

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
FILOZOFICKÁ FAKULTA

DIPLOMOVÁ PRÁCA

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
FILOZOFICKÁ FAKULTA**

Osobnosť a profesia učiteľa/ učiteľky etickej výchovy

Diplomová práca

Študijný program: učiteľstvo slovenského jazyka a literatúry a etickej výchovy (Učiteľské štúdium, magisterský stupeň II. st., denná forma)

Školiace pracovisko: KVAE - Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky

Školiteľ: PhDr. Jarmila Jurová, PhD.

Nitra 2010

Bc. Petra Pecháčová

Zadanie

Abstrakt

Pecháčová, Petra: Osobnosť a profesia učiteľa / učiteľky etickej výchovy. [Diplomová práca] / Petra Pecháčová - Univerzita Konštantína filozofa v Nitre. Filozofická fakulta; Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky. Školiteľ: PhDr. Jarmila Jurová, PhD. Stupeň odbornej kvalifikácie: Magister dvojodborového učiteľského štúdia výchovno-vzdelávacích predmetov slovenský jazyk a literatúra – etická výchova. Nitra: UKF, 2010. 69 s.

Diplomová práca sa zaoberá problematikou osobnosti a profesie učiteľa / učiteľky etickej výchovy, ktorá sa vynára pri výchovnej a vzdelávacej činnosti v školách. Práca má teoreticko-empirický charakter. Teoretická časť práce je obsiahnutá v štyroch kapitolách a empirická časť v jednej kapitole. V prvej kapitole vysvetľujeme základnú pojmovú výbavu osobnosti a profesie učiteľa etickej výchovy. V druhej časti sa konkrétne venujeme učiteľovi etickej výchovy, pričom dôraz dávame na etiku povolania. Predmetom našej diplomovej práce je ozrejmiť vzťah učiteľa etickej výchovy k žiakom, tiež predstaviť vplyv morálky a etického kódexu na osobnosť a povolanie učiteľa. Sústredíme sa aj na samotnú realizáciu hodiny etickej výchovy, pri ktorej dávame dôraz na tvorivé aktivity. V empirickej časti diplomovej práce pomocou dotazníka zisťujeme, aké sú formy spolupráce medzi učiteľom a žiakom počas hodiny etickej výchovy. Všímame si, čo vedie učiteľa etickej výchovy k tomu, aby so žiakmi komunikoval. Prvé štyri časti sme spracovali štúdiom kníh a odborných časopisov. Prácu dopĺňa zoznam použitej literatúry a prílohy, ktoré dotvárajú komplex riešenej problematiky.

Kľúčové slová: Osobnosť. Učiteľ. Učiteľská profesia. Etická výchova. Etický kódex. Komunikačné kompetencie.

Abstract

Pecháčová, Petra: The Personality and Profession of the Teacher of Ethics. [Thesis] / Petra Pecháčová – The University of Constantinus The Philosopher in Nitra. The Faculty of Philosophy; the Department of General and Applied Ethics. Supervisor: PhDr. Jarmila Jurová, PhD. The degree of qualification: Master of teaching, learning-educational subjects of the Slovak language and literature – the Ethical education. Nitra: UKF, 2010. 69 p.

This thesis concerns with the issues of personality and profession of the teacher of Ethics, which occur near the educational and training activities in the schools. This thesis has a theoretical and empirical nature. The theoretical part is contained in four chapters and the empirical part has one chapter. The first chapter explains the conceptual equipment of the personality and profession of the teacher of Ethics. Then, we focus on the personality and profession of the teacher. In the second part, specifically, we focus on the teacher of Ethics and we give emphasis on the professional ethics. The subject of our thesis was to clarify the relationship of the teacher of Ethics to his/her students and also to demonstrate the impact of moral and ethical code on the personality and profession of the teacher. We concentrate on the actual implementation of the ethics in the lesson, in which we gave emphasis on the creative activities. In the empirical part of the thesis, we, through the questionnaire, find out which forms of cooperation are between teacher and pupil during the lesson of Ethics. We pay attention to what leads the teacher of Ethics to communicate with the students. The first four parts are worked out by the literary method; we studied the books and journals. Thesis includes a list of a literature and the appendix which completes solved issues.

Key words: Personality. Teacher. Profession of teacher. Ethics. Code of Ethics. Communication competence.

OBSAH

Úvod	8
1 Základné pojmy a teoretické východiská skúmanej problematiky	10
1.1 Prehľad domácich a zahraničných prameňov ku skúmanej problematike...	14
1.2 Osobnosť učiteľa.....	16
1.3 Profesia učiteľa.....	20
2 Humánna a výchovná funkcia učiteľa etickej výchovy	23
2.1 Profesijná etika v práci učiteľa.....	24
3 Obsahová náplň etiky v škole	27
3.1 Vzťah učiteľ- žiak a morálka pedagogickej profesie.....	28
3.2 Etický kódex učiteľa.....	31
4 Profesionalita tvorivého učiteľa	33
4.1 Tvorivé aktivity.....	35
4.2 Komunikačná kompetencia učiteľa.....	37
5 Empirická časť	39
5.1 Stanovenie prieskumného problému, cieľov a hypotéz.....	39
5.2 Metóda a metodika prieskumu.....	40
5.3 Výber a charakteristika výskumného súboru a jeho prostredia.....	42
5.4 Analýza výsledkov prieskumu.....	48
5.5 Interpretácia a zhrnutie prieskumu.....	58
5.6 Diskusia.....	61
5.7 Návrhy a odporúčania pre prax.....	62
Záver	65
Zoznam bibliografických odkazov	67
Prílohy	70

Zoznam tabuliek a grafov

Tab 1 Vekové zloženie a počet respondentov z piateho ročníka.....	42
Tab 2 Vekové zloženie a počet respondentov zo šiesteho ročníka.....	43
Tab 3 Vekové zloženie a počet respondentov z ôsmeho ročníka.....	44
Tab 4 Vekové zloženie a počet respondentov z deviateho ročníka.....	45
Tab 5 Počet respondentov spolu.....	45
Tab 6 Počet respondentiek.....	46
Tab 7 Počet respondentov.....	47
Tab 8 Zosumarizované odpovede od všetkých respondentov základných škôl.....	58
Graf 1 Návratnosť dotazníkov v percentách.....	41
Graf 2 Respondenti zo ZŠ Kniežat'a Pribinu v Nitre- piaty ročník.....	43
Graf 3 Respondenti zo ZŠ Kniežat'a Pribinu v Nitre- šiesty ročník.....	43
Graf 4 Respondenti zo ZŠ Topoľovej v Nitre- ôsmy ročník.....	44
Graf 5 Respondenti zo ZŠ Topoľovej v Nitre- deviaty ročník.....	45
Graf 6 Respondenti spolu.....	46
Graf 7 Kategorizácia dievčat podľa veku.....	46
Graf 8 Kategorizácia chlapcov podľa veku.....	47
Graf 9 Si spokojný, ako s tebou učiteľ spolupracuje?.....	48
Graf 10 Využíva tvoj učiteľ počas hodiny rozmanité formy spolupráce?.....	49
Graf 11 Spolupracuje s tebou tvoj učiteľ formou hry?.....	49
Graf 12 Spolupracuje s tebou učiteľ formou tvorivých aktivít?.....	50
Graf 13 Spolupracuje s tebou učiteľ písomne?.....	50
Graf 14 Spolupracuje s tebou učiteľ tým, že sa s tebou rozpráva?.....	51
Graf 15 Si spokojný, ako s tebou učiteľ komunikuje?.....	52
Graf 16 Prebieha komunikácia medzi tebou a tvojim učiteľom najčastejšie kvôli prospechu?.....	52
Graf 17 Prebieha komunikácia medzi tebou a tvojim učiteľom najčastejšie kvôli správaniu?.....	53
Graf 18 Prebieha komunikácia medzi tebou a tvojim učiteľom najčastejšie	

kvôli tvojim osobným problémom?.....	53
Graf 19 Prebieha komunikácia medzi tebou a tvojim učiteľom najčastejšie kvôli téme vyučovacej hodiny?.....	54
Graf 20 Všímaš si verbálny prejav u svojho učiteľa počas hodiny Etv?.....	54
Graf 21 Všímaš si výslovnosť u svojho učiteľa?.....	55
Graf 22 Všímaš si dôraz a tón u svojho učiteľa?.....	55.
Graf 23 Všímaš si brepty u svojho učiteľa?.....	56
Graf 24 Všímaš si neverbálny prejav u svojho učiteľa?.....	56
Graf 25 Všímaš si mimiku tváre u svojho učiteľa?.....	57
Graf 26 Všímaš si gestiku rúk u svojho učiteľa ?.....	58

Úvod

Predložená diplomová práca sa zaoberá problematikou osobnosti a profesie učiteľa/ učiteľky etickej výchovy. O výbere našej diplomovej práce rozhodla skutočnosť, že študujeme učiteľstvo akademických predmetov v aprobácii slovenský jazyk a literatúra - etická výchova. Názov témy má veľmi blízko k nášmu budúcemu povolaniu, ktorému sa chceme po ukončení štúdia na vysokej škole venovať. Téma má vysokú spoločenskú aktuálnosť vzhľadom na to, že v poslednom čase záujem o učiteľskú časť populácie narastá. Učiteľov môžeme považovať za jednu z najväčších cieľových skupín, od ktorej sa očakáva ďalší kvalitatívny rast a ich spoločenské pôsobenie. Pedagóg zohráva v citovom, vzdelávacom, ale aj výchovnom procese detí a mládeže veľmi dôležitú úlohu. Pre žiaka má veľký význam vyučujúci najmä pri jeho individuálnom morálnom a sociálnom raste. Vieme však, že dnešný učiteľ etickej výchovy sa musí osobne na začiatku štúdia, ale aj svojho povolania vyrovnávať s niektorými zásadnými otázkami a problémami.

Ústrednými pojmami našej práce budú profesia a učiteľ. Už z minulosti vieme, že samotná profesia učiteľa prešla dlhším vývinom, ktorý začal od stredoveku a pokračuje až po súčasnosť. Každé obdobie prinášalo so sebou niečo nové, napríklad o stredoveku vieme, že učiteľská profesia súvisela s cirkevnou edukáciou a naopak, 16. a 17. storočie sa vyznačovalo zavádzaním humanitných vied do učebných programov. Nedá nám opomenúť najvýznamnejších predstaviteľov 16. a 17. storočia, akými boli Mária Terézia, ktorá reorganizovala školstvo a učiteľa národov Jána Amosa Komenského, o ktorého poznatky sa mnohí odborníci opierajú dodnes. My si myslíme, že samotná minulosť tvorí súčasť prítomnosti, preto by nebolo správne nevyužiť aj poznatky z minulosti. Pri písaní našej práce sa budeme odvolávať aj na filozofiu Jána Amosa Komenského, ktorého samotné myšlienky sú pre nás inšpiratívne. Tvorivým spôsobom sa ale budeme snažiť reagovať na súčasné problémy v školstve a vlastným uvažovaním a riešením aktuálnej problematiky.

Naša diplomová práca je štruktúrovaná do 5. kapitol, pričom majú teoreticko-empirický charakter. Prvá kapitola svoju pozornosť sústreďuje na vysvetlenie témotvorných pojmov v kontexte s problematikou výchovy a vzdelávania detí a mládeže. Druhá kapitola sa zameriava na učiteľa etickej výchovy, s dôrazom na učiteľskú etiku. V tretej kapitole bližšie špecifikujeme vzťah pedagóga s jeho zverencami. Poukazujeme aj na samotný etický kódex učiteľa. Štvrtá kapitola obsahuje problematiku tvorivých intencií

samotného učiteľa etickej výchovy, s dôrazom na realizáciu vyučovacej hodiny. Všímame si aj komunikačné kompetencie vyučujúceho.

Cieľom práce je teoretické i výskumné spracovanie problematiky Osobnosti a profesie učiteľa/ učiteľky etickej výchovy. V teoretickej časti pozornosť zameriame na morálku, etiku, etické kategórie, etické princípy, hodnoty a samotnú pedagogickú činnosť učiteľa. Osobitný dôraz venujeme tomu, aby učiteľ etickej výchovy prostredníctvom etickej výchovy vysvetlil žiakom pojmy (morálka, mravnosť a pod.), ktoré budú žiaci následne implementovať aj do svojho života. Chceme tiež upozorniť na skutočnosť, že rozličné témy zdanlivo bezvýhodiskových situácií sa môžu stať dobrým zdrojom námetov pre rozličné aktivity na hodinách etickej výchovy. V práci sme využili syntézu, analýzu a komparatívnu metódu. Pri analyzovaní etických problémov stanovenej problematiky sme zodpovedne pracovali s odbornou literatúrou a odbornými periodikami.

V empirickej časti chceme zhodnotiť úroveň kooperácie a komunikácie učiteľa etickej výchovy počas danej hodiny. Zameriavame sa na názory žiakov/ žiačok vybraného typu základnej školy, aby sme prostredníctvom ich spätnej väzby získali cenné výsledky pre náš prieskum. Pri zostavovaní otázok dotazníka sme sa opierali o teoretické poznatky a ciele nášho prieskumu. Údaje, ktoré sme získali prostredníctvom dotazníka sme následne analyzovali a vyhodnotili. Na základe výsledkov formulujeme v závere praktickej časti odporúčania pre prax.

Chceme poďakovať PhDr. Jarmile Jurovej, PhD. za usmernenie a odborné rady pri príprave diplomovej práce. Zároveň ďakujeme všetkým, ktorí nám umožnili realizáciu prieskumu a poskytli potrebný materiál.

1 Základné pojmy a teoretické východiská skúmanej problematiky

Východiskom skúmanej problematiky diplomovej práce sa stáva potreba rozpracovať profesiu učiteľa etickej výchovy, ktorú si budeme všímať z dvoch aspektov, z humánneho a výchovného. Na začiatku daného problému považujeme za dôležité zadefinovať si základné pojmy a potrebnú literatúru, s ktorou budeme ďalej pracovať.

V súvislosti s názvom našej diplomovej práce sa nám do pozornosti dostávajú nasledovné pojmy: osobnosť, profesia, učiteľ, etická výchova..

Súhlasíme s názorom Gluchmanovej et al. (2008, s. 41), že nikto z nás sa nerodí s vlohami pre povolanie, aké vykonáva, alebo aké by chcel v budúcnosti robiť. Každá osobnosť môže mať nejaké predpoklady, či talent, oplývať vlastnosťami, ktoré sa hodia na tú či onú profesiu. Pod pojmom osobnosť sa obyčajne rozumie konkrétny človek, člen danej spoločnosti. Osobnosť nie je abstrakciou, ale živou bytosťou, ktorú pozorujeme zvonka, alebo ktorú cítime vo vnútri a ktorá je u každého jednotlivca iná. Je charakterizovaná určitými názormi a vzťahmi, vlastnými morálnymi potrebami, úrovňou aktivity a radom iných dôležitých vlastností.

V chápaní Manniovej (2008, s. 68) je pojem osobnosť základnou paradigmou pedagogických, špeciálno-pedagogických, psychologických, spoločensko-vedných a mnohých ďalších odborov a teórií. Je jedným zo základných problémov pedagogickej i špeciálnej pedagogickej teórie, pretože na jeho kvalitách, morálnych, odborných i špeciálno-pedagogických závisí priebeh i výsledok výchovno-vzdelávacieho procesu i spolupráca celého učiteľského kolektívu. Osobnosťou je každý človek s jedinečnou štruktúrou psychických vlastností, dispozícií s rôznymi sociálnymi znakmi a vlastnosťami, v ktorých sú prepojené prvky, ako sú telesná konštitúcia, schopnosti, temperament a iné.

My si myslíme a zároveň dodávame, že každá osobnosť je výnimočná, neopakovateľná, pretože sa nemôže stať, že sa stretnú dvaja rovnakí ľudia, ktorí by mali rovnaké zmýšľanie, dispozície, vlohy. Ak sa o osobnosť človeka zaujímajú mnohé vedy, ktoré na základe získaných výsledkov, skúmaní determinujú a charakterizujú daný pojem osobnosť, ale každá z vied z iného aspektu, potom nás zaujíma, predmetom ktorej vedy je osobnosť učiteľa. Štúdiom kníh sme sa dozvedeli, že osobnosť učiteľa vymedzuje psychológia, ktorá si ju všíma z pohľadu učiteľských otázok.

S touto súvislosťou sa Dyrlová et al. (2009, s.15) vyjadrujú, že psychika osobnosti sa dá chápať ako dynamický interakčný systém, nástroj realizácie životnej existencie

v daných podmienkach. Z uvedeného sa môže vyvodiť skutočnosť, že sledovanie utvárania osobnosti učiteľa je veľmi zložitá a bádateľsky náročná, pretože individuálna rôznorodosť psychických vlastností osobnosti je ťažko uchopiteľná a empiricky merateľná.

Keďže sa budeme venovať profesii učiteľa etickej výchovy, jej dôsledkom správneho a nesprávneho konania vo vyučovacom procese, musíme si bližšie vysvetliť pojem profesia. Každé povolanie charakterizujú a vymedzujú určité črty, vlastnosti. Každý z nás má predurčené, aspoň by to tak malo byť, že v živote bude plniť určité poslanie, povolanie.

