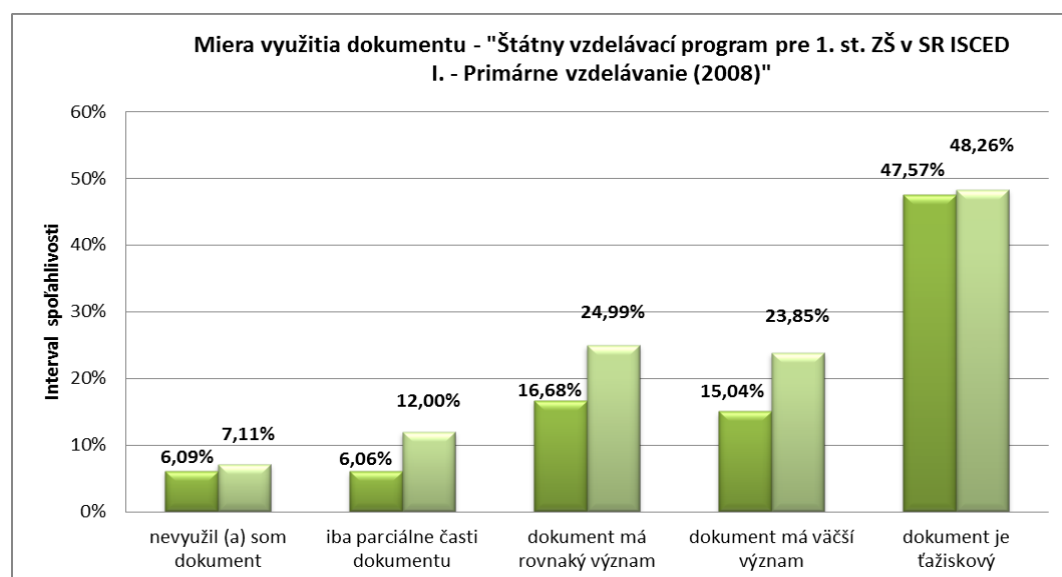
Obrázok 20 Graf 20 Miera podieľania sa na tvorbe ŠkVP

Z grafu 20 vyplýva, že 46,6% učiteľov etickej výchovy, ktorí sú odborne spôsobilí pre výučbu etickej výchovy v primárnom vzdelávaní sa podieľali na tvorbe školského vzdelávacieho programu. Až 21% odborne spôsobilých učiteľov sa vyjadrilo, že školský vzdelávacie program tvorili sami. Učitelia etickej výchovy bez odbornej spôsobilosti sa podieľali na tvorbe školského vzdelávacieho programu väčším percentom (64,6%) ako učitelia s odbornou spôsobilosťou (46,62%). Predpokladáme, že je to spôsobené rozložením odpovedí učiteľov bez odbornej spôsobilosti, ktorí odpovedali iba v rozmedzí *vôbec som sa nepodieľal* – *podieľal som sa iba parciálne* – *podieľal som sa rovnakou mierou ako iní*. Odpovede učiteľov s odbornou spôsobilosťou boli zaznamenané na celej 5 stupňovej škále. V konečnom dôsledku učitelia, ktorí sa podieľali na tvorbe školského vzdelávacieho programu a sú odborne spôsobilí pre výučbu etickej výchovy, tvoria 91,73% a učitelia bez odbornej spôsobilosti 81,82%. To znamená, že sa odborne spôsobilí učitelia podieľajú na tvorbe školského vzdelávacieho programu väčšou mierou ako odborne nespôsobilí učitelia etickej výchovy.

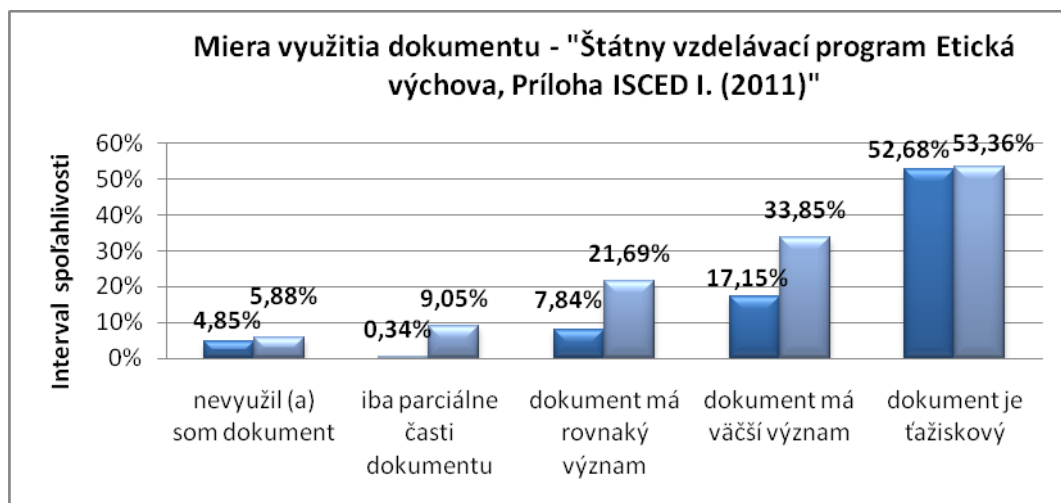


Obrázok 21 Graf G21 Miera podieľania sa na tvorbe ŠkVP

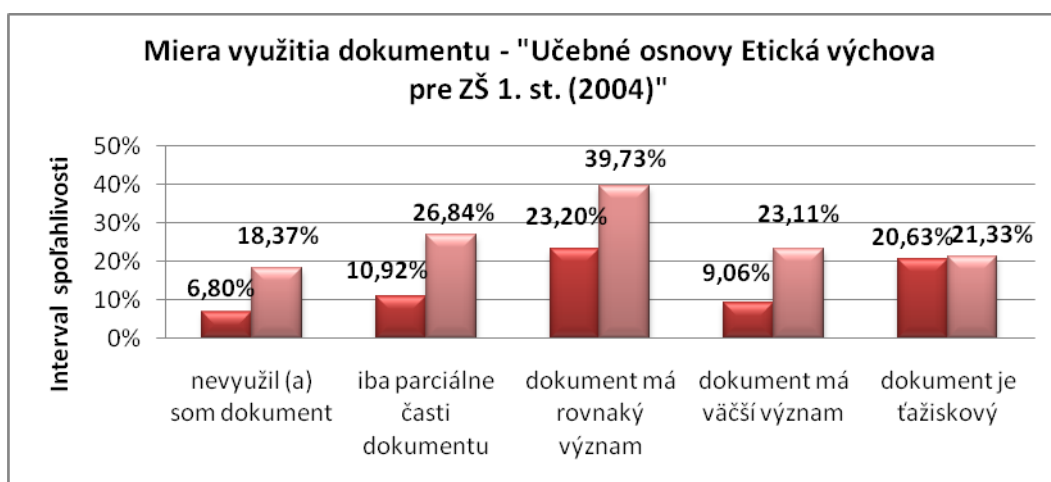
Graf G21 poukazuje na mieru podieľania sa na tvorbe školského vzdelávacieho programu bez ohľadu na odbornú spôsobilosť učiteľov etickej výchovy. Najviac sa na tvorbe ŠkVP podieľalo až 40,4-55,7% učiteľov ETV bez ohľadu na odbornú spôsobilosť. Na hladine významnosti 0,05 zamietame H_0 hypotézu, t.j. názor na mieru podieľania sa na tvorbe ŠkVP je rôzny.



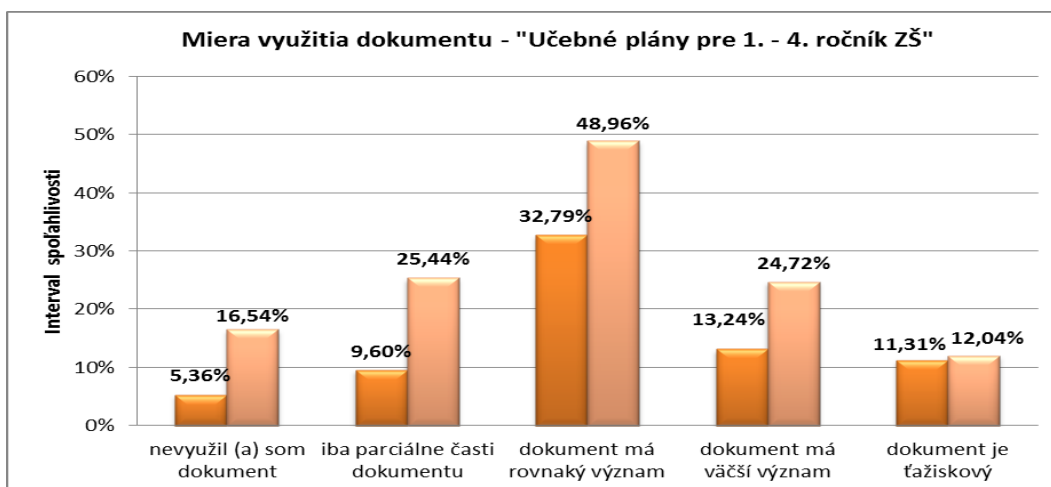
Obrázok 22 Graf 22 Miera využitia dokumentu – „Štátny vzdelávací program pre 1. st. ZŠ v SR ISCED I – Primárne vzdelávanie (2008)“



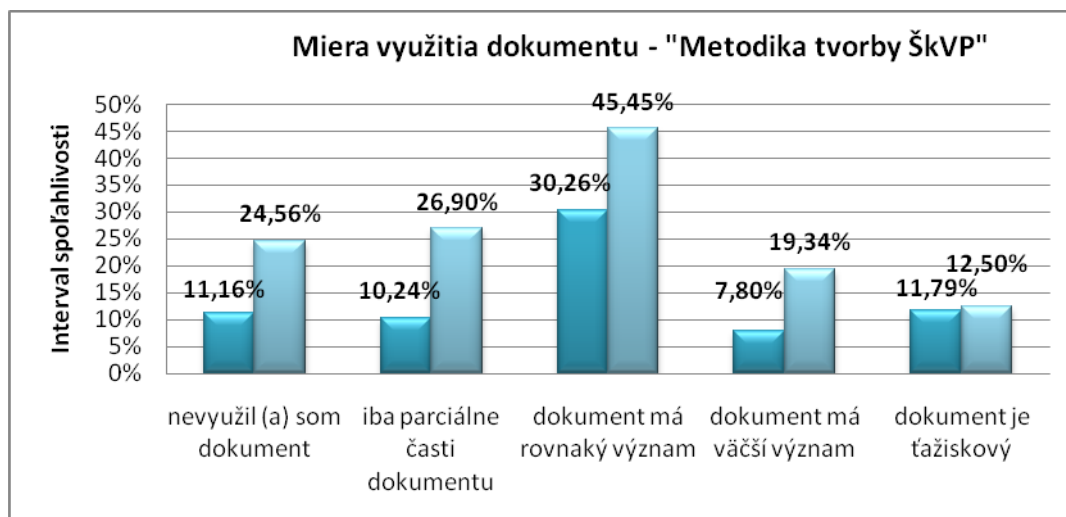
Obrázok 23 Graf 23 Miera využitia dokumentu – „Štátny vzdelávací program Etická výchova, Príloha ISCED I (2011)“



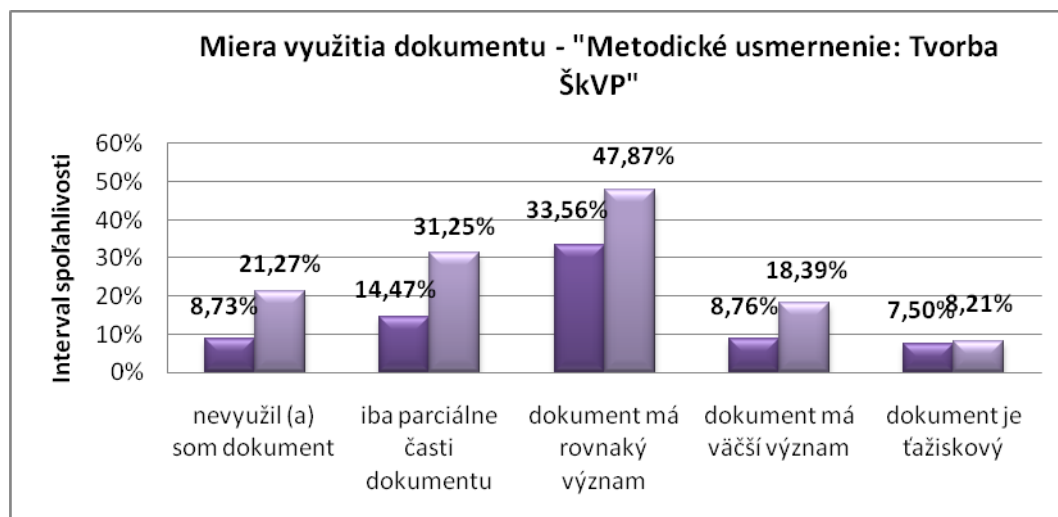
Obrázok 24 Graf 24 Miera využitia dokumentu – „Učebné osnovy Etická výchova pre 1. stupeň ZŠ (2004)“