Slovo profesia pochádza z latinského slova „professio“, čo znamená priznanie k povolaniu, remeslu. Je to povolanie, ale taktiež odbornosť. Učiteľská profesia profesionálne zabezpečuje plnenie rozvinutých sústav noriem alebo požiadaviek spoločnosti na všestrannú výchovu a vzdelávanie, zároveň aj reflektuje rozmer profesionality učiteľa v jeho individuálnom, spoločenskom a kvalifikačnom procese. V rámci učiteľskej profesie sa upozorňuje, že je dôležité v správaní rozvinúť schopnosti a kompetencie, samostatnosť pri voľbe stratégií najefektívnejších postupov a prostriedkov na dosahovanie jej cieľov. Vo všeobecnej rovine aplikovanej etiky sa táto stránka profesionálneho profilu označuje ako profesionálny akt (Žilínek, 1997, s. 198).

V rámci učiteľskej profesie si musíme zadefinovať pojem učiteľ. Vyučujúci je v našich očiach a ponímaní ten, ktorý sa podieľa na výchovno-vzdelávacej činnosti. Plní bezpochyby skôr poslanie ako povolanie. Vo všeobecnosti je učiteľ človekom, ktorý by mal byť vyrovnaný, nebáť sa ďalej rozvíjať svoj potenciál, predpoklady, vlohy. Neustále na sebe pracovať a zdokonaľovať sa, pretože sa od neho očakáva kvalitný výkon a neustály rast, či už po vzdelanostnej alebo morálnej stránke, pretože si myslíme, že každý pedagóg plní množstvo rolí a my za najdôležitejšiu pokladáme rolu odborníka a vychovávateľa.

Podľa Charty sa slovo „učiteľ prijatej v roku 1966 vzťahuje na všetky osoby v školách, ktoré sa zaoberajú výchovou a vzdelávaním žiakov. Výraz postavenie vo vzťahu k učiteľom označuje tak spoločenské postavenie alebo úctu, ktorú používajú učitelia v súvislosti so stupňom uznávania dôležitosti ich funkcie a ich schopnosti plniť ju, ako aj pracovné podmienky, odmeňovanie a iné materiálne výhody, ktoré majú v porovnaní s inými profesijnými skupinami“(Charta učiteľa, 1990, s. 8-10).

Nás ale vzhľadom na vymedzenie našej témy zaujíma v prvom rade charakteristika učiteľa etickej výchovy, ktorého zadefinovali A. Klimeková, B. Kudláčová, I. Lomnický, L. Lencz, M. Žilínek, I. Podmanický.

Klimeková (2004, s. 68) sa v súvislosti s učiteľom etickej výchovy vyjadruje ako o „živom modeli, pretože učiteľ je v každodennom kontakte s deťmi, kde je neustále vystavovaný kritike a pozornosti zo strany iných ľudí. Jeho zamestnanie má svoje zvláštne špecifiká v oblasti metód, stratégií, poznatkov. Musí riešiť množstvo vážnych problémov, voliť vhodné výrazy. Pedagóg by sa mal naučiť reflektovať sám seba, svoju autenticitu a to v súvislosti so svojou prácou. Na základe teoretického poznania a svojich reflektovaných a spracovaných skúseností postupne eticky profesne dozrieva. Tým sa utvára jeho osobnostná profesionálna zrelosť. Stáva sa autonómnou bytosťou, ktorá je schopná samostatne a tvorivo riešiť osobnostné aj profesionálne problémy. Je sociálne zrelá, vie vzťahy vytvárať, ale tiež určiť hranice, aby sa nenarušila jej stabilita a zároveň bola otvorenou aj pre iných. Napriek tomu, že pedagóg sa má neustále snažiť o zvyšovanie odbornosti, aktualizáciu poznatkov v aprobačných predmetoch, poznať a vedieť aplikovať základné etické princípy a normy v svojej práci. Je človekom, ktorý má svoje limity a obmedzenia, pokiaľ si je vedomý týchto hraníc, pozná sám seba, svoje pozitíva a negatíva, má možnosť stať sa zrelým človekom, čo je predpoklad, aby sa stal dobrým pedagógom.“

Kudláčová (1998, s. 25) sa v spojení s vyučujúcim vyjadruje, že nestačí vychovávať len odborníkov a špecialistov. Treba, aby učitelia využívali svoje vedomosti v jednotlivých odboroch v prospech spoločného dobra. Preto ich treba formovať a viesť k integrálnej plnosti človečenstva a k zodpovednosti. Život každého človeka je nesmiernou hodnotou a je jedinečný. Pedagóg je zodpovedný za výchovy budúcich generácií. Svojím prístupom ovplyvňuje každé dieťa a mladého človeka. Môže mu dodať odvalu a napomôcť mu v jeho osobnom raste a túžbe po poznaní alebo môže spôsobiť, že na čas jeho rast pozastaví. Každý učiteľ si môže mladého človeka vážiť, pristupovať k nemu s úctou.

Lomnický (2004, s. 194) zdôrazňuje to, že dobrým učiteľom etickej výchovy sa môže stať ten, ktorý sa stotožňuje s víziou pozitívneho a vzdelávacieho programu a ktorý neustále kultivuje svoju osobnosť, usiluje sa o mravný rozmer svojej sebarealizácie prostredníctvom stabilizácie morálnych a mravných princíпов, hodnotových postojov a vlastnej progresívnej výchovnej a vzdelávacej filozofie zahrňujúcej prvky akceptácie, dôvery, tolerancie, rešpektu, primeranosti, ale aj náročnosti, odbornosti a vedomosti. Tým prezentuje svoj profesijný-pedagogický rukopis.

Lenz (1992, s. 9) upozorňuje na využívanie nových metód. Jeho štýl sa odráža víziou lásky k druhému, vytvorením si k nemu pozitívny vzťah., ktorý zakladá na báze prosociálneho správania. Prosociálne správanie spočíva v rozvíjaní schopnosti stotožniť sa s druhým človekom a urobiť niečo dobré pre neho bez toho, aby sme za to očakávali bezprostrednú odmenu alebo protislužbu

Žilínek (1997, s. 203) poznamenáva, že „učiteľ každý deň predstupuje ako živý model pred deti a tie si hovoria: tak toto by som urobil tak, ako náš pán učiteľ, toto by som urobil inak, toto by som nikdy neurobil. Vyučujúci deťom odovzdáva vedomosti a dáva kus samého seba. Deti ho svojimi zvedavými očami sledujú a hovoria si medzi sebou nielen o tom, čo rozprával, ale aj o tom, aký postoj zaujal, ako vyriešil vzniknutý problém, ako zareagoval v danej situácii, dokonca aké výrazy najčastejšie používa, ako chodí, ako sa smeje.“

Podmanický (2004, s. 2) charakteristiky učiteľov etickej výchovy ukončuje tvrdením, že v súčasnosti sú vyučujúci etiky konfrontovaní s niekoľkými spoločenskými realitami, ktoré sa významným spôsobom pretavujú aj do života školy, jej cieľov a funkcií. Dieťa sa počas vzdelávania neučí iba čítať, písať či narábať s číslami, ale sa stretáva s množstvom informácií, ktoré nie sú vždy primerané jeho vývinovým špecifikám, preto im často nerozumie a nevie ich triediť alebo začleňovať do svojho referenčného rámca. Túto situáciu výrazne komplikujú aj zmeny v rodinách. Rodina, ako prirodzené prostredie pre optimálny vývin dieťaťa je pod veľkým tlakom (napr. kultúrnym, ekonomickým), ktorý stupňuje nerozhodná, miestami až chaotická podpora zo strany spoločnosti. To, čo kedysi sprostredkovala rodina, postupne preberajú rôzne inštitúcie, hlavne školy.

Ak hovoríme ale o úplnom kvalifikovanom učiteľovi etickej výchovy, musíme dodať tvrdenie Kosovej (1995, s.32), že učiteľ sa stáva odborníkom vo svojej profesii až na úrovni magisterského vzdelania., pritom by mal byť plnohodnotnou osobnosťou v záujme rozvoja osobnosti svojich žiakov a neustále vzdelávať a rozširovať svoje vzdelanie postgraduálnym štúdiom, pretože jeho odborná zdatnosť je daná jeho kvalifikačnými požiadavkami.

Keď chceme hovoriť o morálno – etickom rozmere učiteľskej práce, musíme si zadefinovať predmet etická výchova.

Etická výchova ako výchovno-vzdelávací predmet vznikla v roku 1990 vo forme experimentu. Predmet etická výchova bol orientovaný na všetkých žiakov bez rozdielu. Úmyslom autorov bolo ponúknuť etickú výchovu ako voliteľný predmet, pretože vo

svojom jadre predpokladá slobodné rozhodnutie sa pre dobro. V školskom roku 1993/94 sa politickým rozhodnutím náboženská výchova stala povinne voliteľným predmetom od 5. ročníka ZŠ a v prvých dvoch ročníkoch stredných škôl. Overený projekt etickej výchovy, ktorý sa vtedy tešil veľkej popularite vďaka svojej novosti v obsahu i v metódach, vybrali pracovníci MŠ SR ako alternatívu k náboženskej výchove. Tento výber ovplyvnilo aj to, že etická výchova nie je podmienená žiadnou náboženskou orientáciou (Ivanová - Kopinová, 2004, s. 4-5).

Cieľom predmetu etickej výchovy je vychovať osobnosť, ktorá má svoju vlastnú identitu, je sama sebou a pritom táto identita zahŕňa v sebe aj prosociálnosť. Myslí si, že prosociálnosť vychádza z takých prejavov správania, ako je spolupráca v rôznych modalitách, pomoc, schopnosť podeliť sa, utešovať, obetovať sa, obdarovať, preukazovať štedrosť, starostlivosť o dobro iných, teda prosociálnosť vychádza zo základného poňatia humanity. Všetky ľudské bytosti vo svetovom spoločenstve majú „určené“ prvky prosociálnosti – dobro človeka (Žilínek, 1997, s. 178).

Tieto pojmy a ich rôzny autorský výklad svedčia o tom, že máme neustále dočinenia s pojmami, ktoré sa vyvíjajú, alebo sú poznačené myslením jednotlivých autorov a ich koncepcií. Pre ozrejmienie a lepšie uvedenie do problematiky bolo nutné siahnuť po viacerých definíciách jednotlivých pojmov .

1.1 Prehľad domácich a zahraničných prameňov ku skúmanej problematike

Pri písaní diplomovej práce sme čerpali z domácich i zahraničných prameňov. Problematiku, ktorej sa venujeme, spracovali viacerí autori. Spomenieme len zlomok z nich. Vzorom a inšpiráciou bola pre nás okrem iného publikácia V. Gluchmana a M. Gluchmanovej (2008) Učiteľská etika. V rámci ich načrtnutej koncepcie v danej publikácii sme inšpirácie hľadali v ich sociálnych, spoločenských a profesných pohľadoch týkajúcich sa vzťahu učiteľa a žiaka. Východiskom bol pre nás aj zborník Osobná etika a etická výchova (2008), v ktorom I. Lomnický rozpracoval problematiku etickej výchovy na školách, pričom ústrednou snahou má byť výchova k prosociálnosti, uprednostňovanie výchovy hodnotami pred normami. V jeho ponímaní je etická výchova zameraná na osobnostnú výchovu človeka v sociálnom zmysle na rovine emocionálnej, rozumovej a duchovnej.

Pri konkrétnej charakteristike učiteľa etickej výchovy sme sa opierali o poznatky uvedené v publikáciách od A. Klimekovej (2005) Etika, mravná výchova a profesná etika, v ktorej daná autorka rozpracovala danú problematiku z hľadiska konania, správania a vystupovania učiteľov a kolegov pri ich pedagogickej práci v škole. Naopak, u B. Kukláčovej (1997) Osobnosť a etika učiteľa nám bol blízky jej popis morálnych kategórií, dobra a zla. Publikácia M. Žilínka (1997) Étos a utváranie mravnej identity osobnosti bola pre nás podnetná z hľadiska prosociálneho správania, ktorú rozpracoval. Z vychádzajúcich článkov, ktoré sa týkali profesie učiteľa etickej výchovy sa pre nás podnetným stal článok A. Vukosoviča (1996) Obsahová náplň etiky v škole a Etika učiteľského povolania, v ktorom sme našli inšpiratívne myšlienky z hľadiska učenia a osvojovania daných hodnôt v priebehu etickej výchovy.

Zo zahraničnej literatúry sme siahli po zborníku School and Society(1994),z ktorého sme rozpracovali problematiku vyhorenia učiteľov. Publikácia od J. Springa (1994) American education nám bola blízka z hľadiska vysvetlenia postavenia učiteľa a žiaka vo vzťahu z pozície nadriadeného a podriadeného.

Výskumov zameraných na kooperáciu a komunikáciu učiteľa etickej výchovy počas hodiny etickej výchovy nebolo veľa, preto sme okrajovo poukázali na výskumy, ktoré sa všeobecne týkali komunikácie a kooperácie na všetkých predmetoch v škole. Tvorivosť, tvorivé aktivity sme porovnávali s výskumom Gardnera (1991) a Kusého (2000). Verbálne a neverbálne prejavy u učiteľa sme porovnávali s výskumom od A. Cohena a R. P. Harrisona (1973).

Problematika učiteľskej profesie je v súčasnosti veľmi frekventovaná u mnohých autorov . Napriek tomu, ale problematika týkajúca sa osobnosti a profesie učiteľa etickej výchovy absentuje, preto sa budeme snažiť podať na daný problém čo najkomplexnejší pohľad.

1.2 Osobnosť učiteľa

Z hľadiska osobnosti učiteľa etickej výchovy je potrebné zvýrazniť kladné stránky profilujúce charakterové vlastnosti osobnosti učiteľa. Medzi tieto vlastnosti patria hlavne láskavosť, vľúdnosť, srdečnosť, ústretovosť, spravodlivosť, súcitnosť i ľudskosť. My na začiatok poznamenávame, že každý z nás má inú osobnosť, preto nemožno od učiteľa očakávať, aby sa stal tým, kým chceme, aby bol. Zo spoločenského pohľadu sa očakáva, že učiteľ bude láskavý, milý, vzdelaný. Tieto charakteristiky determinujú jeho osobnosť, ale

z reálneho pohľadu taký nemusí byť, pretože pravidlom je, že osobnosťou sa človek nerodí, ale stáva sa ňou prostredníctvom vplyvov mnohých faktorov, medzi ktoré môžeme zaradiť duševný stav, genetické a psychologické dispozície.

Macková (2009, s. 27) jednotlivé faktory, ktoré vplyvajú na osobnosť pedagóga rozdeľuje do troch skupín. Po prvé sa osobnosť človeka formuje pod vplyvom biologických faktorov, medzi ktoré môžeme zaradiť genetické dispozície, vrodené vplyvy, ktorými sa podrobne venujú moderné vedy ako sú behaviorálna genetika a podobne. Po druhé na formovanie osobnosti má vplyv dané prostredie, kde učiteľ vstupuje do interpersonálnych vzťahov, ktoré predpokladajú vzájomnú empatiu a utvárajú sa schopnosti, ktoré formujú jeho emócie, motiváciu a charakter. A po tretie pri samotnom utváraní každej osobnosti je dôležitá sebareflexia, ktorá podľa R. Havlíka (1998, s. 124) ovplyvňuje osobnosť učiteľa a jeho pedagogické schopnosti.

My si myslíme, že vlastná sebareflexia učiteľa spočíva v zistení, čo by mal učiteľ v sebe potlačiť, eliminovať a naopak, čo rozvíjať, pretože ak si sám človek nepripustí chyby, nebude sa snažiť o zlepšenie, potom sa nemôže stať lepšou, plnohodnotnejšou a zrelšou osobnosťou.

Komplexná ale učiteľova osobnosť je tvorená vzdelanostnou, gnozeologickou a hodnotovou rovinou. Prvá spočíva v získaní vzdelania a nadobúdania množstva poznatkov po celý život. Pretože od učiteľa, ktorý vzdeláva a vychováva svojich zverencov sa očakáva odborná pripravenosť a širokospektrálny rozmer jeho vedomostí. Naopak, gnozeologická rovina súvisí s poznávaním, učiteľ by mal spoznávať všetky sféry života., sledovať dianie okolo seba, nezamerat sa len na školské dianie, ale aj spoločenské, pretože najväčšia a najzásadnejšia formácia prebieha pod vplyvom spoločnosti a prostredia, ktoré ho ovplyvňujú a pôsobia na neho.

My za najdôležitejšiu rovinu, vzhľadom k tomu, že nás zaujíma osobnosť pedagóga etickej výchovy pokladáme hodnotovú sféru. Každá pozitívna hodnota má výrazný vplyv pri formácii vyučujúceho, ale nie len jeho. Je dôležité, aby tieto hodnoty pozitívne vplývali aj na jeho žiakov, pretože hodnoty v učiteľskej práci určujú jej povahu a povahu vzťahov medzi pedagógmi a žiakmi a taktiež širšou spoločnosťou. Na hodnotách sú založené aj princípy práce so žiakom a v značnej miere ovplyvňujú metódy práce, ktoré učiteľ používa pri riešení sociálnych problémov.