Obrázok 25 Graf 25 Miera využitia dokumentu – „Učebné plány pre 1. stupeň ZŠ (2004)“



Obrázok 26 Graf 26 Miera využitia dokumentu – „Metodika tvorby ŠkVP“

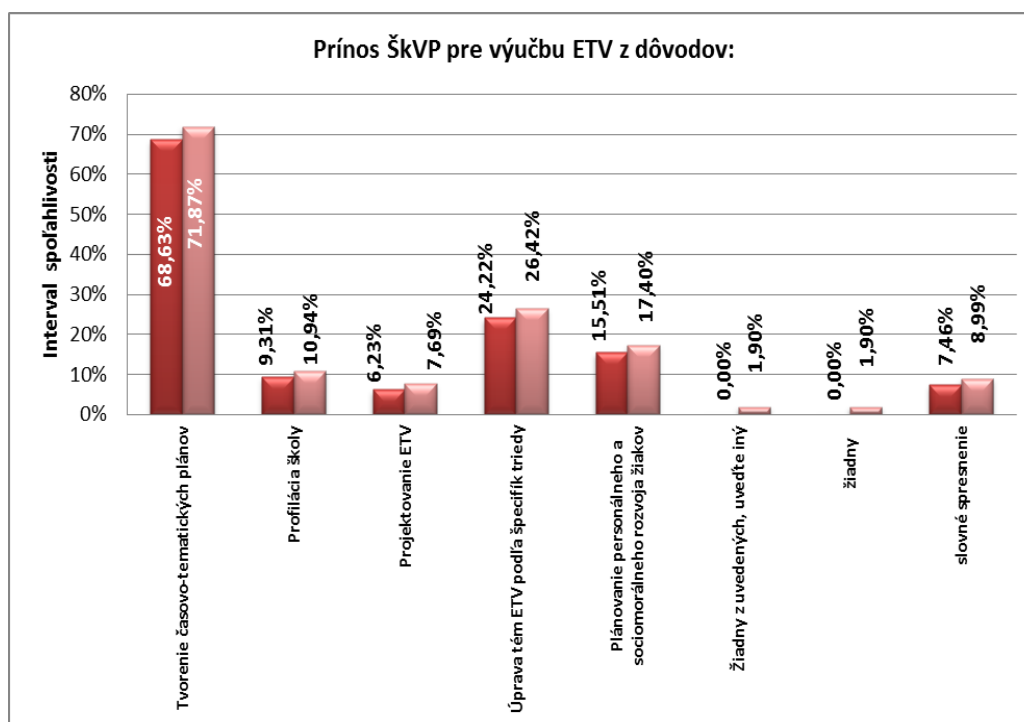


Obrázok 27 Graf 27 Miera využitia dokumentu – „Metodické usmernenie: Tvorba ŠkVP“

Na hladine významnosti 0,05 nezamietame H_0 hypotézu, t.j. názor na mieru podieľania sa na tvorbe ŠkVP je rovnaký.

Na základe výsledkov z dotazníkového výskumu (viď. graf 22-27) môžeme konštatovať, že za ťažiskové dokumenty pri tvorbe školských vzdelávacích programov považujú učitelia Štátny vzdelávací program pre 1. st. základných škôl v SR ISCED I (2008) a Štátny vzdelávací program Etická výchova, Príloha ISCED I (2011). Ostatné dokumenty sú respondentmi vnímané za rovnako významné ako iné podklady pre tvorbu školských vzdelávacích programov. Slabšiu zhodu názorov medzi učiteľmi odborne spôsobilými a odborne nespôsobilými pre výučbu etickej výchovy na primárnom stupni vzdelávania sme zaznamenali pri dokumente Učebné plány pre 1. – 4. ročník základných škôl (2003). Veľká zhoda názorov nastala medzi učiteľmi s odbornou a bez odbornej spôsobilosti pri Metodike

tvorby školského vzdelávacieho programu (2008). Obidva dokumenty sú považované za rovnako významné ako iné dokumenty, ktoré sa využívajú pri tvorbe školských vzdelávacích programov. Za závažné zistenie považujeme odpovede respondentov pri dotazníkovej položke, ktorá bola zameraná na využívanie Učebných osnov z etickej výchovy pre základné školy - 1. stupeň (2004). Aj keď sa už v súčasnosti tento dokument nahradil Štátnym vzdelávacím programom z etickej výchovy (2011), učitelia etickej výchovy ho stále považujú za rovnako významný pri tvorbe školského vzdelávacieho programu ako iné dokumenty. Pravdepodobne je neaktuálne využívanie tohto dokumentu podporené aj Štátnym pedagogickým ústavom, ktorý stále prezentuje na svojej webovej stránke učebné osnovy pre jednotlivé predmety, aj keď sú už nahradené novými, štátnymi vzdelávacími programami z jednotlivých predmetov.² Zmätočné používanie dokumentov, ktoré boli nahradené novými, znižuje dôveryhodnosť školského vzdelávacieho programu z etickej výchovy, a tým aj status predmetu etická výchova. Názor na všetky dokumenty je rovnaký, t.j. neexistujú rozdiely medzi názormi učiteľov s odbornou spôsobilosťou a bez odbornej spôsobilosti.



Obrázok 28 Graf 28 Prínos ŠkVP pre výučbu ETV z rôznych dôvodov

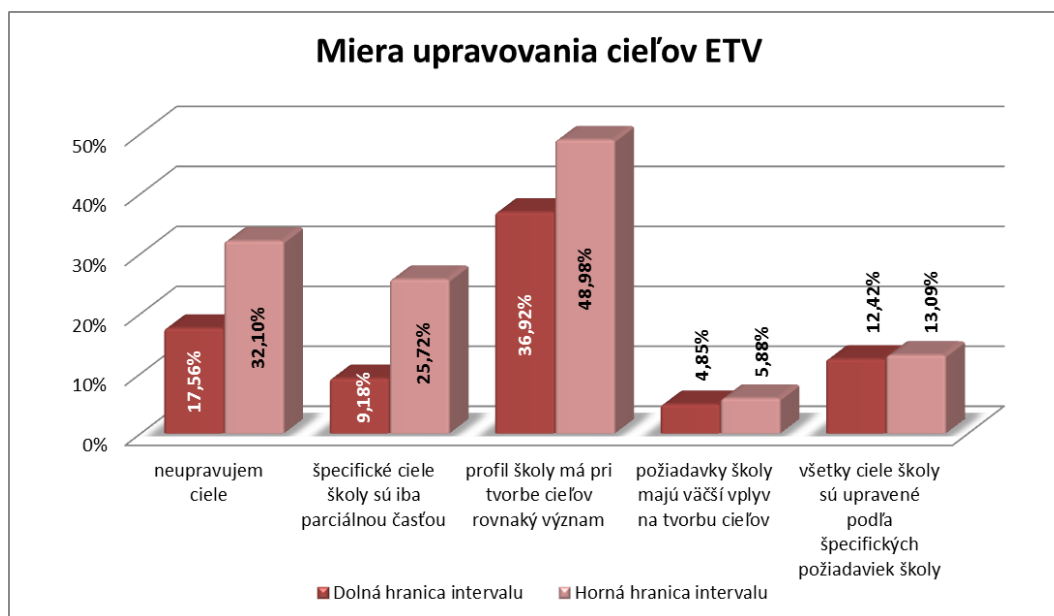
² Pozn. autorky: bližšie vid'. Štátny pedagogický ústav - **Učebné osnovy pre základné školy - 1. stupeň**(cit. 2012-06-10) Dostupné na internete:<http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=885.html>

Najväčší prínos pre výučbu ETV malo, podľa 68,6-71,8% učiteľov ETV Žilinského a Banskobystrického samosprávneho kraja, tvorenie časovo-tematického celku. Z grafu 28 vyplýva, že hlavným dôvodom prínosu ŠKVP pre výučbu ETV v primárnom vzdelávaní je tvorenie časovo-tematických plánov.

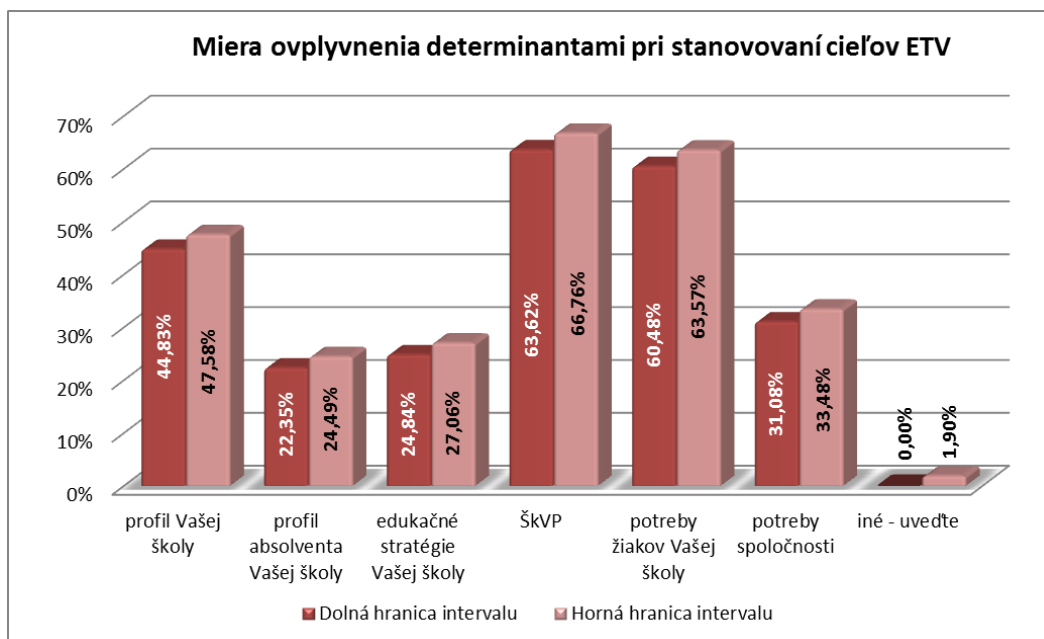
Predpokladáme, že na odpovede respondentov mali vplyv: postoj učiteľov k prínosu školského vzdelávacieho programu pre výučbu etickej výchovy, miera podieľania sa učiteľov na tvorbe školského vzdelávacieho programu a miera využívania jednotlivých dokumentov pri tvorbe školského vzdelávacieho programu.

Hypotéza H₂, v ktorej sme konštatovali, že ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, **diferencuje ciele a obsah** predmetu **podľa špecifických požiadaviek** školy, sme testovali dotazníkovými položkami č. 9, 10, 11, 12, 13 a 16 zlúčené. Na základe výsledkov môžeme konštatovať, že **učiteľ** primárneho vzdelávania, ktorý je **odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, diferencuje ciele a obsah** etickej výchovy podľa špecifických požiadaviek školy.

Hypotézu H_{2a} sme testovali prostredníctvom otázok 12, 13 a 16 zlúčené. Na základe vyhodnotenia (viď. graf 29) môžeme konštatovať, že profil školy má pri tvorbe cieľov rovnaký význam.



Obrázok 29 Graf 29 Miera upravovania cieľov ETV



Obrázok 30 Graf 30 Miera ovplyvnenia pri stanovovaní cieľov ETV

43,26% učiteľov, s odbornou spôsobilosťou aj bez odbornej spôsobilosti, sa vyjadrilo (viď. graf 30), že profil školy má pri tvorbe cieľov školského vzdelávacieho programu rovnaký význam ako špecifické požiadavky školy. Ciele nešpecifikuje 25,53% učiteľov etickej výchovy. Všetky ciele školy upravuje podľa špecifických požiadaviek školy 13,48% učiteľov. Iba čiastočne upravujú ciele školy 15,6% učiteľov. Najviac ich pritom ovplyvňuje (dotazníková položka č. 13) profil absolventa, štátny vzdelávací program a potreby žiakov.

Hypotézu H_{2b} sme testovali otázkami číslo 9, 10, 11, a 16 zlúčené. Vzhľadom na odpovede respondentov môžeme konštatovať, že učiteľ s odbornou spôsobilosťou konkretizuje obsah v jednotlivých ročníkoch a pre každý ročník odporúča rôzne témy pre výučbu etickej výchovy.