Naše doterajšie úvahy doložíme tvrdením od Lomnického (2007, s. 64), ktorý poznamenáva, že ak je učiteľ etickej výchovy nositeľ pozitívnych hodnôt, musí byť potom

skutočnou osobnosťou, ktorá sa vyznačuje mravnou, pedagogickou a odbornou spôsobilosťou pri realizácii zodpovedného učiteľského poslania.

My pod pozitívnymi hodnotami hľadáme hodnotu lásky, čestnosti, zodpovednosti, pretože práve tieto hodnoty tvoria základ pri správnom utváraní a formovaní nielen učiteľa, ale aj žiaka. Vplyv hodnôt má zásadný význam najmä pri mravnej stránke osobnosti vyučujúceho. Tu nás zaujímalo a hlavne sme chceli vedieť, čo všetko formuje mravnú stránku osobnosti. Podľa nás ju determinuje morálka, mravné zásady, pretože učiteľ je v prvom rade osoba činu, kedy práve jeho skutky vypovedajú o tom, či sa dá hovoriť o jeho pozitívnom mravnom profile.

Aby sme priniesli komplexný pohľad na podstatu celej osobnosti učiteľa, tak dodávame tvrdenie Manniovej (2008, s. 75-76), že jeho základ spočíva v zosúladení jeho prežívania, správania, sociálnej percepcii, vo formovaní a zdokonaľovaní duševných vlastností seba i iných. Zrelá a autentická osobnosť je spontánna. Môže meniť svoje plány kedykoľvek to uzná za vhodné. Nadchýna ju život: má radosť z práce, z hry. Za najdôležitejší spôsob poznania sa ale javí v sledovaní osobnosti a aktívnom prostredí, v reálnych interakčných súvislostiach, kde sa môžu vlastnosti osobnosti prejavíť. Sledovanie utvárania učiteľovej osobnosti je veľmi zložitá, pretože individuálna rôznorodosť psychických vlastností je ťažko postihnuteľná. Pravidlom je, že jeho osobnosť sa odvíja od kvalitného vzdelania, sociálneho rozhl'adu, integrovaného súhrnu povahových čŕt (poctivosť, spravodlivosť, pravdovravnosť, pracovitosť), profesionálnych predpokladov a schopností, schopnosti komunikácie so žiakom a podobne. Má neoceniteľnú hodnotu nielen v edukačnej činnosti, v ktorej je dôležitý medziľudský vzťah, ale i v súkromnom a spoločenskom živote. Osobnosť učiteľa má medzi výchovnými činiteľmi prvoradé postavenie od vstupu dieťaťa do školy, v ktorej je potrebné, aby bol v neustálej interakcii so žiakmi a neustále profiloval svoje roly v sociálnom a školskom prostredí.

Rolami profilujúcich osobnosť učiteľa etickej výchovy sa zaoberá Masariková, (2002, s. 42), ktorá hovorí, že učiteľ etickej výchovy ako diagnostik rozoznáva, zisťuje, skúma potreby, záujmy, názory, predstavy, perspektívy a tiež dosiahnutú úroveň rozvoja intelektuálnej, emocionálnej, senzomotorickej stránky detí a mládeže. Podieľa sa so spolupracovníkmi na riešení problému, spoznáva zdravotnú, rodinnú a sociálnu anamnézu. Musí ovládať škálu všeobecných diagnostických metód i špecifiká ich používania vo výchove mimo vyučovania, pedagogickú metodológiu, pedagogickú teleológiu a symptomatológiu.

Učiteľ etickej výchovy ako poradca pomáha žiakom a rodičom racionálne využívať voľný čas, pestovať správne návyky v súlade s psychohygienou a režimom dňa. Odstraňuje zlovyky s cieľom uskutočniť pozitívne zmeny v správaní sa žiaka a pritom rozvíjať potencionálne dispozície a vlohy. Vyžaduje sa teoretická príprava i praktické skúsenosti v oblasti ovplyvňovania psychických funkcií. Učiteľ etickej výchovy ako stimulátor podnecuje a podporuje komplexný a individuálny rozvoj osobnosti. Rešpektuje inovované výchovné princípy, najmä princíp dobrovoľnosti, demokracie a humanizmu, individualizácie a družnosti vo výchovnom procese, princíp optimizmu a radosti z výchovného procesu. Aplikuje moderné aktivizujúce metódy, formy a prostriedky uprednostňujúce pozitívne ovplyvňovanie a motiváciu pred represívnymi formami.

Učiteľ etickej výchovy ako emocionálny satisfaktor poskytuje náhradu a citové uspokojenie deťom a mládeži, ktoré ho nenachádzajú v žiadnej sociálnej skupine s cieľom zmeniť ich periférne postavenie v nej a dosiahnuť želaný sociálny status. Musí byť schopný na základe empatickej analýzy pripraviť podmienky pre autoreguláciu a sebvýchovu členov výchovnej skupiny. V jeho postojoch a konaní by mala dominovať snaha vytvárať príjemnú atmosféru, odrážajúcu sa v príjemných pocitoch zúčastnených žiakov. Je vhodné využívať rôzne druhy tvorivých, námetových a kooperatívnych hier, ktoré umožňujú vytvoriť uvoľnené ovzdušie, kde každý nájde príležitosť vyniknúť, pozitívne na seba upútať pozornosť.

Učiteľ etickej výchovy ako vedecký poradca pri organizovaní záujmových aktivít, olympiád, stredoškolskej odbornej činnosti, pri vedení záujmových útvarov, pri príprave a realizácii súťaží, exkurzií, výstav. Všetky aktivity umožňujú žiakom slobodne rozvíjať individuálne záujmy a schopnosti, poskytujú príležitosť k rozšíreniu súboru poznatkov a k ich prehĺbeniu.

Učiteľ etickej výchovy ako činiteľ zhodnocovania voľného času organizuje činnosť, ktorou žiak nadobúda vnútornú rovnováhu, poskytuje možnosť sebazdokonaľovania a mnoho-stranného rozvoja kvalít osobnosti. Učiteľ etickej výchovy ako reedukátor svojou stratégiou a diplomaciou ovplyvňuje prirodzených vodcov rovesníckych, neformálnych skupín, mravne narušených jedincov i z delikventnej mládeže a snaží sa vhodne regulovať ich živelnú negatívnu činnosť. Je tiež potrebné včas podchytiť problémových žiakov, deti z málo podnetného prostredia alebo z rodín sociálne odkázaných.

Učiteľ etickej výchovy ako koordinátor a riadiaci činiteľ zodpovedá za fungovanie celého systému výchovy mimo vyučovania, t. j. za realizáciu všetkých funkcií (poznávacej, rozhodovacej, usmerňovacej, regulačnej a hodnotiacej).

Z napísaného vyplýva, že samotný pedagóg etickej výchovy zastáva vo svojom obore množstvo funkcií, rolí. Každá z vymedzených rolí je veľmi dôležitá, vyučujúci by ju mal plniť a hlavne by mal byť v danom odbore odborníkom, disponovať nielen odbornými vedomosťami, ktoré tvoria základ pri efektívnom využívaní a implementovaní znalostí do jeho praxe.

Po tom, ako sme pozornosť sústredili pozitívnym zložkám profilujúcich osobností učiteľa etickej výchovy, pre objektivitu musíme spomenúť aj negatívne činitele, ktoré pôsobia na osobnosť učiteľa, medzi ktoré Kudláčová (1999, s. 65) zaraďuje preťaženosť a časový tlak, veľký počet žiakov v triedach, strach a neistotu z prijatia u žiakov, zvyšujúcu sa agresivitu u žiakov, snahu o objektívne hodnotenie žiakov a stratu motivácie.

V súčasnosti sa spomínané faktory stávajú čím ďalej aktuálnejšími, učitelia s nimi bojujú a snažia sa ich odstrániť.

Tlak zo strany školského najlepšie zvládne zrelá učiteľova osobnosť, ktorá sa podľa Lencza (1993, s.35) vyznačuje nasledujúcimi charakteristikami, medzi ktoré zaraďuje vlastnú identitu učiteľa, ktorá v sebe zahŕňa prosociálnosť, pozitívny vzťah k životu a k ľuďom, spojený so zdravou kritickosťou, jej správaním, ktoré je určované osobným presvedčením a zvnútornenými etickými normami, vyplývajúcimi z univerzálnej solidarity, a preto je do istej miery nezávislé od tlaku spoločnosti. Dôležitý je aj zrelý morálny úsudok, opierajúci sa o zovšeobecnené mravné zásady, na základe ktorého je zrelá učiteľova osobnosť schopná reagovať aj v neočakávaných a zložitých situáciách, ktorú charakterizuje spojenie správneho myslenia a správneho konania. Koná sa nielen v súlade so svojimi zásadami, ale aj s citovým nasadením, v ktorom je súlad medzi emóciami a chcením.

S tým možno len súhlasiť, prosociálnosť, solidarita a hlavne naše vnútorné pozitívne presvedčenia tvoria základ našej osobnostnej zrelosti, pretože ak to nevyviera z nášho vnútra, potom to nebude mať takú hodnotu a účinok, ktorý nám môže dopomôcť v našom bytostnom zosúladení v rozličných situáciách. Berúc do úvahy všetky zložky profilujúce osobnosť učiteľa etickej výchovy, musíme prihliadať aj na skutočnosť, že nie každý má predpoklady stať sa dobrým učiteľom. .

1.2 Profesia učiteľa

Učiteľské povolanie sa pokladá za krásne, ale zároveň náročné. Povaha, ciele, požiadavky i výsledky pedagogickej činnosti ho považujú skôr za poslanie, než za prácu. Na jeho úlohu a poslanie v dnešnej spoločnosti sú dnes rôzne mienky: pozitívne, neutrálne, ale aj negatívne. Úlohou učiteľov je vzdelávať a vychovávať našu mládež. My sa neskôr v súvislosti s profesiou učiteľa etickej výchovy zameriame na jeho výchovnú zložku, vzhľadom na vymedzenie našej témy, pretože úlohou a náplňou predmetu etickej výchovy je vychovávať dnešných zverencov. Samotní učitelia sa podieľajú na raste schopností a kultivácií predpokladov pre spoločenský a pracovný život budúcej generácie, ale súčasne ovplyvňujú procesy diferenciacie, selekcie. Aby bol učiteľ vo svojej práci úspešný po všetkých stránkach, tomu pozornosť sústreďuje normatívny a analytický prístup. Prvému prístupu sme sa už venovali, v súvislosti s osobnosťou učiteľa. Na druhý prístup, analytický sa pozrieme teraz, ktorý vychádza z exaktnej analýzy pracovnej činnosti učiteľov, pôsobiacich podmienok a požiadaviek, ktoré si vyžaduje učiteľská profesia.

Učiteľskou profesiou sa zaoberá pedeutológia, ktorá uplatňuje rovnako normatívny aj analytický prístup. Typ prípravy súvisí s mnohými problémami, ktoré tvoria významnú súčasť analytického okruhu pedeutológie. Samotná veda vznikla ako výsledok myslenia o učiteľoch, ktoré sa v odborných dielach objavujú od najstarších čias. Ako osobitná samotná disciplína sa rozvinula koncom 20. storočia, kedy narastala aj pozornosť, ktorá sa venovala významu učiteľa (Kasáčová, 2004, s. 4).

Samotná profesia učiteľa si ale vyžaduje odbornú prípravu, osobnostnú zrelosť, skúsenosti a etické postoje. Od učiteľa sa očakáva samostatnosť a zodpovednosť v každom smere. Dennodenne sa zaoberá zložitými životnými situáciami a problémami, do riešenia ktorých vnáša nielen teoretické poznatky, ale tiež vlastné životné skúsenosti. Preto je nevyhnutné, aby poznal sám seba, vedel analyzovať svoje pocity a reakcie a dokázal z týchto poznatkov v praxi čerpať. Každé povolanie, rovnako ako aj učiteľov má svoje kladné a záporné stránky.

Tejto problematike sa venuje Spring (1994, s. 37), ktorý upozorňuje na nasledujúce plusy a mínusy učiteľskej práce. Medzi kladné stránky povolania zaraďuje interakciu so študentmi, samotné vyučovanie, vzájomné vzťahy s kolegami, samostatnosť, dlhé letné prázdniny. Do záporných stránok začleňuje nezáujem o vyučovanie zo strany študentov a ich prílišnú agresivitu, izoláciu od kolegov, zasahovanie byrokracie do ich samostatnosti,

nízke platy, nezáujem rodičov o výsledky svojich detí, veľký počet detí v triedach, náročné školenia a pracovná vyťaženosť, nízky status profesie.

Plusy a mínusy učiteľského povolania poukazujú na dobrý prehľad, čo spôsobuje vyhorenie učiteľov.

Podľa Springa (1994, 37-38) symptómy učiteľského vyhorenia sú cykly depresí a extrémneho neuspokojenia s učením, je to bod, keď je náročné ráno vstať a ísť do práce. Môže to byť spôsobené neúnosnou únavou ako následok depresie a stresu. Vyhorenie učiteľa neprichádza vždy za rovnakých okolností. Napríklad nedávno prišla do mojej kancelárie predavačka kníh a povedala mi: „Prestala som učiť minulý rok a vzala som túto prácu. Som výsledkom učiteľského vyhorenia. Jednoducho nemôžem znova čeliť študentom.“ Ďalším prípadom vyhorenia bol vedúci učiteľských odborov v škole v centre mesta, ktorý vyhlásil čiastočne zo žartu: „upozorňujem všetkých učiteľov, aby si zobrali do školy spodnú bielizeň pre prípad zo strachu študentskej násilnosti.“

Dá sa všimnúť, že výsledky oboch prípadov vyhorenia učiteľov sú následkom samotných žiakov. Pred nami stojí otázka. Prečo práve oni? Dá sa skonštatovať a my dodávame, že dnešní učitelia to majú ťažké. Pretože správanie dnešných zverencov nie je také, ako bývalo. Dáva sa to za vinu výchove, vplyvu masovokomunikačných prostriedkov a hlavne sociálnemu prostrediu, v ktorom sa pohybujú.

Možno súhlasiť s názorom Onderčovej (2003, s. 2), že žijeme v období globálnych zmien. Mení sa spoločnosť - z industriálnej na informačnú, učiacu sa spoločnosť. Človek sa však našťastie narodil ako tvor optimistický, neustále dúfajúci, že sa všetko napokon k dobrému obráti, až kým sa jedného dňa nezobudí a nezistí, že nevládze, ba dokonca, že už ani nechce ďalej bojovať o svoje miesto na slnku, o primeranejší spoločenský status, či vyšší plat... jednoducho upadá do nihilizmu a depresie, ktorá je žiaľ priamo úmerná nadšeniu, s ktorým na tento svet prišiel - človek vyhorel!

Kapitolu zakončíme optimistickou myšlienkou, pretože si myslíme, že viera v dobro a nádej na zmenu je tu vždy, aj keď človeka ovplyvňuje množstvo faktorov, ktorým sa snaží čeliť a eliminovať ich. Snaží sa predchádzať krajným a bezvýchodiskovým situáciám, ktoré môžu dospieť až do takého štádia, že učiteľ vo svojej profesii vyhorel.

2 Humánna a výchovná zložka učiteľa etickej výchovy

Učiteľa etickej výchovy determinuje jeho humánny a etický spôsob výchovy, na základe ktorého si získava a vytvára dôveru, rešpekt a úctu u svojich žiakov, pretože deti chcú takého učiteľa, ktorý sa snaží nájsť k nim takú cestu, ktorá bude budovaná prostredníctvom lásky, nehy, porozumenia. Vyváženosť týchto hodnôt a samotnej snahy vyučujúceho je predpokladom dobrého základu k vytvoreniu takého vzťahu, ktorý bude sprevádzaný vzájomnou interakciou učiteľa a žiaka .

Naše úvodné úvahy dokladáme aj tvrdením Gluchmanovej et al (2008, s. 139), ktorí tvrdia, že v dnešnej dobe, v čase transformácie školstva, sa spomínaná humánnosť zdôrazňuje v interakcii k žiakom, k učiteľským kolektívom, ale aj v celom výchovno-vzdelávacom procese.

Vzájomná interakcia učiteľa a žiaka by mala byť založená na báze spoznávania, pretože si myslíme, že je potrebné, aby sa žiak a učiteľ dôkladne spoznali, pretože pomocou poznávania vyučujúci ľahšie odhalí problémy, ktoré môžu samotných zverencov trápiť. Postupne si získavať aj dôveru detí prostredníctvom vysoko pedagogického majstrovstva, pri ktorom by si mal zvoliť citlivý prístup ku každému žiakovi. Mal by byť empatický, asertívny, hovoriť pravdu, snažiť sa o pochopenie a spoločnú vzájomnosť u žiakov. Týmto všetkým si učiteľ môže získať dôveru detí, kolegov, rodičov i okolia.

Nesmieme ale zabúdať na jeden dôležitý fakt, že vyučujúci etickej výchovy, samozrejme ako každý učiteľ je predovšetkým človekom. V rámci toho nadviažeme na L. Lencza, u ktorého na nás zapôsobila veta, ktorú sme sa dočítali v jeho *Pedagogike etickej výchovy*: „Človek má radosť, keď urobí pre seba niečo dobré, ale má radosť aj vtedy, keď urobí niečo dobré aj pre iných ľudí“ (Lencz, 1992, s. 8).

Pretože sme na začiatku našej kapitoly spomínali výchovný spôsob, musíme dodať, že učiteľ etickej výchovy by prostredníctvom svojho výchovného pôsobenia, výchovy mal naučiť svojich zverencov rozlišovať, čo je dobré a čo je zlé, pretože výchovný spôsobom pedagóga je sprevádzaný tým, že sa deťom snaží vysvetliť, čo môžu a naopak, čo nemôžu, pretože učiteľ etickej výchovy je z hľadiska pedagogického zamerania vychovávateľom.

Výchovná činnosť je najkrajšia a najzodpovednejšia práca. Jej predmetom je budovanie človeka a človek je najvyššie blaho. Spolupráca pri vytváraní tohto vrcholného blaha, najvyššej pozemskej hodnoty je čestnou povinnosťou, veľkým záväzkom

a zodpovednosťou. Učiteľ etickej výchovy je spolutvorca najušľachtilejších ľudských vlastností. V tom tkvie etika jeho povolania a jeho činnosti. Vychovávateľ vychováva svojou osobnosťou, celou svojou bytosťou, osobným príkladom a dôkazom toho, ako treba žiť a konať ako človek. Od jeho vzťahu k práci, životu, k ľuďom, materiálnym a duchovným hodnotám, od jeho morálneho postoja, od neho samého ako živého vzoru závisia výsledky výchovnej činnosti. Preto musí mať všetky tieto charakterové črty, ktoré by chcel a mal rozvíjať u svojich žiakov (Vukosovič, 1996, s. 8).

Pri výchovnej funkcii učiteľa etickej výchovy je ešte dôležité, aby vyučujúci dobre poznal svojich zverencov, ale každého zvlášť, pretože ak bude absentovať dôkladné poznanie jednotlivého žiaka, potom nie je možné v ňom rozvíjať to, čo sa rozvíjať má a eliminovať to, čo mať nemá. Ku každému si zvolí osobitný prístup, ktorý bude budovaný a sprevádzaný senzibilným a humánnym spôsobom, na ktorý sa tak v súčasnosti apeluje a dáva dôraz. Spojením týchto zložiek sa dosiahne a splní vopred stanovený cieľ výchovnej a humánnej funkcie vyučujúceho. Tiež sme hovorili, že u pedagóga etickej výchovy je dôležitá jeho výchovná a humánna zložka vyučovacej hodiny preto, lebo je dôležité, aby sa u svojich žiakoch snažil o vštepovanie takých hodnôt a princípov, ktoré budú žiaci následne implementovať aj do svojho života.

Lomnický (2007, s. 37-39) upozorňuje, že je dôležitá výchovná zložka vyučujúceho s tým, že sa v nej zdôrazňujú pozitívne hodnoty a nie normy, pretože je celkom konkrétna, prispôbena človeku, jeho situácií a jedinečnému svetu hodnôt. Tento model výchovy nie je jednoduchý, ani automaticky nezabezpečuje úspešnosť, ale umožňuje utvárať človeka zvnútra, rozvíjať jeho osobnostné potenciality a hodnotové orientácie. V súčasnosti sa stretávame s výrazným úsilím o podstatnú zmenu vzdelávacieho systému, týkajúceho sa nielen obsahu vzdelávania, ale aj vzdelávacej funkcie školy. Podstatu etickej výchovy človeka je potrebné vnímať z pohľadu jeho aspirácie a v širšom zmysle hodnotovej orientácie prospešnej nielen jemu samému, ale aj širšiemu spoločenstvu, ktorého je súčasťou.

Výchovná funkcia pedagóga zameraná na hodnoty vo výchove vyjadruje, že každý jedinec si v priebehu výchovy osvojuje isté kritériá, hodnoty, rôzne druhy skúseností. Učí sa vnímať skutočnosť na základe takých kvalít ako sú česťnosť, prívetivosť, vytrvalosť, lojalita, aké sú morálne dobrá a taktiež učí sa rešpektovať aj isté pravidlá demokratických hodnôt - harmónia, rovnováha... Sú veľmi dôležitými štandardami na posudzovanie hodnoty nových skúseností, ktorým ich učia rodičia, učitelia

v detstve a mladosti. Hodnoty poskytujú štandardy a vzorce, ktoré vedú k uspokojovaniu a nájdeniu zmyslu (Gluchmanová et al., 2008, s. 67).

Ukončiť charakteristiku učiteľa etickej výchovy, ktorý je v roli vychovávateľa sa dá tým, že dobrým vychovávateľom môže byť iba ten, ktorý sa vyznačuje ľudskosťou, láskavosťou, je v neustálej interakcii so svojimi žiakmi a uprednostňuje výchovu hodnotami, pred normami. Ak máme pravdu povedať, v súčasnosti sa implementácia hodnôt do výchovy stáva aktuálnou. Musíme ale upozorniť aj na skutočnosť, že na dnešných zverencov často neplatí vľúdne slovo, ale skôr hrozba, aby nás začali brať vážne. Naším zámerom nie je teraz vyvodzovať ako také súdy, snažíme sa len upozorniť na fakty, ktoré sme postrehli, počuli od skúsených učiteľov, keď nám dávali rady do budúcnosti. Ale aj tak nám nedá našu kapitolu neukončiť pozitívnym citátom od J.A. Komenského.

Komenský (In Kratochvílová, 2004, s. 4) zastával názor, aby sa „vychovávateľstvo nezverovalo nikomu nevzdelanému, tým menej nemravnému, najmenej však tomu, koho zbožnosť a svedomie sú podozrivé. Každý, komu sa vychovávateľstvo zverí, bude sa snažiť o to, aby predovšetkým a najviac sám bol taký, akých má urobiť iných..

Pretože nemravný, nevzdelaný učiteľ nemôže vo výchovno-vzdelávacej činnosti zastávať takú rolu, ktorá sa od neho očakáva. V tomto prípade rolu vychovávateľa a sprostredkovateľa pozitívnych hodnôt.

2.1 Profesionálna etika v práci učiteľa

Kapitolu začneme otázkou, čo je vlastne profesionálna etika, aká je jej náplň? Z laického pohľadu nás napadlo, že ide o implementáciu etiky ako vedy do samotnej profesie. Pretože po každej otázke nasleduje odpoveď, tak sme siahli po odbornej literatúre, v ktorej sme našli konkrétnu definíciu profesijnej etiky.

Janotová (2005, s. 22) ju definuje ako koncepciu určitého povolania, ktorá sa zaoberá špecializáciou jednotlivých sfér práce odborníkov, zároveň množstvom aspektov politickej, sociálnej a právnej filozofie individuálnej etiky. Učiteľská etika je odvetvie etiky, ktorého predmetom je systém noriem, upravujúcich povinnosti odborníka. Vyvíja sa pozitívny tlak nielen po stránke profesionálnej, ale aj komunikačnej. Môže sa rozvinúť hlavne na úrovni dorozumievacej. Potreba jej existencie je podmienená fungovaním jednotlivých povolaní a rozhodnutiami odborníkov. Poslaním profesijnej etiky nie je iba vytvárať koncepciu určitého povolania vo vzťahu k určitej hierarchii hodnôt, ktoré prijíma

súčasná naša spoločnosť. Je dôležité, aby v nej uvedené morálne a právne normy viedli k praktickým rozhodnutiam a činnostiam, predstavujúc najvyššie dobro pre spoločnosť

Každá implementácia, či už implementácia etických hodnôt alebo samotnej etiky do určitej sféry povolania býva sprevádzaná rôznymi problémami.

Nás ale zaujímali problémy profesijnej etiky, ktorými sa zaoberala Samuhelová (1996, s. 18), ktorá ich videla v súvislosti so samotným statusom v spoločnosti, pod ktorým rozumela spoločenské postavenie alebo úctu, ktorú používajú učitelia v súvislosti so stupňom uznávania dôležitosti ich funkcie a ich schopnosťou plniť ju. Dá sa povedať, že učiteľ tvorí jednu z najpočetnejších skupín inteligencie, pretože on ovplyvňuje oblasť výchovy a vzdelávania ako súčasť našej spoločnosti. Miesto učiteľa v spoločnosti je prepojené s jeho spoločenskou rolou, s očakávaniami. V oblasti školstva má dominantné postavenie učiteľ. Služba spoločnosti je spojená so spoločensko-politickou, vnútroškolskou a subjektívnou rovinou.

V nadväznosti na spoločensko-politickú rovinu Milkovičová (1990, s. 268) dodala, že učiteľ musel vychovávať deti v duchu danej politiky v spoločnosti, musel potlačiť vlastné presvedčenie a objektívne poznanie. Dostával sa často aj do rozporu, ktorý súvisel s tým, že keď nebol o niečom presvedčený, nepodával to presvedčivo.

Spring (1994, s. 7) to všetko zakončil tvrdením, že najdôležitejším politickým cieľom vo verejnom školstve je vzdelávanie občanov, výber budúcich politických lídrov, tvorba politického súhlasu, udržiavanie politickej sily a zoštátnovanie jednotlivcov pre politické systémy.

V súčasnosti hlavným politickým cieľom nie je výchova detí v duchu danej politiky. Štát skôr apeluje na rešpektovanie a váženie si práce učiteľov, zavádzanie do škôl takých princípov a zásad, ktoré budú v žiakoch rozvíjať kladné stránky ich osobnosti. Tiež sa čoraz aktuálnejšími stávajú otázky etiky povolania, či daní učitelia v daných situáciách konali tak, ako sa od nich očakávalo a vyžadovalo. Samotné rešpektovanie etiky povolania má dopomôcť k vytvoreniu takých vzťahov a väzieb, v ktorých bude na popredných miestach stáť záujem o dané hodnoty a mravné zásady, ktoré determinujú tú správnu profesijnú etiku učiteľského povolania. Zavádzanie a hlavne uvedomovanie si etických princípov by malo dopomôcť k vytvoreniu plnohodnotného vzťahu, k rešpektovaniu druhého človeka ako osoby, konaniu dobra, nielen sebe, ale aj iným. To všetko sa snažiť uskutočňovať v rôznych sférach spoločenského života. My si myslíme, že tým, ako sa budeme správať a rešpektovať danú etiku povolania, tým sa náš vzťah k práci,

k iným ľuďom stane plnohodnotnejším a zároveň etickejším, pretože to je hlavnou náplňou etiky danej profesie.

3 Obsahová náplň etiky v škole

Keďže v predchádzajúcich kapitolách sme sa zamerali na výchovnú a humánnu zložku vyučujúceho etickej výchovy, teraz nemožno opomenúť predmet etická výchova. Predmet etická výchova je dotovaná na školách jednou hodinou do týždňa a zaraďuje sa medzi voliteľné predmety, kde majú žiaci na výber medzi ňou a náboženstvom. Keď sme sa zúčastňovali povinnej praxe a učili sme, tak sme zistili, že navštevovanosť predmetu etickej výchovy je nižšia, v porovnaní s náboženstvom.

Samotným obsahom predmetu etickej by malo byť morálno-etické učivo a hodnoty v rámci obsahovej náplne z oblasti náboženskej kultúry. Väčšia časť programu, ktorá obsahuje morálno-etické otázky a hodnoty, má však popri informatívnom aj dôležitý formulujúci význam, t.j. úlohu dosiahnuť kultúrne správanie, resp. budovať morálne vedomie, morálne presvedčenie a postoje, teda morálne správanie a konanie. Obsahová náplň etiky teda musí zahŕňať tieto otázky: Čo je morálka? V čom sa prejavuje? Odkedy sa datuje? (Vukasovič, 1996, s. 9).

Gluchmanová et al. (2008, s. 111) dodávajú, že obsahovú náplň etiky tvoria len morálne požiadavky (vrátane morálnych povinností) učiteľov a potom nanajvýš riešenie hypotetických morálnych dilem alebo prípadových štúdií. V centre pozornosti je to ako najlepšie prispieť k blahu detí a mládeže, no nikto sa nezaobrá tým, ako prispieť k blahu a k spokojnosti učiteľa. Pravdepodobne sa považuje za samozrejmé, že blaho žiakov a študentov je aj blahom učiteľov. Nesporne je tam značná súvislosť, ale určite je chybou stotožňovať blaho učiteľov len s blahom ich klientov, teda žiakov a študentov.

Z napísaného vyplýva, že etická výchova by mala dopomôcť k hľadaniu lepšej stránky zverencov. Pod tým máme namysli rozvíjať v nich to, čo je dobré a snažiť sa o elimináciu toho, čo je zlé. Toto všetko by nemali vedieť ovládať iba po teoretickej stránke, ale čo je ešte dôležitejšie, aj po praktickej, pretože etika je veda o žitej morálke. V tomto prípade je dôležitá formácia osobnosti žiaka, od ktorého sa očakáva, že si dané správanie aj osvojí. Na formácii sa podieľajú pozitívne hodnoty, učiteľov vplyv a príklad, ktorý im dáva. Tiež je dôležité, ako ho zverenci vnímajú, ako k nim pristupuje. Tu sa nastoľuje otázka. Čím sa líši taká hodina etickej výchovy od slovenčiny? Zásadný rozdiel spočíva v kooperácii, participácii učiteľov a žiakov. Hodina etickej výchovy býva sprevádzaná voľnejšou kooperáciou vyučujúceho s jeho zverencami. Téma vyučovacej hodiny by mala byť podaná pútavým spôsobom, s využívaním dramatizácie, pri ktorej

žiaci lepšie pochopia, čo je dobré a čo je zlé. Práve spomínaná etická výchova by mala naučiť deti rozlišovať, čo môžeme a čo nie. V súčasnosti sme boli svedkami aj nezájmu, ktorý vyplýval zo strany učiteľov o svojich zverencov, ktorí sa im nesnažili poukázať na dané kategórie etiky, dobro a zlo. Ich hodina spočívala v tom, že deti zaviedli do počítačovej miestnosti, v ktorej deti surfovali po internete a vyučujúci si čítal časopis. Naším cieľom nie je poukazovať len na to, ako by to malo byť, ale podávať aj skutočné fakty, ako to v súčasnosti je a funguje. Samozrejme, že výnimka potvrdzuje pravidlo. Stretli sme sa aj s takým prístupom, kde sa učiteľ snažil viesť hodinu s poukazovaním na správne a nesprávne konanie.

Ak sme hovorili, že náplňou etiky by malo byť vedenie detí k dobrému a vyhýbanie sa zlému konaniu, musíme súhlasiť s názorom Kudláčovej (1997, s. 37), ktorá dodáva, že etická výchova nedefinuje iba dobro ako to, čo je zhodné so subjektívnym poznaním svedomím jedinca, ale hľadá a poznáva, čo je mravne dobré v rôznych oblastiach života. To sa potom snaží zdefinovať sociálne ako normu a tak formovať, ovplyvniť myslenie a konanie ľudí. Ide teda o určitý recipročný systém. Dobro a zlo sú dve kategórie, na ktoré najlepšie poukážeme pri dramatizácii so žiakmi.

Pri hlbšom skúmaní stavu etickej výchovy v našom systéme školstva sa ukazuje aj taká skutočnosť, že isté systémy školy vyžadujú také úlohy, ktoré majú plniť iné inštitúcie: kultúrne, štátne, politické, sociálne.

3.1 Vzťah učiteľ - žiak a morálka pedagogickej profesie

Ak chceme hovoriť o vzťahu učiteľa etickej výchovy a jeho zverencov, musíme poznamenať a zároveň súhlasíme s názorom Gluchmanovej et al. (2008, s. 19), že morálny a etický rozmer vzťahu by mal v prvom rade spočívať v tom, že učiteľ ako zrelý a zodpovedný mravný subjekt by mal pristupovať k žiakovi či študentovi ako morálne rovnocennej osobe, prejavovať mu rešpekt, úctu, ktorú si zaslúži každá ľudská bytosť. Na druhej strane sa vyžaduje, aby žiaci prejavovali rovnako rešpekt a úctu k nemu.

Ak hovoríme o vzťahu, ktorý sa týka pedagóga a jeho zverencov, dodávame, že učiteľ je nadriadený a žiaci sú podriadení.

Piovarčíková et al. (2004, s. 5-6) sa zmieňujú, že učiteľ by nemal vo vzťahu zabúdať, že je vzorom, modelom správnych výchovných zásad a že medzi ním a jeho žiakmi sa vytvorí vzťah na báze priateľstva, pri ktorom uplatňuje indukčnú metódu

a nezanedbáva formulovanie a vyžadovanie jasných a splniteľných pravidiel, na základe ktorých u žiakov dosiahne úctu a rešpekt

Samotný vzťah môže byť vyjadrený formou priateľstva. Dôležitá je ale interakcia medzi nimi, kde jeden dáva príkazy a druhý poslúcha. Toto vyjadrenie opisuje situáciu, kedy schopnosť učiteľa dávať príkazy je sprevádzaná kontrolou, ktorá je problematická, pretože nie vždy sa nám podarí prinútiť žiaka, aby poslúchal (Geer, 1993, s. 3).