Na základe výsledkov výskumu z dotazníkových položiek č. 9, 10, 11, 12, 13 a 16 zlúčené môžeme konštatovať, že učitelia s odbornou spôsobilosťou pre výučbu etickej výchovy rozlišujú rovnako významné témy etickej výchovy (napr. reálne a zobrazené vzory, iniciatíva, tvorivosť a i.), významnejšie témy, ako iné (vyjadrovanie citov), významné témy (prvky prosociálneho správania sa v žiackom kolektíve, naša rodina, naša trieda, pomoc – darovanie - delenie sa a pod.), preferujú témy etickej výchovy pre jednotlivé ročníky (napr. 1. roč. - naša rodina, 2. roč. - vyjadrovanie citov, 3. roč. - empatia, 4. roč. – napĺňanie obsahu Dohovoru o právach dieťaťa) a zapracovávajú iné témy, okrem tém obsahového štandardu etickej výchovy, ako napr. dlhodobé projekty podporujúce dobré vzťahy v triede/komunitě

do školských vzdelávacích programov z etickej výchovy na primárnom stupni vzdelávania. Za dôležité považujeme poukázať na vysoké percento učiteľov etickej výchovy (od 17,6% do 32,1%), ktorí neupravujú ciele etickej výchovy podľa špecifických požiadaviek školy. To znamená, že v plnej miere uplatňujú výhradne Štátny vzdelávací program z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie (2011), ktorý je totožný s ich školským vzdelávacím programom. Pri tvorbe cieľov ich ovplyvňuje najmä Štátny vzdelávací program z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie (2011), potreby žiakov a profil školy.

4.2.1 Závěry z dotazníkového výskumu

Hypotézu H_1 „Ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, aplikuje do ŠkVP metodiku etickej výchovy“, sme overovali prostredníctvom čiastkových hypotéz H_{1a} , H_{1b} a H_{1c} .

Hypotéza H_{1a} „Ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, potom odporúča v rámci školského vzdelávacieho programu rôzne zážitkové metódy pre konkrétny obsah etickej výchovy“. Učitelia **bez ohľadu na odbornú spôsobilosť** využívajú metódy *hra, dialóg a diskusia* ako ťažiskové metódy. Metódy tvorivej dramatiky a riešenie bežných životných situácií v prirodzených podmienkach využívajú častejšie ako iné metódy. Rovnako často ako iné metódy etickej výchovy využívajú bádateľské metódy a riešenie morálnych dilem. V rámci teoretickej časti sme odporučili využívanie konkrétnych metód pre jednotlivé fázy metodiky etickej výchovy a môžeme konštatovať, že nami odporúčané metódy sú podobné s tými, ktoré učitelia v praxi reálne využívajú.

Za závažné považujeme zistenie, že metódu „**práca s pracovným zošitom**“ **využívajú učitelia rovnako často ako iné metódy**. Etická výchova má byť realizovaná prostredníctvom zážitkových metód, aby sa efektívne rozvíjal sociomorálny rozvoj žiakov. Metódu práce s pracovným zošitom považujeme iba za doplnkovú metódu, napr. v rámci emocionálnej a kognitívnej senzibilizácie v rámci grafických techník. Za doplnkovú metódu považujeme aj vysvetľovanie a prednášku, ktoré sa využívajú vo väčšej miere vo vyššom sekundárnom stupni vzdelávania.

Na základe výsledkov z dotazníkového výskumu môžeme konštatovať, že hypotéza H_{1a} sa potvrdila.

Hypotéza H_{1b} „Ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, v ŠkVP zapracuje zásady etickej výchovy ako prostriedok riadenia výučby“ sa potvrdila. Rozdiel medzi učiteľmi s odbornou spôsobilosťou a bez odbornej spôsobilosti pre výučbu etickej výchovy v primárnom stupni vzdelávania nebol štatisticky významný. Overovanie čiastkovej hypotézy H_{1b} bolo realizované prostredníctvom jednej otvorenej a jednej uzavretej dotazníkovej otázky. Zásady výchovného štýlu nachádzajú učitelia vysvetlené v metodických príručkách z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie. Väčšie problémy pri uvedení zásad výchovného štýlu mali učitelia pri otvorenej otázke. Zhoda nastala v prvých štyroch odpovediach u oboch dotazníkových položiek (č.4, č.7), a to vytváranie výchovného spoločenstva v triede, prijatie dieťaťa takého aké je a prejavovanie priateľských citov, pripisovanie pozitívnych vlastností žiakom, formulovanie jasných a presných pravidiel. Na základe toho môžeme konštatovať, že učitelia odborne spôsobilí aj odborne nespôsobilí nevedia pomenovať zásady a zamieňajú si ich napr. s inými aspektmi etickej výchovy (témy etickej výchovy, metódy a pod.). Predpokladáme, že je to preto, lebo učitelia etickej výchovy poznajú iba niektoré zásady etickej výchovy, s ktorými pracujú, príp. ich nepoznajú vôbec.

Z výsledkov štatistického spracovania dát dotazníkového výskumu vyplýva, že hypotéza H_{1b} sa potvrdila.

Hypotéza H_{1c} „Ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, pri usporiadaní obsahu etickej výchovy v ŠkVP uplatňuje stratégie výchovy k prosociálnosti podľa R. R. Olivara“, sa potvrdila.

Z hľadiska stratégií výchovy k prosociálnosti podľa R. R. Olivara a na základe výsledkov dotazníkového výskumu môžeme konštatovať, že všetky témy etickej výchovy sú pre učiteľov etickej výchovy v primárnom vzdelávaní významné, a to bez ohľadu na odbornú spôsobilosť vyučovať etickú výchovu. Za najvýznamnejšie považujú učitelia témy *prvky prosociálneho správania v žiackom kolektíve, naša rodina, naša trieda – spoločenstvo detí, pomoc - darovanie - delenie sa, pozitívne hodnotenie iných*, postoje a zručnosti v medziľudských vzťahoch, ľudská dôstojnosť a sebaúcta, riešenie konfliktov, empatia. Z pohľadu preferovania jednotlivých tém etickej výchovy v 1., 2., 3. a 4. ročníku navrhli učitelia prvé štyri najvýznamnejšie témy práve do 1. ročníka. Aj keď si uvedomujeme, že všetky atribúty výchovy k prosociálnosti majú byť súčasťou každého ročníka, učitelia kladú veľký dôraz najmä na témy v 1. ročníku, ktoré majú charakter prvoučného predmetu. Sú zamerané

najmä na prvotnú adaptáciu a ľahký prechod z preprimárneho vzdelávania do primárneho vzdelávania. V prípade, keď mali učitelia etickej výchovy uviesť, ktoré iné témy (okrem tém v obsahovom štandarde etickej výchovy) doplnili do školského vzdelávacieho programu svojej školy, sme zistili, že viac ako 90% uviedlo už existujúce témy, ktoré sa nachádzajú v obsahu etickej výchovy. Predpokladáme, že je to preto, lebo uviedli témy, ktoré považujú za dôležité a chceli ich takýmto spôsobom posilniť v školskom vzdelávacom programe z etickej výchovy, príp. ide o nedostatočné poznanie obsahového štandardu z etickej výchovy. Témy, ktoré boli uvedené ako „iné“, mali zameranie ako dlhodobé projekty na podporu dobrých vzťahov v triede.

Na základe výsledkov dotazníkového výskumu konštatujeme, že hypotéza H_{1c} sa potvrdila.

V hypotéze H_1 sme sa zamerali na uplatňovanie metodiky etickej výchovy. Z výsledkov dotazníkového výskumu vyplýva, že pri otvorenej otázke (bez možnosti výberu odpovede) až 80,71% odpovedí respondentov nepomenovalo metodiku etickej výchovy, pričom ju uvádza metodická príručka pre 1. ročník (Ivanová, E. – Kopinová, Ľ., 2004, s. 34), 2. ročník (Ivanová, E. – Kopinová, Ľ. – Lišková, E., 2005, s. 30), 3. ročník (Ivanová, E. – Kopinová, Ľ., 2006, s. 32), aj 4. ročník (Ivanová, E. – Kopinová, Ľ., 2007, s. 32). S týmto súvisí aj odpovedanie učiteľov v uzavretej otázke, do akej miery vás ovplyvnila metodika etickej výchovy pri tvorbe školského vzdelávacieho programu. Jednoznačne najväčší vplyv má spätná väzba oproti iným zložkám etickej výchovy. Z hľadiska sociomorálneho vývinu dieťaťa považujeme v primárnom vzdelávaní za dôležité zamerať sa najmä na kognitívnu a emocionálnu senzibilizáciu a na hodnotovú reflexiu. Práve tento náš predpoklad nie je v súlade s výsledkom dotazníkového výskumu. Predpokladáme, že je to spôsobené iba povrchným poznaním metodiky etickej výchovy, príp. nepoznaním významu jednotlivých častí metodiky učiteľmi etickej výchovy.

Potvrdenie čiastkových hypotéz H_{1a} , H_{1b} , H_{1c} v dotazníkovom výskume znamená, že **hypotéza H_1** „Ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, aplikuje do školského vzdelávacieho programu metodiku etickej výchovy“, **sa potvrdila.**

Hypotézu H_2 sme overovali čiastkovými hypotézami H_{2a} , H_{2b} .

Hypotéza H_{2a} „Ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, upravuje ciele etickej výchovy v jednotlivých ročníkoch podľa špecifických požiadaviek školy“, sa potvrdila. Vzhľadom na mieru podieľania sa učiteľov na tvorbe

školského vzdelávacieho programu môžeme konštatovať, že na tvorbe školského vzdelávacieho programu sa podieľali učitelia etickej výchovy s odbornou spôsobilosťou i bez odbornej spôsobilosti približne v rovnakej miere ako ich ostatní kolegovia. Súčasne môžeme konštatovať, že najviac využívaným dokumentom pri tvorbe školského vzdelávacieho programu z etickej výchovy je Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základných škôl (2008) a Školský vzdelávací program Etická výchova Príloha ISCED 1 (2011). Hlavný prínos školského vzdelávacieho programu vidia učitelia (68 - 71%) etickej výchovy - bez ohľadu na ich odbornú spôsobilosť - pri tvorbe časovo-tematických plánov. Za najväčší prínos školských vzdelávacích programov považujeme implementáciu špecifik, či už regionálnych, ale aj špecifiká, ktoré sa týkajú žiakov, príp. školy, a tým vzniká originálny profil školy. V menšej miere sme zaznamenali, že z výsledkov dotazníkového výskumu 24 - 26% učiteľov etickej výchovy považuje za prínos školský vzdelávací program práve pre možnosť úprav tém a implementovanie špecifik samotných tried. Len 15 - 17% učiteľov etickej výchovy vidí prínos práve pre možnosť zapracovania plánovaného personálneho a morálneho rozvoja žiakov.

V rámci hypotézy H_{2a} sme z výsledkov dotazníkového výskumu dospeli k záveru, že učitelia (takmer 50%) s odbornou spôsobilosťou i bez odbornej spôsobilosti pre výučbu etickej výchovy upravujú ciele etickej výchovy na úrovni profilu školy. Ďalších 25% učiteľov etickej výchovy uviedlo, že ciele neupravujú. Iba 15% učiteľov etickej výchovy upravuje všetky ciele školy podľa špecifických požiadaviek školy. Predpokladáme, že malý záujem o špecifikáciu cieľov, a tým o vytvorenie špecifického profilu školy, je spôsobený zmenami, ktoré sa mali v školskej praxi uskutočniť vo veľmi krátkom čase, príp. nezáujmom pre nekonzistentne vytvorený Štátny vzdelávací program z etickej výchovy (2011), ktorý má viacero nedostatkov (bližšie kapitola 3). Pri tvorbe cieľov v školskom vzdelávacom programe z etickej výchovy najviac ovplyvnil učiteľov profil školy, čo je potvrdením, že ciele etickej výchovy v školskom vzdelávacom programe upravujú na úrovni profilu školy. Druhý najväčší vplyv mal Štátny vzdelávací program z etickej výchovy (2011), čo potvrdzuje aj to, že ho učitelia uviedli ako najviac používaný dokument pri tvorbe školského vzdelávacieho programu z etickej výchovy. Tretí najväčší vplyv na tvorbu cieľov etickej výchovy v školskom vzdelávacom programe mali podľa učiteľov potreby žiakov, no toto tvrdenie nemá súlad s odpoveďami v iných položkách dotazníka, aj keď učitelia považujú za prínos školského vzdelávacieho programu z etickej výchovy práve to, upravujú témy podľa špecifik triedy

a implementujú personálny a sociálny rozvoj žiakov do cieľov školského vzdelávacieho programu. Považujú to za prínos, no reálne odpovede respondentov nepreukázali, že by to aj v skutočnosti realizovali v rámci svojich školských vzdelávacích programoch z etickej výchovy.

Z výsledkov dotazníkového výskumu môžeme konštatovať, že hypotéza H_{2a} sa potvrdila.