Berger (1993, s. 25) charakteristiku vzťahu učiteľa a žiaka ukončujeva z dvoch aspektov. Prvý sa dotýka vyučovania a učenia, ktoré v sebe zahŕňa výmenu vedomostí. Pozícia učiteľa je postavená na jeho odbornej znalosti v príslušnom odbore, kde sú vedomosti učiteľa dôležitejšie ako samotných žiakov. Druhý aspekt v sebe zahŕňa akýsi pokus o zmenu žiaka tým, že mu predostrie nové myšlienky. Vzájomná interakcia si ale vyžaduje rovnako dobre poznať učiteľa ako aj žiaka.

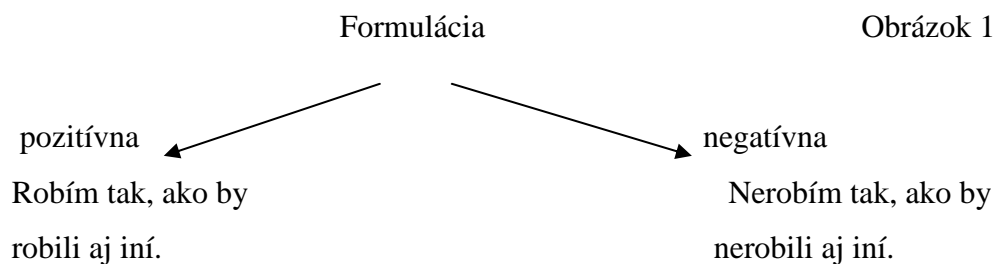
Musíme brať na zreteľ aj fakt, že nie vždy sa podarí vytvoriť kladný a plnohodnotný vzťah medzi vyučujúcim a žiakom, preto musíme dodať a zároveň vyzdvihnúť, že táto situácia môže vyústiť do takeého bodu, že medzi pedagógom a žiakom nedôjde k vytvoreniu puta na báze lásky, rešpektu, porozumenia. Eliminácia a odstránenie prípadných nezrovnalostí vo vytýčenom vzťahu sa môže javiť v riešení, že dotyční sa budú snažiť o nápravu, ktorá bude determinovaná na základe snahy, vôle, zlepšenia a vytvorenia takeého vzťahu, ktorého charakteristiky sme opisovali. Príčina, ktorá môže viesť k nevytvoreniu dobrého vzťahu medzi zverencom a pedagógom môže spočívať v tom, že učiteľ sa nezaujíma o problémy, záujmy žiaka. Nesnaží sa mu porozumieť a na základe nezaujmu sa medzi nimi vytvorí bariéra, ktorá bráni k vytvoreniu zväzku so zverencom. Preto si myslíme, že je potrebné zaujímať sa o ťažkosti žiakov, snažiť sa ich spoznať, pomáhať im. Tým, že sa vyučujúci zaujíma o ich problémy im poskytuje formu pomoci, ktorou sa snaží vyriešiť vzniknuté ťažkosti, ktoré vyplývajú z rôznych situácií. Tu platí pravidlo, že len vyrovnaný žiak, bez osobnostných a sociálnych problémov sa úplne podieľa na výchovno-vzdelávacej činnosti. Každá situácia je rôzna, preto je dôležité, aby sa pedagóg vedel správne rozhodnúť, správne volil metódy a riešenia, pri ktorých im pomáha morálka učiteľského povolania. Človek k svojej práci, k úlohám a povinnostiam svojho zamestnania zaujíma morálny postoj, v ktorom ide o proces budovania morálno-mravnej väzby k profesii, ktorá súvisí s morálkou.

Žilínek (1997, s. 195) podstatu učiteľskej morálky vidí v utváraní určitých požiadaviek a hodnotiacich súdov, pravidiel, noriem, ktoré plnia regulatívnu funkciu v správaní učiteľa v jeho profesionálnej činnosti.

Klimeková dodáva (2005, s.40), že v oblasti morálky ide o duchovno-praktický fenomén, ktorý je možné charakterizovať ako systém základných hodnôt, noriem, pravidiel a požiadaviek, podľa ktorých by sa ľudia mali správať.

W. Brezinka sa v nadväznosti na morálku vyjadruje, že podľa neho učiteľ potrebuje morálne postoje vo svojej práci a vo vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Svoje stanoviská uvádza v piatich tézach. Prvá téza rozoberá stupeň slobody, s ktorou súvisí aj sloboda výberu, ale aj zodpovednosť učiteľov. Podľa druhej by mal byť učiteľ príkladom pre žiakov, ktorí ho budú teraz, ale aj potom nasledovať. Ďalšou tézou je, že učiteľ je sám najdôležitejším prostriedkom, ktorý je hneď k dispozícii na realizáciu svojej profesionality. Štvrtá téza vypovedá, že pedagógovu prácu je veľmi ťažké kontrolovať zvonka, a preto je spoločnosť závislá na takých učiteľoch, ktorí sa dokážu sami zhodnotiť a kontrolovať, čiže prejavia dostatok profesionálnosti vo svojom náročnom povolání na trhu práce. V poslednej téze sa kladie dôraz na učiteľov v tom, aby prostredníctvom jeho činnosti bolo možné rozlíšiť čo je vo výchove únosné a čo nie. Brezinka (In Vukasovič, 1996, s.20-21).

Každá morálka v sebe obsahuje určité morálne pravidlo, na ktoré poukážeme od Miezgovej (1994, s. 56), podľa ktorej všeľudská vzájomnosť a morálna rovnosť kladie určitý morálny nárok na človeka ako na osobnosť. Formulácia zlatého pravidla je podľa schémy nasledovná:



Záverom sa dá kapitola uzavrieť slovami, že ak chceme, aby sa k nám iní správali morálne, vzťah bol budovaný na báze priateľstva s rešpektovaním morálnych zásad a pravidiel, potom musíme konať tak, ako očakávame aj od druhých. Samotná morálka v učiteľskej profesii je dôležitá, rovnako ako aj etický kódex.

3.2 Etický kódex učiteľa

Učiteľ vo svojom povolání plní spoločenské poslanie, ktoré vykonáva v záujme výchovy a vzdelávania. K tomu, aby svoju činnosť vykonával zodpovedne s dodržiavaním určitých pravidiel a princípov mu napomáha etický kódex.

Kudláčová (2002, s. 46) definuje etický kódex ako systém pravidiel alebo princípov správania sa v danej spoločnosti, ktoré riadia skupiny alebo jednotlivci, a ktorí sa zaoberajú tým, čo je dobré a čo je zlé.

Samotný etický kódex podľa Tokárovej (2003, s. 295) predstavuje normatívny systém, ktorý je formulovaný tak, aby slúžil ako inšpiratívny sprievodca pre členov profesie a zároveň ako základ pre správne konanie. Etický kódex profesie má ambície vyjadriť úplnosť etických záväzkov, ktoré vypovedajú o povinnostiach jednotlivých odborníkov. Spolu s právnymi normami, administratívnymi predpismi a etiketou sú etické kódexy významným návodom praxe.

Etické kódexy možno klasifikovať do troch typov: prvým typom je aspiračný kódex, ktorý je výpoveďou ideálov, ku ktorým by sa malo v praxi smerovať. Odhliadnuc od predstáv o dobre a zle, ich realizácia je náplňou ľudského snaženia; druhým typom je výchovný kódex, ktorým sa rozumejú presne určené ustanovenia s obsiahlym popisom a interpretáciou. Dôležitým zámerom je tu ukázať, ako môže byť kódex nápomocný pri riešení etických problémov, spätých s profesionálnou praxou; tretím typom je regulačný kódex, ktorý zahŕňa súbor detailných pravidiel riadenia profesionálneho správania a slúži aj ako základ pre riešenie sťažností. (Luknič, 1994, s. 198).

Konkrétnym typom kódexu učiteľa sa zaoberá Pajtinka (2005, s. 1-3), ktorý v rámci neho rozoberá návrh, v ktorom uvádza päť častí, ktoré sa zaoberajú všeobecnými povinnosťami učiteľa, vzťahom učiteľa a výkonu jeho povolania, vzťahom učiteľ – žiak, vzťahom medzi učiteľmi navzájom a nakoniec vzťahom učiteľa a slovenskej spoločnosti.

Každý kódex má svoje klady a zápory, na ktoré poukazuje J. Příkaský. Do kladov zaraďuje samotnú formuláciu noriem kódexov, ktoré sú zrozumiteľné k vzhl'adom k vzdelaniu, životnej a pracovnej skúsenosti tých sociálnych vrstiev a profesijných skupín, ktorými sú predovšetkým určované. Zároveň svojou jednoznačnosťou, stručnosťou a ľahkou zapamätateľnosťou plnia svoju propagačnú funkciu. Taktiež umožňujú dostatočné, zreteľné odlišenie danej morálky od iných tým, že podávajú v minimálnom rozsahu jej celkový obraz pri zdôraznení základného morálneho princípu. Umožňujú rýchlu morálnu orientáciu vo všetkých situáciách, kedy zo subjektívnych alebo

objektívnych dôvodov je potrebné rýchlo previesť morálnu voľbu či zhodnotenie, kedy nie je možné vyčkávať, dlho rozvažovať, viesť diskusiu, vyžadovať odborné expertízy. Záporý kódexov spočívajú v tom, že nie sú pomocné v náročnejších, zložitejších konfliktných situáciách, kedy dochádza napríklad k stretu dvoch kladných morálnych hodnôt. Svojou prílišnou obecnosťou poskytujú možnosť rozdielných výkladov, niekedy i záporných. Jednoznačnou protikladnosťou toho, čo je žiaduce, oproti tomu zlému napomáhajú čiernobielemu videniu morálnej skutočnosti, vytvárajú dojem zbytočnosti dôkladného rozboru konkrétnej situácie, a tým nepriamo prispievajú k moralizujúcemu prístupu k hodnotiacim javom. Vedú k nesamostatnosti pri morálnom rozhodovaní v tomto zmysle, že svojou osobnou zodpovednosťou za voľbu ľahko a často prenáša subjekt konanie na určitú normu kódexu alebo kódex celý. Z uvedených kladov a záporov morálnych kódexov vyplýva i celková primeranosť či nevhodnosť používania morálnych kódexov pri výchove a vzdelávaní žiakov rôzneho vekového stupňa, životných skúseností. Etické kódexy jasne formulujú práva a povinnosti učiteľov. Smerom dovnútra vzťah k spolupracovníkom a smerom navonok vzťah ku žiakom, k spoločnosti (Příkaský, s. 94-95).

Dá sa povedať, že potreba kódexov je nevyhnutná v každom povolání, nie len v učiteľskom. Sú v nich obsiahnuté príkazy, pravidlá, čo daný človek môže a čo nie. Ich úlohou je dopomôcť k skvalitneniu činnosti v tom smere, že ak budeme konať tak, ako nám daný zákonník prikazuje, tým sa stane práca plnohodnotnejšou a efektívnejšou.

Záverom možno dodať, že ciele etického kódexu možno rozdeliť do troch veľkých kategórií. Po prvé, kódex je určený na odstránenie alebo predchádzanie činnostiam, ktoré sú zjavne neetické a z hľadiska záujmov a dobrého mena inštitúcie v konečnom dôsledku aj neekonomické. Po druhé, kódex dáva právo na disciplinárne opatrenia, ak dôjde k jeho porušeniu. Po tretie, pomáha individuálnym zamestnancom riešiť etické dilemy - situácie, keď sa dostávajú do konfliktu záujmy inštitúcie (Luknič, 1994, s. 200-201).

Ako si možno všimnúť, prihliadanie na etický aspekt v každom povolání je veľmi dôležité. Aj etické zákonníky determinujú etické pravidlá, zásady, ktoré majú v sebe obsiahnuté určité návody, ktoré dopomáhajú určitým ľuďom k tomu, aby konali tak, ako im daný kódex predpisuje. Nevýhoda zákonníka môže spočívať aj v tom, že sa často stáva, že určité ustanovenia, ktoré z neho vyplývajú sú formulované a napísané tak, že pravá podstata z nich nie je jasná a zrozumiteľná.

4 Profesionalita tvorivého učiteľa

Absolventi, ktorí študujú za učiteľov sa počas svojho štúdia zúčastňujú na povinnej praxi, kde majú možnosť vyskúšať si prácu s deťmi pri výchovno-vzdelávacej činnosti. Nás ako učiteľov etickej výchovy zaujíma výchovná stránka vyučovacieho procesu. Počas štúdiá sú nám vstevované teoretické vedomosti, vytvára sa náš mravný profil. Pri hodinách etickej výchovy sa využívajú aktivity formou hier, ktoré slúžia ako prostriedok na odľahčenie atmosféry. Pri hrách sa žiaci uvoľnia, pochopia podstatu danej situácie, ktorú si vyskúšajú sami, lebo sú aktérmi. Dôležitosť pri hodine etiky sa kladie na tvorivú stránku učiteľa.

„Tvorivosť je duševná schopnosť vychádzajúca z poznávacích i motivujúcich procesov. Dôležitú úlohu v nej hrajú inšpirácia, fantázia, intuícia.“ (Žilínek, 1997, s. 198)

Tvorivosť učiteľa sa dá zvyšovať, rozvíjať. Čím je učiteľ viac tvorivejší, tým je priebeh hodiny efektívnejší.

Podľa Zelinovej (2004, s. 154-156) by mal tvorivý učiteľ spĺňať nasledujúce charakteristiky, v ktorých sa bude dôraz klásť na jeho inteligenciu, kombináciu hravosti so zodpovednosťou, výber medzi imagináciou, fantáziou a zakotvením v zmysluplnej realite. Nebude mu chýbať skromnosť, zároveň aj hrdosť, bude mať rád svoju prácu, v ktorej bude prežívať radosť a potešenie z toho, čo robí.

Naproti tomu Lomnický (2007, s. 68) poukazuje na netvorivého učiteľa, ktorý je nositeľom neúčinného pedagogického štýlu, stereotypu, pasivity, osobnej nepríťažlivosti a celá jeho činnosť sa dá charakterizovať nasledovne. Pasívne v nej prijíma rozhodnutia niekoho iného o vzdelávacom programe, nezaujíma o vzdelávací program a zodpovednosť ponecháva na autoroch učebnice, je málo tvorivý, neoživuje výučbu, nedokáže jasne zorientovať žiakov v spleti pojmov, faktov, podrobností, nedokáže vybrať to podstatné.

Nás ale zaujíma učiteľ vyznačujúci sa vo svojej práci tvorivosťou, ktorý by mal uplatňovať aj nonkognitívne procesy, medzi ktoré zaradujeme kognitivizáciu, emocionalizáciu, axiologizáciu a kreativizáciu. Kognitivizácia človeka sa prejavuje v schopnosti naučiť iných, rozmýšľať a riešiť problémy. Emocionalizácia spočíva v rozvíjaní citov človeka a v ich prežívaní. V motivácii ide o rozvíjanie záujmov či potrieb. Axiologizácia v sebe zahŕňa schopnosť hodnotiť a rozhodovať sa. Najvyšším stupňom je kreativizácia, v ktorej ide o tvorivý prístup k sebe, k práci i k ľuďom.

Nedbá sa len na tvorivú stránku učiteľa, ale aj na rozvoj tvorivej zložky žiakov využívajúc k tomu rôzne aktivity. Tým, že učiteľ tvorivo pristupuje k sebe a k hľadaniu nových ciest, sa potom odráža aj v činnostiach so žiakmi a s ostatnými ľuďmi. Tvorivosť učiteľa vidieť nielen v jeho pedagogickej práci, kedy využíva fantáziu, hru, imagináciu, ale aj v schopnosti spolupracovať a komunikovať so svojimi žiakmi. Stáva sa otvorenejším pre nové a neobvyklé podnety, čo sa prejavuje v jeho prístupe ku všetkým činnostiam, ktoré vykonáva. Najlepšou formou, kde rozvíjať a podnecovať tvorivosť žiakov sa javí v hre, pri ktorej sa žiaci uvoľnia.

Hru definuje Žbirková (1999, s. 8) ako jednu zo základných foriem ľudskej aktivity, ktorá sa s človekom spája od útleho detstva a pretrváva v jeho záujmových aktivitách počas celého ľudského života.

Hra sa vo všeobecnosti podľa Lomnického (2007, s. 50) vyznačuje týmito znakmi:

- je aktivita, pri ktorej dieťa uplatňuje svoju osobnosť a riadi svoju činnosť podľa vlastných schopností a možností,
- naplňa dieťa radosťou,
- jej cieľom nie je výsledok, ale zážitok,
- je vývinovou potrebou a zároveň prejavom úrovne rozvoja osobnosti,
- jej prostredníctvom poznávame život a vytvárame si k nemu vzťah,
- umožňuje humanizáciu vo vzťahu k ostatným deťom a dospelým,
- vytvára vhodný priestor prosociálne správanie, s vyššou mierou senzibility a empatie, rozvíja zdravé sebavedomie a sebaúctu.