Hypotéza H_{2b} , ktorá je zameraná na konkretizáciu obsahu v jednotlivých ročníkoch podľa špecifických požiadaviek školy, sme vyhodnocovali prostredníctvom významnosti tém etickej výchovy, preferovaných tém etickej výchovy a iných navrhovaných tém etickej výchovy. Na základe výsledkov dotazníkového výskumu môžeme konštatovať, že učitelia s odbornou spôsobilosťou považujú všetky témy za významné. Za významnejšiu tému ako iné témy považujú vyjadrovanie citov. Za najviac významné považujú prvky prosociálneho správania v žiackom kolektíve, naša rodina, naša trieda – spoločenstvo detí, pomoc - darovanie - delenie sa, pozitívne hodnotenie iných, postoje a zručnosti v medziľudských vzťahoch, ľudská dôstojnosť a sebaúctu, riešenie konfliktov, empatia. Najviac preferovaných tém uvádzajú v 1. ročníku. Oproti súčasnému obsahovému štandardu etickej výchovy by uprednostnili v tomto ročníku témy naša trieda – spoločenstvo detí, pomoc – darovanie – delenie sa, prvky prosociálneho správania sa, naša škola. Z pôvodných tém by ponechali témy naša rodina a pozitívne hodnotenie iných. V 2. ročníku preferujú učitelia z pôvodných tém uvádzaných v obsahovom štandarde tvorivosť, iniciatívu a vyjadrovanie citov. Doplnili by tému postoje a zručnosti v medziľudských vzťahoch. Menšiu zmenu v obsahu etickej výchovy preferujú učitelia aj v 3. ročníku. Z pôvodných tém, ktoré stanovuje obsahový štandard etickej výchovy, preferujú učitelia tému empatie a riešenia konfliktov. Tieto témy by doplnili o ľudskú dôstojnosť a sebaúctu. Bez doplnenia iných tém ostal 4. ročník, v ktorom učitelia preferujú pôvodné témy, ako náš región – vlasť, reálne a zobrazené vzory a napĺňanie obsahu Dohovoru o právach dieťaťa. Navrhované zmeny je možné realizovať prostredníctvom 40% novej úpravy školského vzdelávacieho programu podľa vlastných špecifických požiadaviek školy. Ako konkrétne doplnili školský vzdelávací program učitelia etickej výchovy o iné témy, ako uvádza obsahový štandard, sme zisťovali prostredníctvom dotazníkovej položky č. 11. Iba 2% respondentov uviedli iné témy, ktoré sú orientované na dlhodobé projekty podporujúce dobré vzťahy v triede, čo má vytvárať hodnotu priateľstva ako dominantnej hodnoty pre primárne vzdelávanie. Ostatní respondenti uviedli už existujúce témy v rámci obsahu etickej výchovy. Z uvedeného teda vyplýva, že učitelia

s odbornou spôsobilosťou pre výučbu etickej výchovy majú preferované témy v jednotlivých ročníkoch, aj významné témy etickej výchovy, no pri implementácii nových témy využívajú témy, ktoré sú už obsiahnuté v štandarde etickej výchovy. Predpokladáme, že ide o posilnenie tém, ktoré potrebujú podporiť v rámci svojich škôl a z toho vyplýva predpoklad, že tieto zmeny realizujú aj v rámci svojich školských programov z etickej výchovy. Ich analýzou sa budeme zaoberať v nasledujúcej podkapitole. Výsledky dotazníkového výskumu potvrdili platnosť hypotézy H_{2b} .

Platnosť hypotézy H_{2b} „Ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, konkretizuje obsah v jednotlivých ročníkoch podľa špecifických požiadaviek školy“, **sa potvrdila.**

V hypotéze H_2 sme zohľadnili diferenciáciu obsahu a cieľov etickej výchovy podľa špecifických požiadaviek školy. Z výsledkov predchádzajúcich čiastkových hypotéz H_{2a} , H_{2b} môžeme konštatovať, že učitelia s odbornou spôsobilosťou pre výučbu etickej výchovy vedia diferencovať obsah podľa špecifických požiadaviek svojej školy, no zohľadňujú ich na úrovni profilu školy, alebo ciele etickej výchovy v školskom vzdelávacom programe vôbec nešpecifikujú. **Potvrdením čiastkových hypotéz H_{2a} , H_{2b} môžeme konštatovať, že hypotéza H_2 sa potvrdila.**

Vzhľadom na to, že sa potvrdili hypotézy H_1 a H_2 , môžeme konštatovať, že hypotéza H_0 realizovaného dotazníkového výskumu, či „Existujú rozdiely v spracovaní školského vzdelávacieho programu z etickej výchovy v primárnom vzdelávaní medzi učiteľmi s odbornou spôsobilosťou a bez odbornej spôsobilosti pre výučbu etickej výchovy“, **sa potvrdila.**

4.3 Interpretácia výsledkov obsahovej analýzy

Informácie o školských vzdelávacích programoch z etickej výchovy sme získavali niekoľkými spôsobmi. Osobným kontaktom s učiteľmi etickej výchovy na primárnom stupni vzdelávania, vyhľadávaním na internetových stránkach základných škôl Žilinského a Banskobystrického samosprávneho kraja a prostredníctvom poslednej položky v dotazníku. Otázku č. 20 „Ste ochotný/á poskytnúť školský vzdelávací program z etickej výchovy k nahliadnutiu?“ sme doplnili o tri možnosti odpovede, a to: áno, pošlem e-mailom; áno, pošlem poštou; nie. V prípade zápornej odpovede sme dali priestor na stručné zdôvodnenie.

Viac ako 70% respondentov odpovedalo nie. Niektorí uviedli dôvod: „ŠkVP sú naše interné dokumenty, momentálne nie, momentálne s ním nedisponujem, nemám čas, nedostatok financií, nevidím dôvod, prečo by som mala prácu niekomu posilať, nemáme, nie som kompetentná poskytovať na nahliadnutie takéto materiály, je stiahnutý z webovej stránky Zborovňa, pracuje sa na ňom“. V závere zhromažďovania dát sme mali k dispozícii 16 školských vzdelávacích programov, ktoré sme analyzovali. Vzhľadom na stanovené hypotézy sme sa zamerali na metodiku etickej výchovy (metódy, zásady a stratégie) a na diferenciáciu cieľov a obsahu etickej výchovy v školských vzdelávacích programoch z etickej výchovy v primárnom vzdelávaní. Školské vzdelávacie programy sme rozdelili do troch skupín:

1. úplná zhoda so Štátnym vzdelávacím programom z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie (2011),
2. školské vzdelávacie programy z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie s čiastočnými zmenami,
3. inovované školské vzdelávacie programy z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie.

V rámci možnej 40% úpravy školských vzdelávacích programov sme chceli zistiť, či učitelia odborne spôsobilí pre výučbu etickej výchovy v primárnom stupni vzdelávania využívajú túto možnosť. Vychádzali sme z predpokladu, že predmet etická výchova ponúka priestor pre zapracovanie špecifických požiadaviek školy do obsahu a cieľov školského vzdelávacieho programu z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie.

Vyhodnotenie hypotézy H₁

Hypotézu H₁, ktorá vychádza z predpokladu, že ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, **aplikuje** do školského vzdelávacieho programu **metodiku** etickej výchovy, sme overovali v rámci kvalitatívnej obsahovej analýzy školských vzdelávacích programov z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie prostredníctvom čiastkových hypotéz H_{1a}, H_{1b} a H_{1c}.

Hypotéza H_{1a} vychádza z predpokladu, že ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, v školskom vzdelávacom programe odporúča rôzne **zážitkové metódy** pre **konkrétny obsah** etickej výchovy.

Školské vzdelávacie programy z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie, ktoré sa úplne zhodujú so Štátnym vzdelávacím programom z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie (2011), neuvádzajú metódy pre konkrétny obsah etickej výchovy.

Školské vzdelávacie programy, ktoré realizovali čiastočné úpravy, napr. v oblasti cieľov obsahového alebo výkonového štandardu, príp. v oblasti tém etickej výchovy, deklarujú využívanie nasledovných metód: *dialóg, diskusia, zážitkové metódy, učenie posilňovaním žiaduceho správania, učenie disciplinovaním, hra, dramatizácia, rozhovor, práca s textom, projekty, heuristické metódy, anketové metódy, problémové metódy, kooperatívne metódy, hranie rolí, scénok, disciplinovanie, riešenie problémových úloh*. Väčšinou ide o zážitkové metódy. Prvých šesť uvedených metód odporúčajú metodické príručky z etickej výchovy pre 1. stupeň základných škôl. Predpokladáme, že učitelia etickej výchovy vychádzali najmä z metodických príručiek etickej výchovy, keďže Štátny vzdelávací program z etickej výchovy (2011) nešpecifikuje konkrétne metódy. Metodám sa venujú a bližšie ich popisujú práve metodické príručky.

Školský vzdelávací program, v ktorom učitelia etickej výchovy výraznejšie realizovali úpravy, teda je *inovovaný*, zapracovali nasledovné všeobecné metódy: informačno-receptívna, reproduktívna, heuristická, výskumná, problémový výklad. Následne ich konkretizovali: vysvetľovanie, demonštrovanie a pozorovanie, sokratovská metóda, prípadová štúdia, metóda riešenia úloh, DITOR, kooperatívne vyučovanie.

Na základe výsledkov kvalitatívnej obsahovej analýzy z pohľadu hypotézy H_1 môžeme konštatovať, že učitelia etickej výchovy, ktorí aspoň čiastočne inovovali, príp. inovovali vo väčšom rozsahu školský vzdelávací program z etickej výchovy, odporúčajú aj zážitkové metódy v rámci školských programov. **Z toho vyplýva, že hypotéza H_{1a} sa potvrdila.**

Hypotéza H_{1b} predpokladá, že ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, v školskom vzdelávacom programe **zapracuje zásady** etickej výchovy ako prostriedok riadenia výučby.

Z výsledkov obsahovej analýzy môžeme konštatovať, že zhodné školské vzdelávacie programy etickej výchovy so Štátnym vzdelávacím programom z etickej výchovy (2011) nemajú zapracované zásady etickej výchovy. Iba upravené školské vzdelávacie programy z etickej výchovy majú zadané zásady etickej výchovy. Inovovaný školský vzdelávací program z etickej výchovy nemá vymedzené zásady etickej výchovy pre primárne vzdelávanie. Na základe výsledkov obsahovej analýzy je možné konštatovať, že len málo učiteľov (6,25%) zapracováva do školských vzdelávacích programov zásady etickej výchovy.

Hypotéza H_{1b} sa potvrdila.

Hypotéza H_{1c} predpokladá, že ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, pri usporiadaní obsahu etickej výchovy v školskom vzdelávacom programe uplatňuje **stratégie výchovy** k prosociálnosti podľa R. R. Olivara.

U všetky troch skupín školských vzdelávacích programov z etickej výchovy nachádzame stratégie výchovy k prosociálnosti podľa R. R. Olivara. Predpokladáme, že je to spôsobené tým, že Štátny vzdelávací program z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie (2011) uvádza stratégie výchovy k prosociálnosti. Všetky tri skupiny školských vzdelávacích programov ich prevzali. **Z toho vyplýva, že hypotéza H_{1c} sa potvrdila**, keďže všetky školské vzdelávacie programy uplatňujú stratégie výchovy k prosociálnosti podľa R. R. Olivara.

Z výsledkov dotazníkových položiek č. 4 a č. 7, prostredníctvom ktorých sme overovali **hypotézu H₁**, vyplýva, že iba 19,29% odpovedí uvádzalo správnu metodiku etickej výchovy. Práve preto je v nasledujúcej dotazníkovej položke č.7 dominantnou odpoveďou spätná väzba. Z výsledkov dotazníkového výskumu môžeme konštatovať, že na respondentov pri tvorbe školského vzdelávacieho programu z etickej výchovy má spätná väzba väčší vplyv ako iné zložky etickej výchovy.

Na základe vyhodnotenia čiastkových hypotéz H_{1a}, H_{1b} a H_{1c} prostredníctvom obsahovej analýzy školských vzdelávacích programov je možné konštatovať, že **hypotéza H₁ sa potvrdila**.

Vyhodnotenie hypotézy H₂

Hypotézu H₂, ktorá vychádza z predpokladu, že ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, **diferencuje ciele a obsah** predmetu podľa **špecifických požiadaviek školy**, sme overovali v rámci kvalitatívnej obsahovej analýzy školských vzdelávacích programov z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie prostredníctvom čiastkových hypotéz H_{2a} a H_{2b}.

Hypotéza H_{2a} predpokladá, že ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, **upravujecie ciele etickej výchovy** v jednotlivých ročníkoch podľa špecifických požiadaviek školy.

Pri školských vzdelávacích programoch z etickej výchovy, ktoré sú zhodné so Štátnym vzdelávacím programom etickej výchovy pre primárne vzdelávanie (2011), môžeme konštatovať, že ciele v jednotlivých ročníkoch nie sú upravované podľa špecifických

požiadaviek školy. Ako sme už uviedli v rámci teoretickej časti tejto práce, ciele Štátneho vzdelávacieho programu z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie (2011) sú často nesprávne formulované, ide skôr o akési tvrdenia. Ciele nespĺňajú požiadavku na dobre stanovený cieľ.

Školské vzdelávacie programy z etickej výchovy, ktoré sú čiastočne upravené, sa zamerali na čiastočné preformulovanie cieľov etickej výchovy v jednotlivých ročníkoch. Nejde o úpravu všetkých cieľov. Vo väčšine prípadov ide o zmyslupnejšie zadefinovanie cieľa s ohľadom na obsahový štandard etickej výchovy.