Lenz (1994, s. 40-55) upozorňuje na rôzne metódy pri hrách. Anketová metóda kladie dôraz na získavanie nových, relevantných poznatkov. Plodný dialóg predpokladá určité sociálne zručnosti a postoje, ktoré nielen deťom, ale často aj rodičom nie sú vlastné. Sú to najmä ochota počúvať druhých, neskákať druhému do reči, naučiť sa hrať pozitívne roly v skupine a vyhýbať sa negatívnym. Patrí sem nácvik počúvania, nácvik hovoriť len vtedy, keď mám slovo. Zážitková metóda je založená na vnímaní predmetov, interakciou s osobami, vnímanie situácií. Pri praktickej realizácii týchto metód netrénovaní účastníci ľahko podľahnú pokušeniu, že sa im priskoro začnú vybavovať rôzne asociácie. Zážitkové učenie zahŕňa v sebe uvedomenie si vlastných pocitov, citov, buď počas experimentu, alebo nadväzujúcej reflexii. Patria sem techniky ako diskusia, aktivity, modelovanie situácií, reálne aktivity. Didaktické hry sú založené na základných potrebách dieťaťa, ktoré mobilizujú jeho aktivitu. Dieťa sa pri hre dokáže dokonale sústrediť. Hranie rolí

a modelovanie situácií sa líši od hrania scény tým, že nemá vopred pripravený scenár. Je zadaná iba situácia a roly, ktoré účastníci majú zahrať. Ide o experimentovanie s otvoreným koncom, kedy nemožno povedať, ako sa hranie rolí skončí.

Ako sme spomínali, hrať sa môžeme so žiakmi rôznym spôsobom, ale samozrejme, každé hranie by malo v sebe obsahovať štipku fantázie, tvorivosti, kreativizácie, pretože len v takom prípade to bude zverencov baviť a tým sa predíde stereotypnej a nezábavnej forme kooperácie.

Kapitolu zakončíme citátom od Zelinu (1997, s. 217), podľa ktorého je dôležité „kreativizovať prostredie a podmienky práce učiteľa.“

Spomínané kreatizované prostredie prinesie ovocie vo forme výsledkov žiakov, pretože nie sú dôležité len vzdelávacie výsledky, ale aj výchovné. A aktivity na hodinách etickej výchovy by mali podnecovať mravný rozvoj zverencov, pretože každá hra má v sebe zakomponovaný určitý princíp, ktorý je nutné dodržať, aby bol splnený cieľ, o ktorý sa v každej hre snažíme. Od začiatku sme apelovali a vyzdvihovali mravný zreteľ, či už u učiteľa alebo žiaka, ktorý je dôležitý u každého z nich.

4.2 Tvorivé aktivity

Téma: Tvorivosť a iniciatíva

Tematický celok: Podnietiť tvorivé myslenie žiakov

Ročník: 6

Časový rozsah: 2 h

Vzdelávacie cieľ: Prostredníctvom ukážok a jednotlivých situácií poukázať na konkrétny pojem tvorivosti a iniciatívy.

Výchovný cieľ: Dať žiakom príležitosť vyjadriť svoj vlastný názor a postoj k téme

Pomôcky: obrázky, pero, papier

Priestor : Trieda, ľavice usporiadané v tvare U.

Metodický postup

1. Motivačná fáza

Usadenie žiakov do kruhu, kontrola prítomnosti žiakov, zápis do triednej knihy.

V prvej fáze vyučovacej hodiny sme oboznámili deti s predmetom našej hodiny, vzbudili u detí záujem, chuť spolupracovať. Na motiváciu sme využili metódu otázok a odpovedí, na základe ktorej sme zisťovali, či žiaci poznajú význam slova tvorivosť. Napr: Čo

znamená slovo tvorivosť? Už si ho niekde počul? V akej súvislosti? Kto môže byť tvorivý? Akú tvorivú osobnosť poznáš? (umelec, vedec, vynálezca a pod.) Je tvorivosť dôležitá?

Potom nasledovalo cvičenie tvorivosti: Každý žiak si vybral jeden obrázok z obálky. Pretože obrázok nebol dokončený, úlohou žiakov si bolo predstaviť, domyslieť, čo to môže byť. Po 30 sekundách rozmyslenia, sme vyzvali žiaka po našej lavici, aby povedal, čo si myslí, že na obrázku môže byť. Potom jeho ľavý sused pokračuje, až kým sa všetci účastníci nevystriedajú. Cvičenie sme ukončili reflexiou, spätnou väzbou. Deti vyjadrovali svoje pocity z obrázkov, názor, či bolo ľahké - ťažké uhádnuť, čo daný obrázok predstavuje.

2. Hlavná časť

V tejto časti bolo naším cieľom rozvíjať tvorivé myslenie u zverencov vo vytvorenom príbehu. Žiaci dostali na obrázku slová (kombajn - radiátor - horolezec - otvárač na konzervy - koza). Zdanlivo nesúvisiace slová mali pospájať, vytvoriť z nich príbeh, ktorý si potom následne sami zahrajú. Pri hraní scénok sa dôraz kládol aj na verbálnu tvorivosť, ktorá žiakom umožnila aktívne pracovať s rodným jazykom, a tak v rámci vyučovacej hodiny uplatňovať aj medzipredmetové vzťahy. V tomto prípade medzi etickou výchovou a slovenským jazykom. Tým sme prispeli k rozširovaniu a precvičovaniu ich slovnej zásoby. Nakoniec nás zaujímali ich dojmy, pocity z hrania.

3. Transfer

Za domácu úlohu žiaci dostali spýtať sa svojich príbuzných, priateľov alebo známych, či poznajú nejaké tvorivé osoby v ľubovoľnej oblasti (umelci, vedci, vynálezci a pod.) A ak poznajú, potom im mala dotyčná osoba porozprávať, v čom ich daná tvorivosť spočíva.

4. Meditácia

Koniec hodiny bol venovaný zhrnutiu celej hodiny a ešte raz opýtaním sa, čo je to tvorivosť a iniciatíva.

Každá aktivita je sprevádzaná komunikáciou a pretože naša výskumná časť si bude všímať aj komunikačné kompetencie učiteľa, zakončíme našu teoretickú časť práce podkapitolou, ktorá sa týka komunikácie učiteľa etickej výchovy s jeho zverencami.

4.3 Komunikačná kompetencia učiteľa

V tejto kapitole sa budeme zaoberať komunikačnou kompetenciou učiteľa, ktorá tvorí základ hodiny etickej výchovy, pretože vyučujúci so svojimi žiakmi počas hodiny etickej výchovy väčšinou komunikuje, vedie diskusiu.

„Samotné slovo komunikácia je odvodené od lat. slova *communicare*, ktorého význam je v zmysle robiť niečo spoločným, radiť, rokovať, zhovárať sa. Komunikáciu teda chápeme ako rozhovor a slovo komunikovať ako sprostredkovať, spájať, dohovárať sa“ (Škvareninová, 1995, s. 7).

V komunikácii si učiteľ a žiaci vymieňajú názory prostredníctvom slov, verbálnych a neverbálnych prejavov. Slovo je najdôležitejším prostriedkom informácií v interpersonálnom styku, teda v styku medzi učiteľom a žiakom

Základný model verbálnej komunikácie je takýto: K- S – R (komunikátor – správa – recipient). „Komunikátor (oznamovateľ) je hovoriaci zdroj, od ktorého vychádza informácia. Do komunikačného procesu vstupuje na základe určitého zámeru. Vo vzťahu k akceptovateľnosti oznamovanej informácie je dôležitá dôveryhodnosť, štýl prejavu, rýchlosť reči atď.“ (Škvareninová, 1995, s. 15)

Okrem verbálnej formy komunikácie učiteľ využíva aj neverbálne mimoslovné prejavy, medzi ktoré zaraďujeme proxemiku, kineziku, mimiku, haptiku. Proxemika vyjadruje vzájomnú vzdialenosť medzi komunikujúcimi. V rámci nej sa vyčleňuje niekoľko druhov vzdialeností: intímna vzdialenosť, osobná vzdialenosť, oficiálna vzdialenosť. Pomocou posturiky, ktorá sa zaoberá postojom, vyjadríme, či sa v triede cítime dobre, či nás téma rozhovoru zaujíma, či s ňou súhlasíme. Komunikácia pohybom niektorej z končatín, napr. pohyb ruky, krku, hlavy, sa nazýva kinezika. Mimikou tváre sa zaoberá mimika, ktorou dokážeme vyjadriť radosť, strach, smútok, sklamanie, a to bez toho, aby sme tieto pocity vyjadrili prostredníctvom slov. Reč očí, čiže vizika, zohráva významnú úlohu (Vendel, 2007, s. 242-245).

Každá komunikácia by mala byť budovaná na báze uznania, prispôsobovania sa a prejavovania záujmu o druhých ľudí. Žiaci a učitelia by sa mali priateľsky správať, byť taktní, vedieť si priznať chybu a zbytočne neurážať a neútočiť prostredníctvom komunikácie na iných. Iba vtedy, ak sa tieto zásady budú dodržiavať, môžeme povedať, že komunikácia medzi vyučujúcim a jeho zverencami prebehla bez akýchkoľvek problémov (DeVito, 2001, s. 78).

Z napísaného môžeme vyvodiť závery, že učiteľ etickej výchovy by sa mal snažiť uplatňovať pri svojom komunikačnom prejave verbálne a neverbálne formy komunikácie. Mal by vedieť pútavým spôsobom podávať tému vyučovacej hodiny, snažiť sa byť nielen dobrým rečníkom, ale vedieť aj počúvať svojich zverencov.

5 Empirická časť

5.1 Stanovenie prieskumného problému, cieľov a hypotéz

Na základe teoretických poznatkov sme si stanovili predmet, hlavný cieľ a parciálne ciele našej empirickej časti práce. Predmetom našej práce bolo získať informácie o tom, akou formou sa realizuje hodina etickej výchovy, čo si žiaci všímajú u svojho učiteľa z hľadiska toho, keď s nimi komunikuje verbálnou a neverbálnou formou komunikácie.

Hlavným cieľom našej práce bolo zistiť, do akej miery sú žiaci so svojím učiteľom spokojní, keď s nimi spolupracuje a komunikuje. Z hlavného cieľa sme vyvodili niekoľko parciálnych cieľov, ktorých zámerom je získať informácie:

Zistiť, aká je spokojnosť s klasickými a rozmanitými formami spolupráce, ktoré učiteľ využíva pri svojej práci s deťmi.

Zistiť, aká je spokojnosť s tým, keď vyučujúci rozpráva aj o inom, ako len o téme vyučovacej hodiny.

Zistiť, aká je spokojnosť s tým, keď pedagóg komunikuje verbálnou a neverbálnou formou komunikácie .

Z cieľov našej práce sme vyvodili niekoľko nasledujúcich hypotéz:

H1: Predpokladáme, že na hodine etickej výchovy sa uplatňujú rozmanité aj klasické formy spolupráce.

Domnievame sa , že z množstva foriem spolupráce bude učiteľ voliť rovnako aj klasické aj rozmanité, keďže sa tým bude snažiť spestriť daný priebeh vyučovacej hodiny.

H2: Predpokladáme, že učiteľ komunikuje so žiakmi viac kvôli prospechu, správaniu ako kvôli téme vyučovacej hodiny.

Uvedenú hypotézu sme skonštruovali na základe predpokladu, že je dôležité komunikovať aj o iných témach, ako len takých, ktoré súvisia s témou vyučovacej hodiny.

H3: Predpokladáme, že viac je takých žiakov, ktorí si všímajú verbálnu komunikáciu ako takých, ktorí si všímajú neverbálnu komunikáciu.

Myslíme si, že viac žiakov sa zaujíma o verbálny prejav svojho učiteľa, ako neverbálny, pretože ten často ich pozornosť uniká.

Vytýčené hypotézy, spolu s cieľmi prieskumu boli dostatočným základom pre skúmanie nastolených otázok v praxi. Základné výskumné fakty tvorili štúdie v našich prameňoch.

5.2 Metóda a metodika prieskumu

Prieskum sme zrealizovali so žiakmi základných škôl v mesiaci marec 2010.

Prieskum bol realizovaný v troch etapách:

1. prípravná etapa
2. realizácia prieskumu
3. spracovanie výsledkov prieskumu

V prvej prípravnej etape prieskumu sme použili metódu priameho štúdia literárnych zdrojov, na základe ktorého sme získavali poznatky o probléme foriem spolupráce na hodine etickej výchovy a verbálnej a neverbálnej komunikácie učiteľa etickej výchovy. Tiež sme sa venovali príprave k zhotovenia dotazníka a otázok .

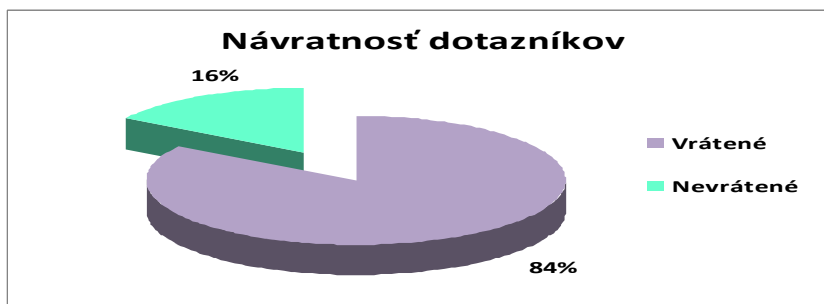
V druhej realizačnej etape sme vybrali respondentov, ktorých sme požiadali o vyplnenie dotazníkov. Dotazníky sme rozдали žiakom zo základných škôl Topoľová a Kniežat'a Pribinu v Nitre. Prieskum trval 1 hodinu. Z toho rozdávanie dotazníkov respondentom zo ZŠ Kniežat'a Pribinu sa začalo od 12 45 a trvalo do 13 30 hod a rozdávanie dotazníkov respondentom zo ZŠ Topoľovej sa začalo tiež od 12 45 a trvalo do 13 30. S rozdielom, že u respondentoch zo ZŠ Kniežat'a Pribinu sme boli osobne a u respondentoch zo ZŠ Topoľovej bola zástupkyňa, ktorá v našom mene dotazníky rozdala.

Dôležitým posledným krokom bolo vyhodnotenie dotazníka. Pre zjednodušenie vyhodnotenia obsahoval každý intervalovú škálu od A po C. Výsledky z dotazníka boli spracované matematicko-štatistickými metódami.

Po stanovení cieľov a formulácii hypotéz sme si zvolili výskumný nástroj. Vychádzajúc z cieľa prieskumu a snahy po získaní čo najobjektívnejších výsledkov sme sa rozhodli použiť metódu dotazníka zameraného na sledovanie foriem spolupráce a komunikácie učiteľa etickej výchovy. Dotazník sa skladal z troch častí. Vstupná časť sa skladala z hlavičky, ktorá obsahovala základné údaje o respondentovi ohľadne veku, pohlavia a ročníka. Ďalej nasledoval cieľ dotazníka, ktorý ich motivoval k správne vyplneniu. U respondentov sme sa snažili vzbudiť záujem o vyplnenie dotazníka a uistiť ich, že informácie budú spracované a použité iba pre potreby diplomovej práce. Druhá časť obsahovala jednotlivé otázky. V poslednej časti dotazníka sme poďakovali respondentovi za spoluprácu.

Rozdali sme 70 dotazníkov t. j. 100%, vrátilo sa nám 59 dotazníkov, čo činí 84%. Dotazníky sme rozdali žiakom základných škôl v Nitre osobne alebo prostredníctvom zástupkyne, ktorá žiakom dotazníky odovzdala. Návratnosť dotazníkov sme zaznamenali graficky, pre ľahšiu orientáciu a prehľadnosť.

Graf 1 Návratnosť dotazníkov v percentách



Z grafu vyplýva, že z dotazníkov, ktorých sme rozdali sa nám vrátilo 59, čo činí 84 % a nevrátilo 11, čo činí 16 %.

Na základe výskumného problému sme do dotazníka sformulovali 18 zatvorených otázok. V súvislosti so skúmanou problematikou obsahuje dotazník otázku č. 1 týkajúcu sa spokojnosti, ktorá sa viaže na spoluprácu učiteľa etickej výchovy s jeho žiakmi, ďalej otázky č. 2, 3, 4, 5 a 6 týkajúce sa rozmanitých a klasických foriem spolupráce počas hodiny etickej výchovy. Aby sme zistili, či sú žiaci spokojní aj s komunikáciou so svojim učiteľom, zaradili sme do dotazníka otázku č. 7. Ďalšie otázky č. 9, 10, 11 v nadväznosti na otázku č. 7 sa týkali dôvodov, čo všetko sa môže stať témou počas hodiny etickej výchovy. Pýtali sme sa na prospech, správanie, osobné problémy a tému vyučovacej hodiny. Otázkami č. 12, 13, 14, 15, 16, 17 a 18 sme sa pýtali, či si všímajú verbálny a neverbálny prejav u svojho učiteľa. Zaujímala nás výslovnosť, dôraz a tón, brepty, mimika a gestika u učiteľa etickej výchovy

Výsledky z dotazníka sme vyhodnotili matematicko-štatistickými metódami. Samotný dotazník uvádzame v prílohe (pozri prílohu A).

Vo výskumných otázkach alebo hypotézach sme narábali s nasledujúcimi premennými:

- pohlavie
- vek
- spôsob spolupráce učiteľa
- dôvody komunikácie
- slovné a mimoslovné prejavy komunikácie

5.3 Výber a charakteristika výskumného súboru a jeho prostredia

Prieskumu sa zúčastnili deti z týchto základných škôl: ZŠ Kniežaťa Pribinu, ZŠ Topoľová.