Inovovaný školský vzdelávací program z etickej výchovy definuje operacionalizované ciele obsahového a výkonového štandardu. Ciele výkonového štandardu zmysluplne nadväzujú na ciele výkonového štandardu. Vo väčšine prípadov spĺňajú požiadavky na dobre stanovený cieľ. Nie je viditeľná špecifikácia cieľov v jednotlivých ročníkoch podľa špecifických požiadaviek školy.

Na základe kvalitatívnej obsahovej analýzy školských vzdelávacích programov z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie s ohľadom na hypotézu H_{2a} môžeme konštatovať, že učitelia etickej výchovy nešpecifikujú ciele pre jednotlivé ročníky. ***Z toho vyplýva, že hypotéza H_2 sa na základe výsledkov obsahovej analýzy nepotvrdila.***

Hypotéza H_{2b} , ktorá tvrdí, že ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, **konkretizuje obsah** v jednotlivých ročníkoch podľa **špecifických požiadaviek** školy.

Z výsledkov kvalitatívnej obsahovej analýzy môžeme konštatovať, že školské vzdelávacie programy z etickej výchovy, ktoré sa úplne zhodujú so Štátnym vzdelávacím programom etickej výchovy pre primárne vzdelávanie (2011), uvádzajú obsah, ktorý nie je konkretizovaný v jednotlivých ročníkoch podľa špecifických požiadaviek školy.

Pri čiastočne upravených školských vzdelávacích programoch z etickej výchovy nenachádzame konkretizáciu obsahu pre jednotlivé ročníky podľa špecifických požiadaviek školy. Ide iba o zmyslupnejšie preformulovanie cieľov obsahového štandardu, no ich miesto v obsahovom štandarde zostáva nezmenené.

Obsah v inovovanom školskom programe z etickej výchovy je prispôbený jednotlivým tematickým celkom. Obsah je zmysluplne preformulovaný, no v podstate sa zhoduje s obsahovým štandardom Štátneho vzdelávacieho programu z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie (2011). Z toho vyplýva, že ani v rámci inovovaného školského

vzdelávacieho programu z etickej výchovy učitelia nekonkretizujú obsah pre jednotlivé ročníky podľa špecifických požiadaviek školy.

Na základe nepotvrdenia čiastkových hypotéz H_{2a} a H_{2b} prostredníctvom ich testovania cez obsahovú analýzu školských vzdelávacích programov konštatujeme, že hypotéza H_2 sa nepotvrdila.

4.3.1 Závery z obsahovej analýzy

Úplnú zhodu so Štátnym vzdelávacím programom z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie (2011) sme zaznamenali v 50% školských vzdelávacích programoch. Školy v týchto prípadoch nerealizovali žiadne úpravy a prebrali 100% Štátneho vzdelávacieho programu z etickej výchovy pre 1. stupeň základných škôl (2011). Súčasne boli prebraté aj niektoré formálne chyby, ako napr. posunutie cieľov v tabuľke výkonového štandardu. Čiastočné úpravy uvádzalo 7 školských vzdelávacích programov. Išlo o úpravy ako napr. celý Štátny vzdelávací program bol skrátený, teda obsahový a výkonový štandard boli uvedené iba heslovite. Formulácia cieľov výkonového štandardu boli preformulované s ohľadom na obsahový štandard. V jednom školskom vzdelávacom programe prezentujú iba stručný popis jednotlivých tematických celkov a tém. Úplne absentuje výkonový štandard. V inom školskom vzdelávacom programe realizovali zmeny prostredníctvom premiestnenia niektorých cieľov výkonového štandardu do cieľov obsahového štandardu a naopak. V jednom školskom vzdelávacom programe z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie boli realizované viditeľné zmeny. Školský program bol výrazne inovovaný v jednom zo štyroch ročníkov. Zachované sú tematické celky daného ročníka. Zmeny nastali vo formulácii cieľov obsahového štandardu. Ciele sú operacionalizované, vyjadrené aktívnymi slovesami, napr. žiak pozná, vníma, dokáže a pod. Vychádzajú z obsahu daného ročníka, no sú premyslenejšie rozpracované. Porovnanie pôvodných cieľov Štátneho vzdelávacieho programu z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie (2011) a inovovaných cieľov obsahového štandardu školského vzdelávacieho programu z etickej výchovy ponúkame v Prílohe 12.

Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že v prípade čiastkových úprav chýbali v niektorých školských vzdelávacích programoch definované ročníkové ciele etickej výchovy pre primárne vzdelávanie. Boli viditeľné snahy o preformulovanie niektorých cieľov, napr. vo výkonovom štandarde tak, aby boli zmysluplne prepojené s obsahovým štandardom.

Polovica analyzovaných školských programov bola prevzatá v plnej miere zo Štátneho vzdelávacieho programu z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie (2011) a neboli realizované žiadne úpravy. Implementovanie špecifických potrieb žiakov do školských vzdelávacích programov bude pre učiteľov ľahšie, ak budú vychádzať zo zrozumiteľného a jednoznačného záväzného dokumentu. Súčasne musia mať učitelia etickej výchovy rozvinuté zručnosti pre realizáciu inovácie.

Ciele etickej výchovy v školských vzdelávacích programoch z etickej výchovy bez úprav kopírujú ciele Štátneho vzdelávacieho programu z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie (2011). Z toho vyplýva, že takéto školské vzdelávacie programy z etickej výchovy prebrali všetky nedostatky v oblasti cieľov, ako napr. operacionalizované ciele majú nesprávne vybrané aktívne slovesá, nemajú jasne definovanú taxonómiu kognitívnych a socioafektívnych funkcií výučby, ciele nie sú pomenované ako výsledky žiakovho učenia sa v etickej výchove a pod. V rámci cieľov v školských vzdelávacích programoch z etickej výchovy s čiastočnými úpravami sú viditeľné snahy o ich zmysluplnejšie preformulovanie, najmä v obsahovom ale aj výkonovom štandarde. Učitelia sa snažia o lepšiu nadväznosť cieľov a zmysluplné prepojenie cieľov obsahového štandardu s cieľmi výkonového štandardu. Podobne, no vo väčšom rozsahu, nachádzame tieto zmeny v cieľoch etickej výchovy v školských vzdelávacích programoch, ktoré učitelia etickej výchovy inovovali. Nezaznamenali sme úpravu cieľov pre jednotlivé ročníky, ktoré by zohľadňovali špecifické potreby školy.

Obsah etickej výchovy v školských vzdelávacích programoch z etickej výchovy je bez akýchkoľvek úprav zhodný v plnej miere s obsahom Štátneho vzdelávacieho programu z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie (2011). V rámci obsahu v školských vzdelávacích programoch z etickej výchovy s čiastočnými úpravami ide opäť o zmysluplnejšie preformulovanie obsahového štandardu. Učitelia sa snažia o zmysluplné prepojenie obsahu a cieľov v štandarde. Obsah etickej výchovy v školských vzdelávacích programoch, ktoré učitelia etickej výchovy inovovali, je zachovaný podľa Štátneho vzdelávacieho programu z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie (2011), no vyznačuje sa zmysluplnejším preformulovaním a nadväznosťou na obsah prispôsobené ciele výkonového štandardu.

Metódy a formy v školských vzdelávacích programoch z etickej výchovy, ktoré sú úplne zhodné so Štátnym vzdelávacím programom z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie (2011), nenachádzame, pretože ich Štátny vzdelávací program z etickej výchovy neuvádza.

Metódy a formy v školských vzdelávacích programoch s čiastočnými úpravami sú vo väčšine prípadov zadefinované. Ide prioritne o zážitkové metódy, ktoré sú pre primárny stupeň ťažiskové. Z foriem sa vyskytuje skupinová práca, práca v dvojiciach i samostatná práca. Podobne je to v rámci metód a foriem v inovovanom školskom vzdelávacom programe etickej výchovy.

Za **slabé stránky** školských vzdelávacích programov z etickej výchovy, ktoré sú úplne zhodné so Štátnym vzdelávacím programom z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie (2011), považujeme okrem nedostatkov v oblasti obsahu a cieľov, ktoré sme už spomínali, nezpracovanie špecifik pre danú školu, a tým nerozvíjanie sociomorálneho vývinu žiakov v maximálnej možnej miere. Za slabé stránky v školských vzdelávacích programoch, ktoré sú iba čiastočne upravené, považujeme ich úplne nedokončenie v rámci implementácie špecifických potrieb školy. Slabé stránky v školských vzdelávacích programoch, ktoré učitelia etickej výchovy inovovali, vidíme v krátkodobom overovaní, či naplňajú stanovené špecifické ciele etickej výchovy.

Silnú stránku školských vzdelávacích programov z etickej výchovy, ktoré sú zhodné so Štátnym vzdelávacím programom z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie (2011), vidíme v ich niekoľkoročnom overovaní v rámci celého Slovenska. Za silnú stránku v školských vzdelávacích programoch, ktoré sú iba čiastočne upravené, považujeme ich začiatočnú inováciu vo forme úprav cieľov výkonového štandardu, aby zmysluplne nadväzovali na obsahový štandard. Silné stránky v školských vzdelávacích programoch, ktoré učitelia etickej výchovy inovovali, sú v zapracovaní konkrétnych špecifik školy, ktoré vytvoria priestor pre efektívnejšie napĺňanie cieľov etickej výchovy. Pozitívny dopad to bude mať aj na profiláciu školy.

Hypotéza H_1 sa potvrdila prostredníctvom čiastkových hypotéz H_{1a} , H_{1b} a H_{1c} . **Hypotéza H_2 sa nepotvrdila**, pretože sa nepotvrdili čiastkové hypotézy H_{2a} a H_{2b} . Z toho vyplýva, že síce školské vzdelávacie programy z etickej výchovy majú zapracované zážitkové metódy, zásady a stratégie etickej výchovy, no učitelia etickej výchovy nešpecifikujú ani ciele, ani obsah pre jednotlivé ročníky podľa špecifických požiadaviek školy.

4.4 Závěry výskumnej časti

Na základe výsledkov z kvantitatívneho a kvalitatívneho vyhodnotenia dotazníka a kvalitatívnej obsahovej analýzy školských vzdelávacích programov z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie sme dospeli k nasledovným záverom:

V **hypotéze H₁** sme sa zamerali na **metodiku** etickej výchovy a jej **aplikovanie** do školského vzdelávacieho programu odborne spôsobilými učiteľmi etickej výchovy pre primárne vzdelávanie.

Z vyhodnotenia výsledkov kvantitatívno-kvalitatívneho dotazníka a kvalitatívnej analýzy školských vzdelávacích programov z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie vyplýva, že **zážitkovým metódam** na hodinách etickej výchovy dominuje hra, dialóg a diskusia. Rovnako často ako iné metódy je využívaná práca s pracovným zošitom, ktorá by mala byť iba doplnkovou metódou, najmä na hodinách etickej výchovy. Zpracovávanie **zásad etickej výchovy** do školských vzdelávacích programov z etickej výchovy sme zaznamenali iba u 6,25% analyzovaných školských programov. S tým súvisí aj 38,12% nesprávnych odpovedí na otvorenú dotazníkovú otázku č. 6, ktorej výsledok poukazuje na neisté ovládanie **zásad výchovného štýlu** etickej výchovy u učiteľov etickej výchovy. Vzhľadom na to, že Štátny vzdelávací program z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie (2011) obsahuje už zapracované **stratégie etickej výchovy**, sme ich zaznamenali vo všetkých analyzovaných školských vzdelávacích programoch z etickej výchovy. Učitelia etickej výchovy preukázali, že sa orientujú v obsahovom štandarde z etickej výchovy, t.j., že majú prioritované témy pre jednotlivé ročníky a významovo zoradené témy etickej výchovy. Napriek tomu iba 9,7% učiteľov etickej výchovy uviedlo, že implementovali aj iné témy etickej výchovy, ako sa nachádza v obsahovom štandarde z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie. Využívanie **metodiky etickej výchovy** v zmysle emocionálna a kognitívna senzibilizácia - hodnotová reflexia - nácvik v podmienkach triedy - nácvik v bežných podmienkach - spätná väzba, vedelo odpovedať iba necelých 20% učiteľov etickej výchovy. Pritom skoro 1% tvrdí, že nemajú metodiku vyučovacieho predmetu etická výchova.

Z uvedených výsledkov kvantitatívno-kvalitatívneho dotazníkového výskumu a kvalitatívnej obsahovej analýzy vyplýva, že sa **čiastkové hypotézy H_{1a}, H_{1b} a H_{1c} potvrdili**. **Hypotéza H₁** - Ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, aplikuje do školského vzdelávacieho programu z etickej výchovy metodiku etickej

výchovy. Najväčšou mierou ovplyvňuje učiteľov etickej výchovy s odbornou spôsobilosťou metodika - spätná väzba, pretože má väčší vplyv ako iné zložky etickej výchovy. Ostatné metodiky majú rovnaký vplyv ako iné zložky etickej výchovy. Z toho vyplýva, že hypotéza H_1 sa potvrdila.

Hypotéza H_2 bola orientovaná na **diferenciáciu cieľov a obsahu** predmetu etická výchova podľa **špecifických požiadaviek** školy odborne spôsobilými učiteľmi pre výučbu etickej výchovy v primárnom vzdelávaní.

Z dotazníkového výskumu vyplynulo, že u 43,26% učiteľov etickej výchovy má profil školy pri tvorbe cieľov rovnaký význam ako iné požiadavky na tvorbu cieľov. Pritom všetky ciele školy (aj etickej výchovy) upravuje podľa špecifických požiadaviek školy iba 13,48% učiteľov. Zamietnutie hypotézy H_{2a} v kvalitatívnej obsahovej analýze potvrdzuje vysoké percento (25,53%) odpovedajúcich učiteľov v dotazníkovom výskume, že neupravujú ciele podľa špecifických požiadaviek školy. Zamietnutie tejto hypotézy konštatujeme na základe toho, že školské vzdelávacie programy so 100% zhodou so Štátnym vzdelávacím programom z etickej výchovy (2011), súčasne školské vzdelávacie programy s čiastočne preformulovanými cieľmi obsahového alebo výkonového štandardu etickej výchovy a inovovaný školský vzdelávací program etickej výchovy nešpecifikujú ciele etickej výchovy podľa požiadaviek školy pre jednotlivé ročníky. Ďalšia analýza obsahu školských vzdelávacích programov z etickej výchovy nepotvrdila čiastkovú hypotézu H_{2a} , aj keď bola potvrdená výsledkami dotazníkového výskumu. Učitelia etickej výchovy majú preferované témy etickej výchovy pre jednotlivé ročníky, zoradujú témy podľa významnosti, vedia doplniť (hoci iba 9,76% učiteľov) nové témy do obsahového štandardu etickej výchovy, aj napriek tomu nenachádzame v rámci obsahovej analýzy tieto inovácie v školských vzdelávacích programoch z etickej výchovy. Na základe toho môžeme konštatovať, že učitelia etickej výchovy nekonkretizujú obsah v jednotlivých ročníkoch podľa špecifických požiadaviek školy.

Hypotéza H_2 je - Ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, diferencuje ciele a obsah predmetu podľa špecifických požiadaviek školy. Učiteľ s odbornou spôsobilosťou pre výučbu etickej výchovy diferencuje ciele a obsah predmetu podľa špecifických požiadaviek školy. Na základe dotazníkového výskumu sa **hypotéza H_2** s pravdepodobnosťou na 95% síce štatisticky **potvrdila**, avšak **analyzované školské vzdelávacie programy** túto skutočnosť **nepotvrdili**. Na základe toho konštatujeme, že hypotéza H_2 sa nepotvrdila.

Hypotéza H_0 realizovaného výskumu je, či **existujú rozdiely** v spracovaní školského vzdelávacieho programu z etickej výchovy v primárnom vzdelávaní medzi **učiteľmi odborne spôsobilými** a **odborne nespôsobilými** pre výučbu etickej výchovy. Rozdiely existujú hlavne pri dotazníkových položkách č. 9 a 10. a v menšom meradle aj pri iných. Preto konštatujeme, že **existujú rozdiely medzi učiteľmi** s odbornou spôsobilosťou a bez odbornej spôsobilosti pre výučbu etickej výchovy v primárnom vzdelávaní.

Hypotéza H_1 , v ktorej predpokladáme, že ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, aplikuje do školského vzdelávacieho programu metodiku etickej výchovy. Hypotéza sa potvrdila, pretože sa potvrdili aj jej čiastkové hypotézy v dotazníkovom výskume aj v obsahovej analýze školských vzdelávacích programov. To znamená, že učitelia aplikujú metodiku v školských vzdelávacích programoch z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie. Aj keď sa táto hypotéza potvrdila, chceme poukázať na niekoľko výsledkov z čiastkových hypotéz H_{1a} , H_{1b} , H_{1c} . Pri metódach, ktoré učitelia využívajú na hodinách etickej výchovy sme zaznamenali prácu s pracovným zošitom, ktorú využívajú rovnako často ako iné metódy. Táto metóda má byť využívaná v primárnom stupni vzdelávania iba ako doplnková, aby sa z hodiny etickej výchovy nestala hodina výtvarnej výchovy (maľovaním v pracovnom zošite), slovenského jazyka (písaním do pracovného zošita) a pod. V rámci zásad etickej výchovy sme dospeli k záverom, že učitelia majú problém určiť zásady výchovného štýlu etickej výchovy. Vo väčšine prípadov si ich zamieňajú za prosociálne prvky, napr. zásada priateľstva, spolupráce, slušnosti a i. Nepoznanie zásad výchovného štýlu potvrdila analýza školských vzdelávacích programov z etickej výchovy. Z nej vyplynulo, že iba 6,25% učiteľov zapracovalo zásady výchovného štýlu do svojich školských vzdelávacích programov. Z metodiky etickej výchovy najčastejšie využívajú učitelia etickej výchovy spätnú väzbu. Práve pre primárne vzdelávanie by mal byť kladený dôraz na emocionálnu a kognitívnu senzibilizáciu, teda scitlivenie (citové zainteresovanie) na daný problém, ale aj jeho „uchopenie“ rozumom. Ďalšia zložka metodiky, ktorá by mala byť dôležitou súčasťou vyučovacej hodiny je hodnotová reflexia. V tejto fáze žiak má zaujať určitý postoj k danému problému. V týchto dvoch fázach ide o citové zaujatie a rozumové vyhodnotenie daného problému. Na tieto fázy metodiky by sa mali učitelia v primárnom vzdelávaní zamerať.

Hypotéza H_2 , v ktorej predpokladáme, že ak je učiteľ primárneho vzdelávania odborne spôsobilý pre výučbu etickej výchovy, diferencuje ciele a obsah predmetu podľa špecifických

požiadaviek školy. Hypotéza sa nepotvrdila. Napriek tomu, že dotazníkový výskum preukázal, že 13,48% učiteľov upravuje ciele etickej výchovy podľa špecifických požiadaviek školy, obsahová analýza školských vzdelávacích programov z etickej výchovy to nepreukázala. Ciele boli buď úplne prevzaté zo Štátneho vzdelávacieho programu etickej výchovy (2011), alebo boli len minimálne preformulované podľa obsahu, ktorý je totožný so štátnym programom. Práve toto potvrdilo výsledok z dotazníkového výskumu, ktorý uvádza, že až 25,53% učiteľov neupravuje ciele, no na základe výsledkov obsahovej analýzy si dovoľíme konštatovať, že v skutočnosti musí byť toto percento oveľa vyššie.

Stanovená hypotéza H_0 , ktorá bola zameraná na rozdiely medzi učiteľmi s odbornou spôsobilosťou a bez odbornej spôsobilosti pre výučbu etickej výchovy, sa potvrdila. Tieto rozdiely sa štatisticky potvrdili vo výsledkoch dotazníkového výskumu, najmä v dotazníkovej položke. č. 9 a 10.

Získané odpovede v rámci dotazníkového výskumu boli vo väčšine prípadov od učiteľov s odbornou spôsobilosťou, ktorú nadobudli v rekvalifikačného kurzu realizovaného metodicko-pedagogickými centrami. Stojí za zváženie, či by nebolo potrebné (vzhľadom na výsledky výskumu) posilniť rekvalifikačné kurzy o didaktiku etickej výchovy. Tým by sa odstránili nedostatky z oblasti metodiky etickej výchovy a učelia by tak získali komplexnejší pohľad na vyučovanie etickej výchovy. Obohatení o didaktické kompetencie z etickej výchovy by mohli prispieť k vytváraniu školských vzdelávacích programov etickej výchovy, ktoré budú zohľadňovať špecifické požiadavky danej školy, príp. regiónu. Sú učelia, ktorí majú záujem a snahu o tvorenie inovovaných školských vzdelávacích programov, no je potrebné aby mali vytvorené vhodné podmienky. K pozitívnemu prístupu danej problematiky by pomohlo aj motivovanie učiteľov zo strany vedenia školy, príp. Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

4.5 Odporúčania pre prax v primárnom vzdelávaní

Na základe kvantitatívno-kvalitatívnych výsledkov z dotazníkového výskumu a obsahovej analýzy konkretizujeme odporúčania v troch oblastiach.

1. *Odporúčania pre učiteľov v primárnom vzdelávaní:*

- Z hľadiska vyučovacích **metód** etickej výchovy odporúčame učiteľom etickej výchovy využívať ako ťažiskové zážitkové metódy a prácu s pracovným zošitom využívať iba ako doplnkovú metódu.
- Z hľadiska **zásad** etickej výchovy odporúčame zahrnúť zásady etickej výchovy do školských vzdelávacích programov z etickej výchovy.
- Z hľadiska **metodiky** etickej výchovy odporúčame zahrnúť metodiku etickej výchovy do školských vzdelávacích programov z etickej výchovy a precízne ju dodržiavať vo výučbe predmetu.
- Z hľadiska **cieľov** etickej výchovy odporúčame diferencovať ciele jednotlivých ročníkov podľa špecifických požiadaviek školy.
- Z hľadiska **obsahu** etickej výchovy odporúčame konkretizovať obsah jednotlivých ročníkov podľa špecifických požiadaviek školy.
- V prípade, že učiteľ etickej výchovy nemá **odbornú spôsobilosť** pre výučbu etickej výchovy, odporúčame doplnenie odbornosti prostredníctvom vysokej školy, príp. kurzov realizovaných metodicko-pedagogickými centrami.

2. *Odporúčania pre ďalší výskum etickej výchovy:*

- V rámci ďalšieho výskumu etickej výchovy odporúčame zamerať sa na proces výučby, na projektovanie výučby, a tým zistiť úroveň zapracovávania metodiky etickej výchovy, cieľov pre jednotlivé ročníky podľa špecifických potrieb triedy, príp. školy, konkretizáciu obsahu pre jednotlivé ročníky podľa požiadaviek triedy, príp. školy.
- V rámci ďalšieho výskumu etickej výchovy odporúčame zamerať sa na odborne spôsobilých učiteľov, ktorí vyučujú etickú výchovu a zistiť, či existujú rozdiely medzi učiteľmi, ktorí nadobudli odbornosť štúdiom na vysokej škole a učiteľmi, ktorí absolvovali kurzy prostredníctvom metodicko-pedagogických centier.

3. *Odporúčania pre prípravu učiteľov etickej výchovy v primárnom vzdelávaní:*

- V rámci vysokoškolského štúdia učiteľstva etickej výchovy odporúčame venovať zvýšenú pozornosť didaktike etickej výchovy a projektovaniu výučby etickej výchovy.

Pripraviť budúcich učiteľov etickej výchovy na didaktické spracovanie učiva, rozvinúť v maximálnej možnej miere psychodidaktické, plánovacie a organizačné, ale tiež odborné kompetencie pre výučbu etickej výchovy.

Záver

V primárnom vzdelávaní sa etická výchova stala povinne výberovým predmetom až od školského roku 2004/2005. Od jej zavedenia do škôl je alternatívou k náboženskej výchove. Čoraz viac učiteľov etickej výchovy si žiada, aby bol tento predmet povinný pre všetkých žiakov a tým sa zrušila dlhoročná alternácia týchto predmetov (podľa výskumu APVV-0372-06 realizovaného Katedrou etickej a občianskej výchovy v Banskej Bystrici). Reforma školského systému v Slovenskej republika priniesla najmä dvojúrovňové kurikulum (štátne a školské) a vzdelávanie, ktoré je zamerané na rozvoj kľúčových kompetencií.

Cieľom realizovaného výskumu bolo poukázať na problematiku kurikula etickej výchovy v primárnom vzdelávaní. Keďže Štátny vzdelávací program (2008) sa stal východiskovým dokumentom pre tvorbu školských vzdelávacích programov, chceli sme v rámci výskumu zistiť, či učitelia využívajú možnosť 40% úpravy, teda napr. zaradenie tém etickej výchovy podľa potrieb školy. Inováciu školských kurikúl z etickej výchovy sme sledovali u učiteľov, ktorí sú odborne spôsobilí pre výučbu etickej výchovy a u učiteľov bez odbornej spôsobilosti. Využili sme výskumné metódy dotazník, ktorý sme kvalitatívne a kvantitatívne vyhodnotili a obsahovú analýzu školských vzdelávacích programov z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie, ktorú sme vyhodnotili kvalitatívne. Z učiteľov, ktorí uviedli kde nadobudli odbornosť, sme zistili, že štúdium na vysokej škole absolvovalo 13,93% a kurzu Etická výchova v rámci metodicko-pedagogických centier sa zúčastnilo 54,43% učiteľov. Na základe uvedených výsledkov výskumu a medzinárodnej komparácie cieľov a obsahu etickej výchovy v primárnom vzdelávaní vo vybraných európskych krajinách (bližšie vid'. HajnalováBuvalová, 2012a) uvádzame v prílohe 2 Návrh cieľov obsahového a výkonového štandardu ŠVP z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie.