Základná škola Kniežaťa Pribinu poskytuje výchovno-vzdelávaciu činnosť od roku 1937. Sídli na ulici A. Šulgana č. 1, v mestskej časti Nitra. V súčasnosti má škola 12 tried prvého a 10 tried druhého stupňa a spolu ju navštevuje 495 žiakov.

Základná škola Topoľová poskytuje výchovno-vzdelávaciu činnosť od roku 1975. Nachádza sa na Topoľovej ulici č. 8, v Nitre. Škola poskytuje starostlivosť nielen intaktným deťom, ale aj starostlivosť žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Navštevuje ju 1 173 žiakov v 38 triedach.

Prieskum bol zameraný na žiakov piateho, šiesteho, ôsmeho a deviateho ročníka a bol zrealizovaný zámerným výberom respondentov. Spolu sa zúčastnilo 59 respondentov, z toho 45 chlapcov a 14 dievčat, z toho 8 vo veku 10 rokov, čo tvorí 14%, 16 vo veku 11 rokov, čo tvorí 27%, 11 vo veku 12 rokov, čo tvorí 19%, 9 vo veku 14 rokov, čo tvorí 15% a 15 vo veku 15 rokov, čo tvorí 25% z prieskumnej skupiny. Na štyri zvolené ročníky sme sa stretli s 5 ročným rozdielom (10 až 15 rokov).

Charakteristika prieskumnej skupiny

Prieskumnú vzorku tvorili žiaci piateho, šiesteho, ôsmeho a deviateho ročníka základných škôl.

1. Základná škola v Nitre, A. Šulgana 1, 94901, Nitra

- zúčastnení respondenti: 22 žiakov piatych ročníkov (z toho 16 chlapcov a 6 dievčat).

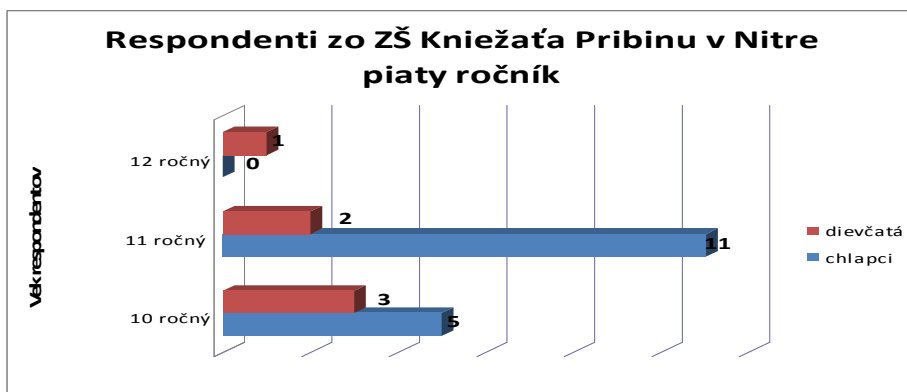
-

Tab. 1 Vekové zloženie a počet respondentov z piateho ročníka

	10 ročný	11 ročný	12 ročný
chlapci	5	11	0
dievčatá	3	2	1

Z tabuľky možno vidieť, že vekové vymedzenie chlapcov a dievčat sa pohybovalo od 10 ročných, až po 12 ročných. Z toho vo veku 10 rokov bolo 5 chlapcov a 3 dievčatá. Vo veku 11 rokov bolo 11 chlapcov a 2 dievčatá a nakoniec, vo veku 12 rokov bolo len jedno dievča. Celkovo bolo 22 piatokov, z toho 16 chlapcov a 6 dievčat.

Graf 2 Respondenti zo ZŠ Kniežat'a Pribinu v Nitre - piaty ročník



Z grafu nám vyplýva, že najväčšie zastúpenie mali 11 roční chlapci, naopak, najmenšie 12 ročné dievča. Z toho vo veku 10 rokov bolo 5 chlapcov a 3 dievčatá. Vo veku 11 rokov bolo 11 chlapcov a 2 dievčatá a nakoniec, vo veku 12 rokov bolo len jedno dievča.

2. Základná škola v Nitre, A. Šulgana 1, 94901, Nitra

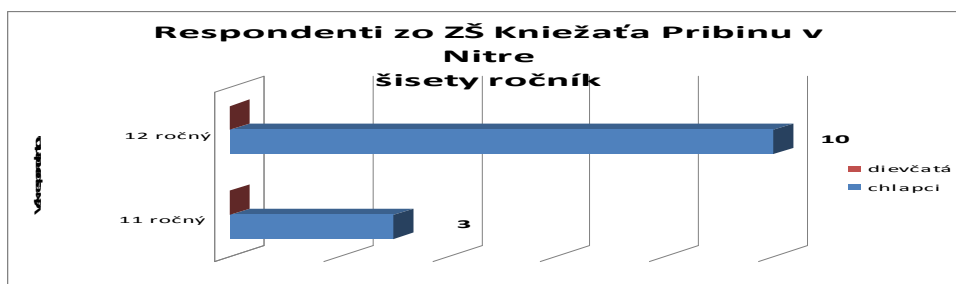
- zúčastnení respondenti: 13 žiakov šiestych ročníkov (z toho 13 chlapcov, 0 dievčat).

Tab. 2 Vekové zloženie a počet respondentov zo šiesteho ročníka

	11 ročný	12 ročný
chlapci	3	10
dievčatá	0	0

Tabuľka nám poskytla dobrý prehľad o vekovom rozložení šiestakov. Z údajov vyplýva, že boli 3 chlapci vo veku 11 rokov a 10 chlapcov vo veku 12 rokov.

Graf 3 Respondenti zo ZŠ Kniežat'a Pribinu v Nitre - šiesty ročník



Z grafu máme informácie, že v prevahe boli 12 roční chlapci nad 11 ročnými dievčatami. Z toho boli 3 chlapci vo veku 11 rokov a 10 chlapcov vo veku 12 rokov.

3. Základná škola Topoľová v Nitre, Topoľová 1, 94901, Nitra

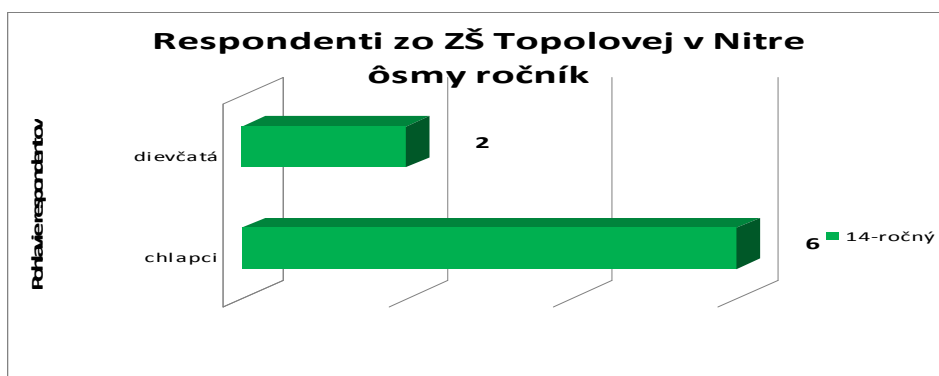
- zúčastnení respondenti: 8 žiakov ôsmych ročníkov (z toho 6 chlapcov, 2 dievčatá).

Tab. 3 Vekové zloženie a počet respondentov z ôsmeho ročníka

	14 ročný
chlapci	6
dievčatá	2

Tabuľka nás informuje o tom, že vo veku 14 rokov bolo 6 chlapcov a 2 dievčatá .

Graf 4 Respondenti zo ZŠ Topoľovej v Nitre - ôsmy ročník



Z grafu sa dá usúdiť, že bolo viac 14 ročných chlapcov ako 14 ročných dievčat. Z toho 2 dievčatá a 6 chlapcov vo veku 14 rokov.

4. Základná škola Topoľová , Topoľová 1, 94901, Nitra

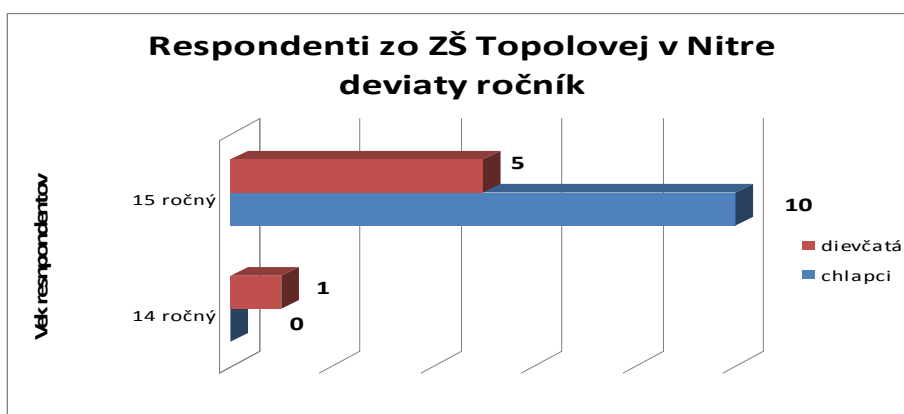
- zúčastnení respondenti: 16 žiakov deviatych ročníkov (z toho 10 chlapcov, 6 dievčat)

Tab. 4 Vekové zloženie a počet respondentov z deviateho ročníka

	14 ročný	15 ročný
chlapci	0	10
dievčatá	1	5

Z tabuľky máme informácie, že vo veku 14 rokov bolo 1 dievča a vo veku 15 rokov 10 chlapcov a 5 dievčat.

Graf 5 Respondenti zo ZŠ Topolovej v Nitre - deviaty ročník



Z grafu máme informácie, že najväčšie vekové zastúpenie bolo vo veku 15 rokov, najmenšie vo veku 14 rokov. Z toho bolo 1 dievča vo veku 14 rokov a 5 dievčat a 10 chlapcov vo veku 15 rokov.

Na štyri zvolené ročníky sme sa stretli s 5 ročným rozdielom (10 až 15 rokov).

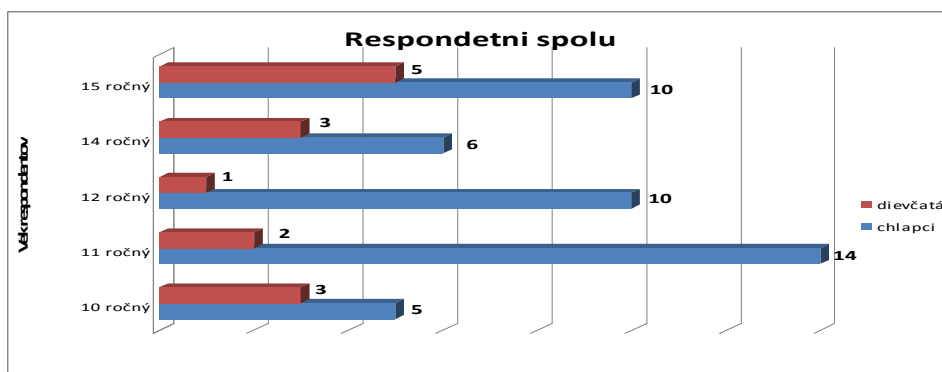
Najpočetnejšie zastúpenie vekovej kategórie jedenásť a pätnásťročných dokazuje aj grafické znázornenie č. 5, v ktorom je spracované výsledné zastúpenie 59 respondentov.

Tab. 5 Počet respondentov spolu

	10 ročný	11 ročný	12 ročný	14 ročný	15 ročný
chlapci	5	14	10	6	10
dievčatá	3	2	1	3	5

Z tabuľky vidieť, že vo veku 10 rokov bolo 5 chlapcov a 3 dievčatá, vo veku 11 rokov 14 chlapcov a 2 dievčatá, vo veku 12 rokov 10 chlapcov a 1 dievča, vo veku 14 rokov 6 chlapcov a 3 dievčatá a nakoniec vo veku 15 rokov 10 chlapcov a 5 dievčat.

Graf 6 Respondenti spolu



Z grafu vyplýva, že vo veku 10 rokov bolo 5 chlapcov, 3 dievčatá, vo veku 11 rokov 14 chlapcov a 2 dievčatá, vo veku 12 rokov 10 chlapcov a 1 dievča, vo veku 14 rokov 6 chlapcov a 3 dievčatá a nakoniec vo veku 15 rokov 10 chlapcov a 5 dievčat.

Z toho najväčšie zastúpenie mali 11 roční chlapci a najmenšie 12 ročné dievčatá.

Respondenti podľa pohlavia

Zúčastnené respondentky v počte 14 vo veku od 10 do 15 rokov

Tab. 6 Počet respondentiek

	10 ročné	11 ročné	12 ročné	14 ročné	15 ročné
dievčatá	3	2	1	3	5

Z tabuľky máme informácie, že 10 ročných dievčat bolo 3, 11 ročných dievčat bolo 2, 12 ročných dievčat bolo 1, 14 ročných dievčat bolo 3 a 15 ročných dievčat bolo 5.

Graf 7 Kategorizácia dievčat podľa veku



Z grafu nám vyplýva, že 10 ročných dievčat bolo 3, 11 ročných dievčat bolo 2, 12 ročných dievčat bolo 1, 14 ročných dievčat bolo 3 a 15 ročných dievčat bolo 5, pričom najväčšie zastúpenie mali 15 ročné dievčatá, v počte 5 a najmenšie 12 ročné dievčatá, v počte 1. Najväčšie zastúpenie mali 15 ročné dievčatá, najmenšie 12 ročné dievčatá.

Zúčastnení respondenti v počte 45
vo veku od 10 do 15 rokov.

Tab. 7 Počet respondentov

	10 ročný	11 ročný	12 ročný	14 ročný	15 ročný
chlapci	5	14	10	6	10

Z tabuľky máme prehľad, že vo veku 10 rokov bolo 5 chlapcov, vo veku 11 rokov bolo 14 chlapcov, vo veku 12 rokov bolo 10 chlapcov, vo veku 14 rokov bolo 6 chlapcov a vo veku 15 rokov bolo 10 chlapcov.

Graf 8 Kategorizácia chlapcov podľa veku



Z grafu sú informácie, že vo veku 10 rokov bolo 5 chlapcov, vo veku 11 rokov bolo 14 chlapcov, vo veku 12 rokov bolo 10 chlapcov, vo veku 14 rokov bolo 6 chlapcov a vo veku 15 rokov bolo 10 chlapcov. Najväčšie zastúpenie mali 11 roční chlapci a najmenšie 10 roční chlapci.

5.4 Analýza výsledkov prieskumu

Otázky týkajúce sa pohlavia a veku respondentov sme už vyhodnotili.

Prieskum bol zameraný na štyri skupiny respondentov – žiaci piateho a šiesteho ročníka a žiaci ôsmeho a deviatego ročníka základných škôl.

Všetkých 18 stanovených položiek v dotazníku má priradené 3 písmená, ktorými respondenti vyjadrujú svoj názor k napísanému vyjadreniu:

- áno (zakrúžkuj možnosť A)
- nie (krúžkuj možnosť B)
- niekedy (zakrúžkuj možnosť C)

Využitím intervalovej škály sme sa snažili o prehľadnosť a ľahší výber frekvencie pri jednotlivých otázkach.

Získané údaje sme sa rozhodli interpretovať kvantitatívne, pričom vyhodnotenie dotazníkov sme zaznamenali graficky, pre ľahšiu orientáciu a prehľadnosť.

Rozmanité a klasické formy spolupráce

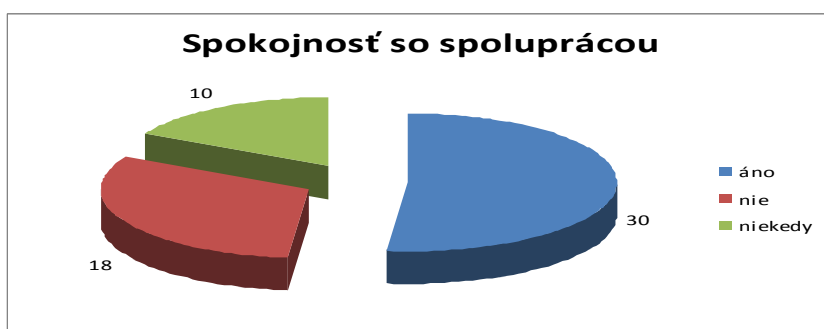
Najskôr sme overovali hypotézu č.1: Predpokladáme, že na hodine etickej výchovy sa používajú aj rozmanité formy aj klasické formy spolupráce. Prvý problém sme pri zostavovaní dotazníka zvolili zámerne, pretože si myslíme, že rozmanitá aj klasická forma spolupráce medzi učiteľom a žiakom je veľmi dôležitá.. Snažili sme sa potvrdiť skúmaný problém, ktorý poukazuje na to, že vyučujúci realizuje svoju hodinu rôznymi formami spolupráce.

Nášho zvoleného problému sa týkali otázky číslo jedna, dva, tri, štyri, päť a šesť.

Odpovede skúmaného súboru sú nasledovné:

Otázka č. 1: Si spokojný, ako s tebou tvoj učiteľ počas hodiny Etv. spolupracuje?