Vyučovaciemu predmetu etická výchova, ktorý je stále marginalizovaný, by pomohlo zvýšiť jeho status kvalitne prepracovaný štátny vzdelávací program. Ako záväzný dokument, z ktorého vychádzajú školské vzdelávacie programy, by mal byť vypracovaný bez chýb, aby sa neznížovala jeho vážnosť. Dôležitosť predmetu dodávajú aj učitelia etickej výchovy, ktorí sa snažia o inováciu školských vzdelávacích programov a naplňajú ciele etickej výchovy prostredníctvom metodiky etickej výchovy.

Zoznam bibliografických odkazov

BEKÉNIOVÁ, Ľ. 2001. *Metodické námety na tvorivú dramatikú v škole*. Prešov : MC, 2001, s. 78. ISBN 80-968608-3-6.

Bradová, G. 2012. *Interakčný model učiteľa etickej výchovy*. Teoretické východiská problematiky (časť 1). Dostupné on-line: <http://www.pdf.umb.sk/katedry/katedra-etickej-a-obcianskej-vychovy/apvv-0690-10-inovacia-edukacnej-praxe-etickej-vychovy/vystupy-projektu.html>. Cit. dňa 2012-11-11

DOUŠKOVÁ, A. 2006. *Učebné ciele a projektovanie výučby*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici, 2006, s. 79 ISBN 80-8083-269-2.

GARDNER, 2012. ConversationwithHowardGardner. In: *EducatingforInnovativeSocietiesConferenceSummary Report. 26 April 2012*. Paríž : DIRECTORATE FOR EDUCATION CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (CERI) GOVERNING BOARD, 2012. Dostupné on-line: <http://www.oecd.org/edu/ceri/50673444.pdf>, cit. dňa 2012-08-11

GAVORA, P. 2001. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : UK, 2001, 236 s. ISBN 80-223-1628-8.

HAJNALOVÁ BUVALOVÁ, Ľ. 2012a. Preferované vyučovacie témy na hodinách etickej výchovy u učiteľov etickej výchovy v primárnom vzdelávaní na Slovensku. In : KREJČOVÁ, L. – MERTIN, V. (Eds.) 2012. *Škola jakomístosetkávání*. Sborníkpríspevků z konference konané 30. března 2012. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2012, s. 79-91, ISBN: 978-80-7308-412-7.

HAJNALOVÁ BUVALOVÁ, Ľ. 2012. Kurikulum etickej výchovy v primárnom vzdelávaní. Dizertačná práca. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 146 s.

IVANOVÁ, E. – KOPINOVÁ, Ľ. – LIŠKOVÁ, E. 2005. Metodická príručka v 2. ročníku ZŠ (metodická príručka). Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2005. ISBN 80-8052-233-2.

IVANOVÁ, E. – KOPINOVÁ, Ľ. 2004. Metodická príručka v 1. ročníku ZŠ (metodická príručka). Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8052-206-5.

IVANOVÁ, E. – KOPINOVÁ, Ľ. 2006. Metodická príručka v 3. ročníku ZŠ (metodická príručka). Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2006. ISBN 80-8052-262-6.

IVANOVÁ, E. – KOPINOVÁ, Ľ. 2007. Metodická príručka v 4. ročníku ZŠ (metodická príručka). Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2007. ISBN 978-80-8052-285-8.

KALDI, S. 2008. Project-basedlearning to promotecitizenshipeducation in Greekprimaryclassroom. In: *ProceedingsofthetenthConferenceoftheChildren`s Identity and Citizenship in Europe. ThematicNetwork*. (eds. A. Ross, P. Cunningham). London : Children`s Identity and Citizenship in Europe, 2008. s. 137 - 145. ISBN 978-0-9560454-7-8.

- KARIKOVÁ, S. 2007. Psychologické aspekty zážitkového učenia. In Kasáčová, L. (Eds.) Inovačné trendy v edukačnej teórii a praxi. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB a Centrum vzdelávania doktorandov pri PF UMB, 2007, s. 21-25, ISBN 978-80-8083-411-1.
- SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1821-7.
- KORIM, V. a kol. 2009. Konceptie etickej výchovy v dynamických premenách. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2009, 189 s. ISBN 978-80-557-0007-6.
- KOSOVÁ, B. – PORUBSKÝ, Š. 2011. Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2011, 168 s. ISBN 978-80-557-0275-9.
- KOSOVÁ, B. 2007. Etická výchova a jej miesto v edukácii pre 21. storočie. In *Etická výchova: problémy teórie a praxe*. Banská Bystrica: KEOV PF UMB v Banskej Bystrici, 2007, s. 148-155. ISBN 978-80-9083-496-8
- KOŤÁTKOVÁ, S. 1998. Dramatická hra. In : Koťátková, S. a kol. (ed.) *Vybrané kapitoly z dramatickej výchovy*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.
- KUDLÁČOVÁ, B. 2003. *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. 1 vyd. Trnava: PF TU, 2003. 168 s. ISBN 80-89074-66-9.
- LENCZ, L. - KRÍŽOVÁ, O.: *Metodický materiál k predmetu Etická výchova*. Bratislava: MC, 1993, ISBN 80-85185-34-2 5.
- LENCZ, L. – IVANOVÁ, E. 2005. *Etická výchova – metodický materiál 3*. Bratislava : MPC, 2005, 148 s. ISBN 80-8052-195-6.
- LENCZ, L. 1992. *Pedagogika etickej výchovy*. Výchova k prosociálnosti. Bratislava: MC, 1992. ISBN 80-85-185-13-x.
- LENCZ, L. a kol. 2002. *Metodický materiál II k predmetu etická výchova*. Bratislava : MPC, 2002, 108 s. ISBN 80-8052-144-1.
- LOMNICKÝ, I. 2010. *Etická výchova ako inšpirácia na každý deň*. Nitra : FF UKF, 2010, s. 83, ISBN 978-80-8094-701-9.
- Mistrík a kol., 2001. Rámce občianstva. In: Mistrík a kol. *Občan a občianstvo*. Veľký Biel : Pope Print, 2001. ISBN 80- 80-968626-6-9
- OLIVAR, R., R. 1992. *Etická výchova*. Bratislava: OrbisPictusIstropolitana, 1992. 209 s. ISBN 80-715800-1-5.
- PASCH, M. et al. 2005. *Od vzdelávacieho k vyučovací hodine: jak pracovat s kurikulem*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-054-2.
- PETTY, G. 2008. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2008, 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.
- Pokyny na úpravu obsahu vyučovacieho predmetu 5. – 8. ročníka ZŠ*. Učebné osnovy etická výchova Nepovinný predmet – Voliteľný predmet. Schválilo Ministerstvo školstva SR pod číslom 5198/1991-20 s platnosťou od 1. 9. 1991

SILVERMAN, D. 2005. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: IKAR, 327 s. ISBN 80-551-0904-4.

Štátny vzdelávací program Etická výchova (Vzdelávacia oblasť: Človek a hodnoty) Príloha ISCED 1. 2011 (cit. 2012-02-14). Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/eticka_vychova_isced1.pdf>

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. 2008. (cit. 2012-02-14). Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf>

ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998. ISBN 80-88778-73-5.

Učebné osnovy etickej výchovy pre 1. stupeň ZŠ. 2004. Schválené MŠ SR, 2004 pod číslom CD-2004-5691/11376-1:096. (cit. 2012-05-17). Dostupné na internete: <http://mcmb.mcmb.sk/ESF/prezentacie/liskova/eticka_UO.doc>

Učebné osnovy pre nepovinný predmet etická výchova schválené Ministerstvom školstva SR pod číslom 5198/1991-20 s platnosťou od 1. 9. 1991.

Učebné osnovy pre základné školy Etická výchova (1. – 4. Ročník nepovinný učebný predmet, 5. – 8. ročník povinný učebný predmet). Schválilo Ministerstvo školstva a vedy Slovenskej republiky rozhodnutím z 29.6.1993, číslo 3795-30

VACEK, P. 2008. *Rozvoj morálnihovedomíťáků*. Praha : Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-386-4.

VALICA, M. - FRIDRICHOVÁ, P. et al. 2011. *Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2011, s. 65-66, ISBN 978-80-557-0326-8.

VALIHOROVÁ, M. - SZALAI OVÁ, G. 2011. *Prosociálnosť žiaka na strednej škole*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2011, 152 s. ISBN 978-80-557-0140-0.

VÝROST, J. – SLAMĚNÍK, I. 2008. *Sociálnipsychologie*. Praha: GradaPublishinf, a. s., 2008. 320 s. ISBN 80- 967013- 4-7.

WOOD, L. F. 2008. TheImportanceoffriendshipforSocial Identity Development: Research, Theory, and Practice: A Workshop. In: *ProceedingsofthetenthConferenceoftheChildren`s Identity and Citizenship in Europe. ThematicNetwork*. (eds. A. Ross, P. Cunningham). London : Children`s Identity and Citizenship in Europe, 2008. s. 735 – 739. ISBN 978-0-9560454-7-8.

ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, 1996. 230 s. ISBN 80-967013-4-7.

Prílohy

Dotazník pre učiteľov etickej výchovy v primárnom vzdelávaní

Vážená pani učiteľka, vážený pán učiteľ,

chcela by som Vás požiadať o vyplnenie dotazníka, ktorý sa zaoberá problematikou tvorby školských vzdelávacích programov (ďalej ŠkVP) z etickej výchovy (ďalej ETV) a je určený pre vyučujúcich predmetu **etickej výchovy v primárnom vzdelávaní**. Dotazník je anonymný a odpovede v ňom budú využité len v štatistickej rovine. V otázkach označte vždy jednu odpoveď (farebne), ktorá Vám najviac vyhovuje v škále od 1 do 5, prípadne z možností a, b, c, ... Svoju odpoveď môžete slovne spresniť.

Mgr. Ľubica HajnalováBuvalová
PF UMB v Banskej Bystrici

1. V akej miere ste sa **podieľali** na tvorbe ŠkVP z ETV na Vašej škole?

- a) vôbec som sa nepodieľal/a
- b) podieľal/a som sa len parciálne
- c) podieľal/a som sa rovnakou mierou ako iní kolegovia
- d) podieľal/a som sa viac ako iní kolegovia
- e) ŠkVP z ETV som tvoril/a samostatne

Prípadne slovne spresnite:

.....

....

2. Do akej miery **ste využili** pri tvorbe ŠkVP z ETV nasledovné dokumenty? Prípadne doplňte, ak Vám pomohli iné dokumenty. (1= **nevyužil/a** som dokument, 2= využil som iba **parciálne časti** dokumentu, 3= dokument má **rovnaký význam** ako ostatné štátne dokumenty, 4= dokument má **väčší význam** ako ostatné dokumenty, 5 = dokument je pri tvorbe ŠkVP **ťažiskový**)

Posudzovaný dokument:	Miera využitia				
Štátny vzdelávací program pre 1. st. ZŠ v SR ISCED 1 – Primárne vzdelávanie (2008)	1	2	3	4	5
Štátny vzdelávací program Etická výchova Príloha ISCED 1 (2011)	1	2	3	4	5
Učebné osnovy Etická výchova pre ZŠ 1.st. (2004)	1	2	3	4	5
Učebné plány pre 1.-4. ročník ZŠ	1	2	3	4	5
Vzorový školský vzdelávací program pre 1.st. ZŠ – ISCED 1	1	2	3	4	5
Metodika tvorby Školského vzdelávacieho programu	1	2	3	4	5
Metodické usmernenie: Tvorba školského vzdelávacieho programu	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5

3. **ŠkVP z ETV** má **prínos** pre Vašu výučbu ETV z dôvodu:

- a) tvorenia časovo-tematických plánov
- b) profilácie školy
- c) projektovania ETV
- d) uprav tém ETV podľa špecifik triedy
- e) plánovania personálneho a sociomorálneho rozvoja žiakov
- f) žiadny z uvedených, uveďte iný
- g) žiadny

Zdôvodnite stručne svoj názor::

.....

4. Akú **metodikú** využívate na hodinách **ETV**? (fázy vyučovacej hodiny ETV)

.....

.....

5. Ako často využívate jednotlivé **metódy** na hodinách ETV? (1 = metódu **nevyužívam**, 2 = metódu využívam ako **doplňkovú** metódu **k iným** metódam, 3 = metódu využívam **rovnako často** ako ostatné metódy, 4 = metódu využívam **častejšie ako ostatné** metódy, 5 = metódu považujem za **tŕažiskovú** na hodinách ETV)

Posudzovaná metóda ETV :	Frekvencovanosť metódy				
Hra	1	2	3	4	5
Dialóg a diskusia	1	2	3	4	5
Učenie disciplinovaním	1	2	3	4	5
Metódy tvorivej dramatiky	1	2	3	4	5
Bádateľské aktivity	1	2	3	4	5
Výklad, prednáška	1	2	3	4	5
Riešenie bežných životných situácií v prirodzených podmienkach	1	2	3	4	5
Práca s pracovným zošitom	1	2	3	4	5
Riešenie morálnych dilem	1	2	3	4	5
Bádateľské metódy (napr. tvorba projektu)	1	2	3	4	5
Navrhovaná iná metóda ETV :	Frekvencovanosť metódy				
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5

6. Ktoré **zásady výchovného štýlu ETV** využívate na hodinách ETV?

.....

.....

7. Do akej miery Vás **ovplyvnila metódika ETV** pri tvorbe ŠkVP?

(1= **neovplyvnila** ma, 2= využil/a som iba **parciálne časti**, 3= metódika má **rovnaký vplyv** ako iné zložky ETV, 4= metódika ETV má **väčší vplyv** ako iné zložky ETV, 5 = metódika je **základom** ŠkVP z ETV)

Metódika ETV :	Miera ovplyvnenia				
Kognitívna senzibilizácia	1	2	3	4	5
Emocionálna senzibilizácia	1	2	3	4	5
Hodnotová reflexia	1	2	3	4	5
Nácvik v podmienkach triedy	1	2	3	4	5
Nácvik v bežných podmienkach	1	2	3	4	5
Spätná väzba	1	2	3	4	5

8. Zakrúžkujte (viacej možností) **zásady výchovného štýlu ETV**, ktoré ste **zapracovali** do ŠkVP Vašej školy.

- a) Vytváranie výchovného spoločenstva v triede.
- b) Prijatie dieťaťa takého aké je a prejavovanie priateľských citov.
- c) Pripisovanie pozitívnych vlastností deťom.
- d) Formulovanie jasných a presných pravidiel hry.
- e) Indukcie – pokojné reagovanie na negatívne javy.
- f) Nabádanie ako osvedčený výchovný prostriedok.
- g) Redukcia využívania trestov a odmien.
- h) Zapájanie rodičov do výchovného procesu.
- i) Iné, uveďte

9. Posúďte, aký **význam** má **téma** pre osobnostný a sociomorálny vývin Vašich žiakov.

(1 = téma **nemá význam** pre osobnostný alebo sociomorálny vývin osobnosti žiakov, 2 = téma má iba **parciálny význam** pre rozvoj osobnosti žiakov, 3 = téma je **rovnako významná** ako iné témy ETV, 4, = téma je **významnejšia** ako iné témy ETV, 5 = téma je **významná** pre osobnostný a sociomorálny vývin osobnosti žiakov)

Posudzovaná téma ETV:	Významnosť témy				
Postoje a zručnosti v medziľudských vzťahoch	1	2	3	4	5
Prvky prosociálneho správania v žiackom kolektíve	1	2	3	4	5
Ľudská dôstojnosť a sebaúcta	1	2	3	4	5
Pozitívne hodnotenie iných	1	2	3	4	5
Naša rodina	1	2	3	4	5
Tvorivosť	1	2	3	4	5
Iniciatíva	1	2	3	4	5
Vyjadrovanie citov	1	2	3	4	5
Naša trieda – spoločenstvo detí	1	2	3	4	5
Vcítanie sa do prežívania iných -empatia	1	2	3	4	5
Riešenie konfliktov – výchova k zmierlivosti	1	2	3	4	5
Pomoc, darovanie, delenie sa	1	2	3	4	5
Naša škola	1	2	3	4	5
Reálne a zobrazené vzory	1	2	3	4	5
Napĺňanie obsahu Dohovoru o právach dieťaťa	1	2	3	4	5
Náš región - vlast'	1	2	3	4	5

10. Pokúste sa o **ideálne usporiadanie** nasledovných tém do jednotlivých ročníkov primárneho vzdelávania z hľadiska osobnostného rozvoja žiaka **Vašej školy**.

(1 = 1. ročník ZŠ, 2 = 2. ročník ZŠ, 3 = 3. ročník ZŠ, 4 = 4. ročník ZŠ, N = téma nemá význam)

Posudzovaná téma ETV:	Usporiadanie tém/ročník				
Postoje a zručnosti v medziľudských vzťahoch	1.	2.	3.	4.	N
Prvky prosociálneho správania v žiackom kolektíve	1.	2.	3.	4.	N
Ľudská dôstojnosť a sebaúcta	1.	2.	3.	4.	N
Pozitívne hodnotenie iných	1.	2.	3.	4.	N
Naša rodina	1.	2.	3.	4.	N
Tvorivosť	1.	2.	3.	4.	N
Iniciatíva	1.	2.	3.	4.	N
Vyjadrovanie citov	1.	2.	3.	4.	N
Naša trieda – spoločenstvo detí	1.	2.	3.	4.	N
Vcítanie sa do prežívania iných -empatia	1.	2.	3.	4.	N
Riešenie konfliktov – výchova k zmierlivosti	1.	2.	3.	4.	N
Pomoc, darovanie, delenie sa	1.	2.	3.	4.	N
Naša škola	1.	2.	3.	4.	N
Reálne a zobrazené vzory	1.	2.	3.	4.	N
Napĺňanie obsahu Dohovoru o právach dieťaťa	1.	2.	3.	4.	N
Náš región - vlast'	1.	2.	3.	4.	N

11. Uveďte, aké iné témy ste doplnili do ŠkVP Vašej školy:

Doplnená téma ETV:		Ročník			
		1.	2.	3.	4.
		1.	2.	3.	4.
		1.	2.	3.	4.
		1.	2.	3.	4.
		1.	2.	3.	4.

12. Zakrúžkujte, do akej miery **upravujete** ciele ETV v jednotlivých ročníkoch podľa **špecifických požiadaviek** Vašej školy:

- a) neupravujem ciele
- b) špecifické požiadavky školy sú iba parciálnou časťou tvorby cieľov
- c) profil školy má pri tvorbe cieľov rovnaký význam ako iné požiadavky na tvorbu cieľov
- d) požiadavky školy majú väčší vplyv na všeobecné východiská tvorby cieľov
- e) všetky ciele sú upravené podľa špecifických požiadaviek školy

13. Zakrúžkujte (viacej možností), ktoré **determinanty** Vás **ovplyvnili** pri stanovovaní cieľov v ŠkVP z ETV:

- a) profil Vašej školy
- b) profil absolventa Vašej školy
- c) edukačné stratégie Vašej školy
- d) Štátny vzdelávací program
- e) potreby žiakov Vašej školy
- f) potreby spoločnosti
- g) iné, uveďte

14. Uveďte dĺžku Vašej **praxe ako učiteľa ETV** (približný odhad): rokov.

15. Ktoré **hlavné dôvody** Vás viedli k rozhodnutiu učiť ETV? (zakrúžkujte – doplňte)
s pôvodnou aprobáciou som sa neuplatnil(a) predmet ma zaujal nadriadení rozhodli za mňa
Iné dôvody:

16. Ako ste na tom s **odbornou spôsobilosťou pre vyučovanie ETV**, v akom type vzdelávania ste ju získali?
nemám odbornú rekvalifikačné štúdium externé štúdium na VŠ denné štúdium na VŠ
spôsobilosť

17. **V ktorom roku a kde** (názov inštitúcie) ste získali odbornú spôsobilosť pre vyučovanie ETV?
.....

18. **Okres**, v ktorom sa nachádza Vaša ZŠ:

19. Uveďte, prosím, Váš **vek**: a) 25-30 b) 31-40 c) 41-50 d) 51-60 e) 60 a viac

20. Ste ochotný/á poskytnúť **Školský vzdelávací program z ETV** k nahliadnutiu?

- a) áno, pošlem e-mailom (na adresu: lubica.hajnalova-buvalova@umb.sk)
- b) áno, pošlem poštou (na adresu: Ľubica HajnalováBuvalová, KEOV PF UMB, Ružová 13, 974 11 BB)
- c) nie, (stručne zdôvodnite)

Ďakujem Vám za čas, ktorý ste venovali vyplneniu dotazníka a prajem Vám všetko dobré v osobnom i pracovnom živote.

Príloha 2

Návrh cieľov obsahového a výkonového štandardu ŠVP

z etickej výchovy pre primárne vzdelávanie

Ciele ETV v primárnom vzdelávaní Žiaci by mali na konci primárneho vzdelávania vedieť			
Vo vzťahu k sebe	Obsahový štandard	Výkonový štandard	
		Socioafektívny cieľ	Kognitívny cieľ
	Vyjadrovanie citov	- akceptovať vlastné pocity - spozorovať príčiny vlastných zmien v správaní - venovať pozornosť dôsledkom vlastných zmien v správaní	- pomenovať vlastné pocity - určiť druhy zmien vo vlastnom správaní - rozoznať vhodnosť vlastného správania
	Životný štýl	- skúmať bezpečný životný štýl - pokúsiť sa zhodnotiť svoj životný štýl - preberať zodpovednosť za vlastné zdravie	- definovať bezpečný životný štýl - diskutovať o bezpečnom životnom štýle - stanoviť priority pre vlastné zdravie
	Sebariadenie	- prejaviť svoj vlastný názor - obhájiť svoj vlastný názor pred ostatnými	- definovať svoj vlastný názor
	Riešenie problémov	- všimnúť si problém - venovať pozornosť problému - navrhnúť riešenie problému	- identifikovať problém - diskutovať o probléme - formulovať riešenie problému
	Tvorivosť	- vo svojom bežnom živote primerane využívať tvorivosť	- určiť význam tvorivosti
	Naša spoločnosť	- zaujať postoj k dôležitým otázkam a spoločenským problémom	- pomenovať spoločenské problémy
	Dohovor o právach dieťaťa	- pozorovať rozdiel medzi právom a túžbou - využívať detské práva a povinnosti v reálnom živote	- vysvetliť rozdiel medzi právom a túžbou - pomenovať základné detské práva a povinnosti, ktoré z nich vyplývajú

Ciele ETV v primárnom vzdelávaní Žiaci by mali na konci primárneho vzdelávania vedieť			
Vo vzťahu k ľuďom	Obsahový štandard	Výkonový štandard	
		Socioafektívny cieľ	Kognitívny cieľ
	Pocity druhých	- venovať pozornosť pocitom druhých - skúmať reakcie okolia na ich správanie sa	- identifikovať pocity druhých - pomenovať správanie druhých
	Triedne spoločenstvo detí	- pracovať s triednymi pravidlami spolužitia - vo svojom konaní rešpektovať práva druhých ľudí - rešpektovať triedne pravidlá spolužitia	- rozoznať práva ľudí - vymedziť triedne pravidlá spolužitia
	Konflikty v reálnom živote	- riešiť vznikajúce konflikty v triede alebo v kamarátskych vzťahoch	- označiť konflikt v triednom spoločenstve
	Pomoc druhým	- hľadať riešenia pomoci, ktoré môžu poskytnúť deti ich veku, pre ľudí v núdzi - spozorovať, kde majú vyhľadať pomoc v prípade potreby	- vysvetliť pojmy pomoc, človek v núdzi, charita - rozoznať, kde majú vyhľadať pomoc, v prípade potreby
	Spoločenské pravidlá	- venovať pozornosť vzťahom medzi ľuďmi - používať pravidlá správania sa v konkrétnych situáciách	- diskutovať o základných vzťahoch medzi ľuďmi - na základe vyhodnotenia vzťahov vyvodiť pravidlá správania sa v konkrétnych situáciách

Ciele ETV v primárnom vzdelávaní			
Žiaci by mali na konci primárneho vzdelávania vedieť			
Vo vzťahu k svetu	Obsahový štandard	Výkonový štandard	
		Socioafektívny cieľ	Kognitívny cieľ
	Náboženstvo a kultúra vo svete	- vnímať náboženské a kultúrne rozdiely vo svete - vyjadriť postoj ku kultúrnym a náboženským rozdielom vo svete	- pomenovať kultúrne a náboženské rozdiely vo svete - diskutovať o kultúrnych a náboženských rozdieloch vo svete
	Spoločenské problémy	- vnímať spoločenské problémy vo svete - zaujať postoj k spoločenským problémom (napr. ochrana prírody, podoby chudoby u nás a vo svete a pod.) - podieľať sa na riešení spoločenských problémov (napr. ochrana prírody, podoby chudoby u nás a vo svete a pod.)	- definovať spoločenské problémy (napr. ochrana prírody, podoby chudoby u nás a vo svete a pod.) - diskutovať o spoločenských problémoch (napr. ochrana prírody, podoby chudoby u nás a vo svete a pod.)
	Médiá a zodpovednosť	- správať sa zodpovedne pri využívaní médií	- diskutovať o tom, ako médiá ovplyvňujú život človeka

Etická výchova v primárnom vzdelávaní

Autorka:	Mgr. Petra Fridrichová, PhD. Mgr. Ľubica HajnalováBuvalová, PhD.
Recenzenti:	Prof. PaedDr. ErichPetlák, CSc. Doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.
Vedecký redaktor:	Prof. PaedDr. Vojtech Korim, CSc.
Technický redaktor:	Adrián Krištof
Jazyková redaktorka:	Bc. Adela Fridrichová
Návrh obálky:	Mgr. Michaela Pačiková
Výkonná redaktorka:	Mgr. Gabriela Bradová
Náklad:	150ks
Vydanie:	prvé
Rozsah:	101 s. (111,19 NS)
Vydala:	Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Rok vydania:	2012
ISBN	978-80-557-0456-2