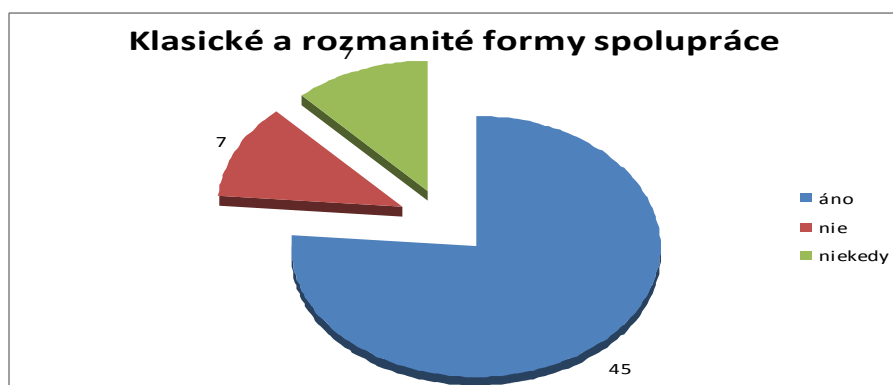
Graf 9 Si spokojný, ako s tebou učiteľ spolupracuje?



Z nasledujúcich výsledkov nám vyplynulo, že respondenti vo svojej odpovedi uviedli, že sú spokojní, ako s nimi učiteľ spolupracuje. Túto možnosť označili písmenom A, čo znamená áno, až 50,8% (30), možnosť nie označilo iba 30,5% (18) a možnosť niekedy 16,9% (10).

V otázke č. 2 sme chceli vedieť, či ich učiteľ využíva aj rozmanité aj klasické formy spolupráce na hodine Etv.

Graf 10 Využíva tvoj učiteľ počas hodiny rozmanité aj klasické formy spolupráce?

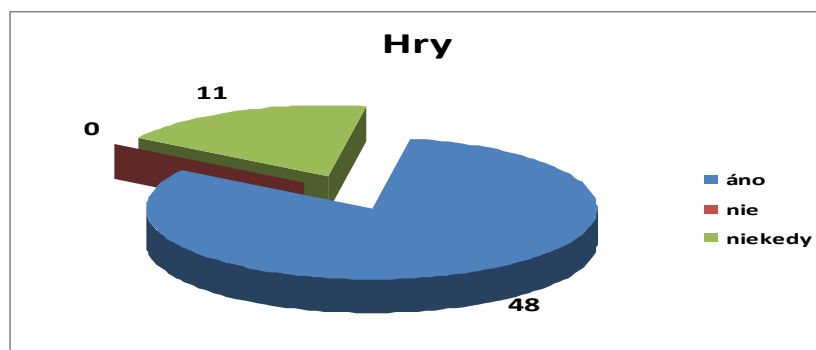


Tu sa nám potvrdilo, že učiteľ využíva aj rozmanité aj klasické formy spolupráce, pretože za áno bolo až 76,2% (45), za nie iba 11,8% (7) a niekedy zvolilo 11,8% (7).

Otázkami č. 3, 4, 5 a 6 sme chceli zistiť, akým spôsobom sa snaží učiteľ so svojimi žiakmi kooperovať.

Otázkou č. 3 bola zameraná na spoluprácu formou hry.

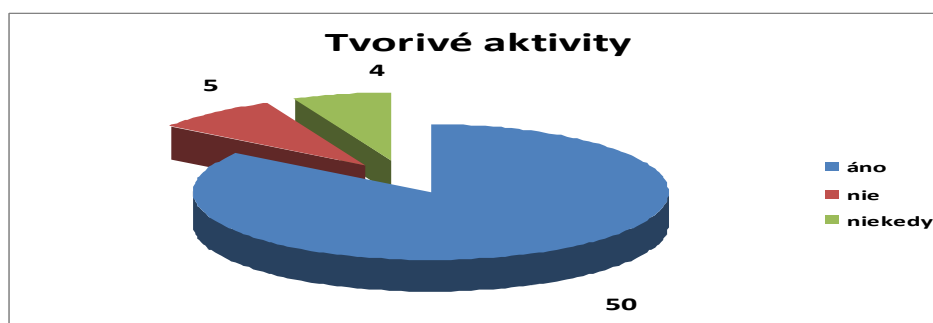
Graf 11 Spolupracuje s tebou tvoj učiteľ formou hry?



Z výsledkov možno vidieť, že učiteľ využíva spoluprácu formou hry, čo nám potvrdila odpoveď áno 81,3% (48), z čoho vyplynulo, že možnosť nie 0% (0) a možnosť niekedy 18,6% (11).

V nadväznosti na otázku č. 4 sme zisťovali, či učiteľ počas svojich hodín využíva aj tvorivé aktivity.

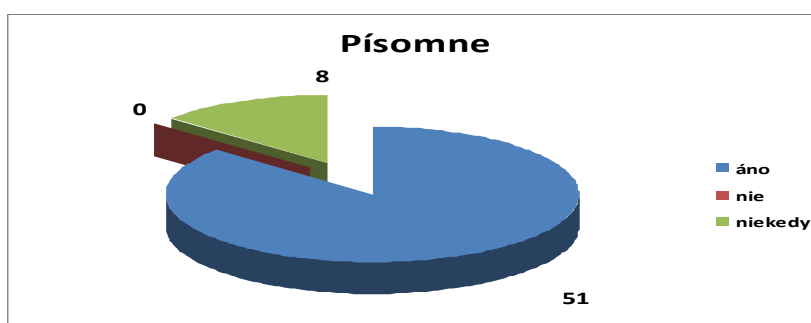
Graf 12 Spolupracuje s tebou učiteľ formou tvorivých aktivít?



Tu sa nám potvrdilo to, že učiteľ využíva počas hodiny ako formu kooperácie aj tvorivé aktivity, čo značí odpoveď áno 84,7% (50), za nie bolo iba 6,8% (5) 7% (4) a za niekedy 7% (4).

Otázkou č.5 sme chceli zistiť, či prebieha spolupráca písomnou formou.

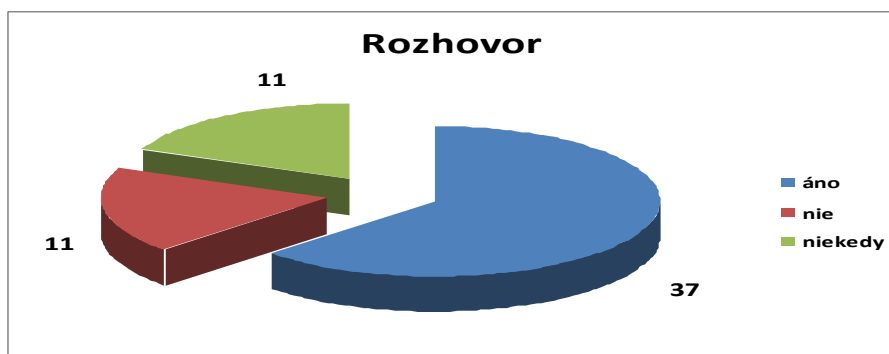
Graf 13 Spolupracuje s tebou učiteľ písomne?



Až 86,4% (51) žiakov potvrdilo, že spolupráca prebieha písomne, za nie bolo 0% (0) a niekedy označilo 13,5% (8).

A nakoniec sme sa poslednou otázkou č. 6 pýtali na spoluprácu formou rozhovoru.

Graf 14 Spolupracuje s tebou učiteľ tým, že sa s tebou rozpráva?



Z výsledkov prieskumu vyplýva, že za áno sa vyjadrilo 62,7% (37), za nie 18,6% (11) a niekedy označilo 18,6% (11).

Dôvody komunikácie: prospech, správanie, téma vyučovacej hodiny

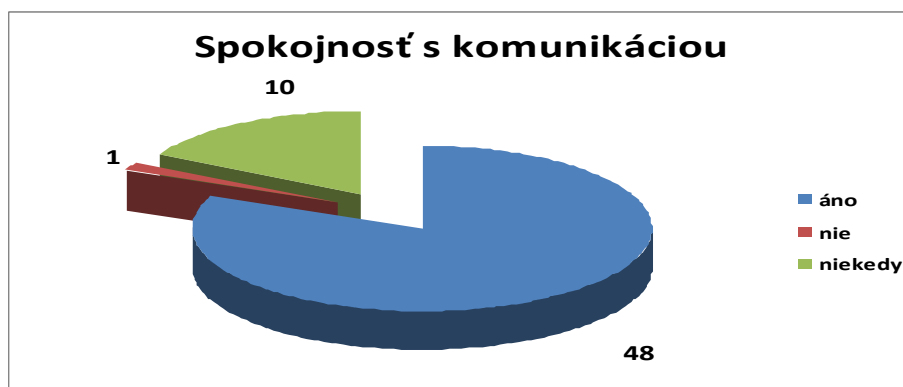
Chceli sme poukázať, čo všetko sa môže stať témou na rozhovor počas hodiny etickej výchovy. Sami môžeme pozorovať, že dnešné deti majú množstvo problémov, ktoré treba riešiť. Je potrebné o nich diskutovať. Učiteľ ich rieši práve pomocou komunikácie.

Pokúsili sme sa potvrdiť skúmaný problém, hypotézu, kde predpokladáme, že učiteľ komunikuje so žiakmi viac kvôli prospechu a správaniu ako kvôli téme vyučovacej hodiny. Učiteľ má ale veľa dôvodov na to, aby komunikoval so svojimi žiakmi.

Nášho zvoleného problému sa týkali otázky číslo sedem, osem, deväť, desať a jedenásť. Výsledky nám ukázali, že učiteľ sa snaží so svojimi žiakmi komunikovať a riešiť rôzne problémy tým, že s nimi o danom probléme diskutuje

Otázka č. 7 mala zistiť, či sú žiaci spokojní s tým, ako s nimi učiteľ počas hodiny komunikuje.

Graf 15 Si spokojný, ako s tebou učiteľ komunikuje?

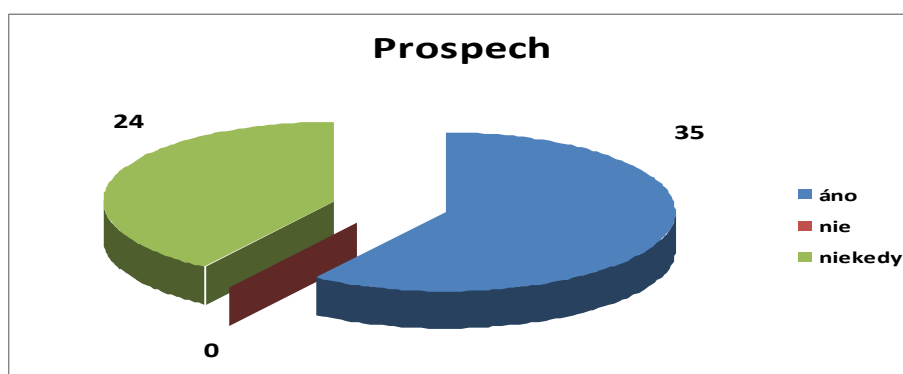


Z grafu nám vyplynulo, že žiaci sú spokojní, ako s nimi učiteľ počas hodiny komunikuje. Odpoveď áno nám potvrdilo 81,3% (48), za nie bolo iba 1,69% (1) a niekedy označilo 16,9% (10).

V nasledujúcich otázkach č. 8, 9, 10, sme sa snažili zistiť dôvody, prečo s nimi učiteľ počas hodiny etickej výchovy komunikuje.

Otázkou č. 8 sme sa pýtali, či prebieha najčastejšie komunikácia medzi žiakom a učiteľom kvôli prospachu. Z grafu nám vyšli nasledujúce výsledky.

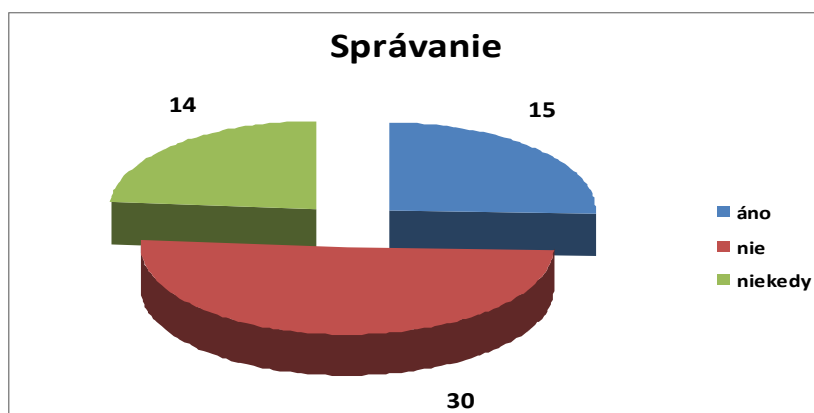
Graf 16 Prebieha komunikácia medzi tebou a tvojim učiteľom najčastejšie kvôli prospachu?



Žiaci nám potvrdili, že kvôli prospachu sa rozprávajú často. Čo vyplýva z možnosti A, ktorú označilo 59,3% (35), možnosť nie neoznačil nikto 0% (0) a možnosť niekedy označilo 40,6% (24).

Predmetom ďalšej otázky č. 9 bolo správanie. Táto otázka nám poskytla nasledujúce informácie, ktoré môžeme vidieť v grafe.

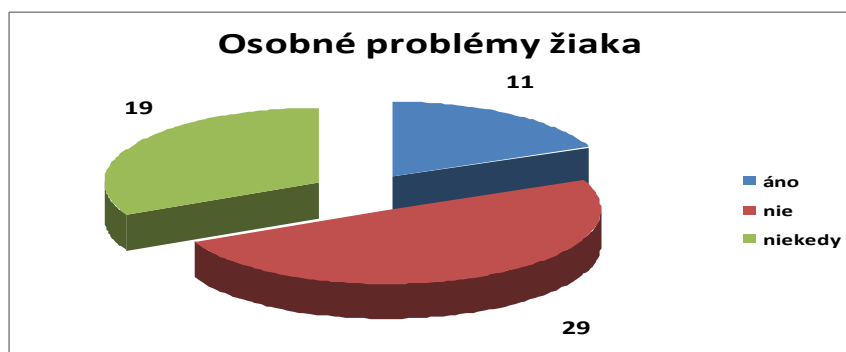
Graf 17 Prebieha komunikácia medzi tebou a tvojím učiteľom najčastejšie kvôli správaniu?



Z grafu nám vyšlo, že o správani sa rozprávajú menej. Možnosť áno označilo iba 25,4 % (15), za nie sa vyjadrilo 50,8% (30) a možnosť niekedy 23,7% (14).

Otázkou číslo 10 sme sa pýtali, či prebieha komunikácia najčastejšie kvôli osobným problémom žiaka.

Graf 18 Prebieha komunikácia medzi tebou a tvojím učiteľom najčastejšie kvôli tvojim osobným problémom?



Z grafu nám vyplynulo, že menej komunikujú o osobných problémoch samotného žiaka. Možnosť nie vyjadrilo 49,1% (29), možnosť niekedy 32,2 % (19) a za áno sa vyjadrilo 18,6 % (11).

Otázkou č. 11 sme sa pýtali, či prebieha komunikácia najčastejšie kvôli téme vyučovacej hodiny.

Graf 19 Prebieha komunikácia medzi tebou a tvojim učiteľom najčastejšie kvôli téme vyučovacej hodiny?



Výsledky z grafu nám potvrdili, že na tému vyučovacej hodiny sa rozpráva najviac, možnosť áno označilo 86,4% (51), možnosť niekedy

Verbálne a neverbálne prejavy

Tu sme overovali hypotézu č. 3: Predpokladáme, že je viac žiakov, ktorí si všímajú verbálny prejav pri komunikácii ako takých, ktorí si všímajú neverbálny prejav pri komunikácii u svojho učiteľa.

Nášho problému sa týkali otázky číslo dvanásť, trinásť, štrnásť, pätnásť, šestnásť, sedemnásť, osemnásť.

Otázkou č. 12 sme sa pýtali, či si žiaci všímajú verbálny prejav u svojho učiteľa

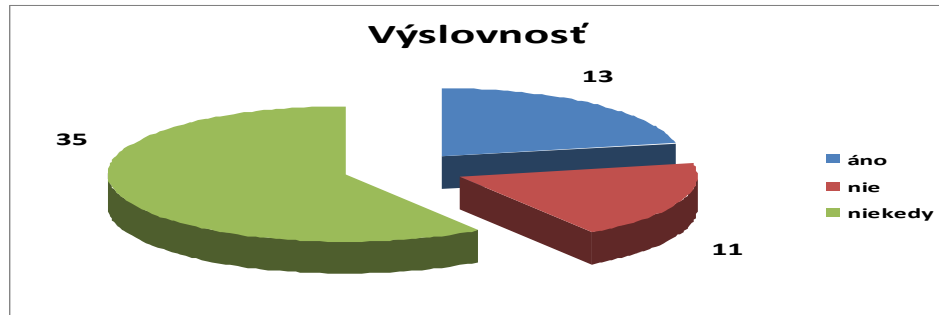
Graf 20 Všímaš si verbálny prejav u svojho učiteľa počas hodiny Etv.?



Výsledok z otázky číslo 12 nám potvrdil, že 47,4% (28) si všíma verbálny prejav, 32,2% (19), nevšíma si ho 20,3% (12) a 32,2% (19) ho sleduje niekedy.

Otázkou č. 13 sme sa pýtali, či si žiaci všímajú výslovnosť u svojho učiteľa

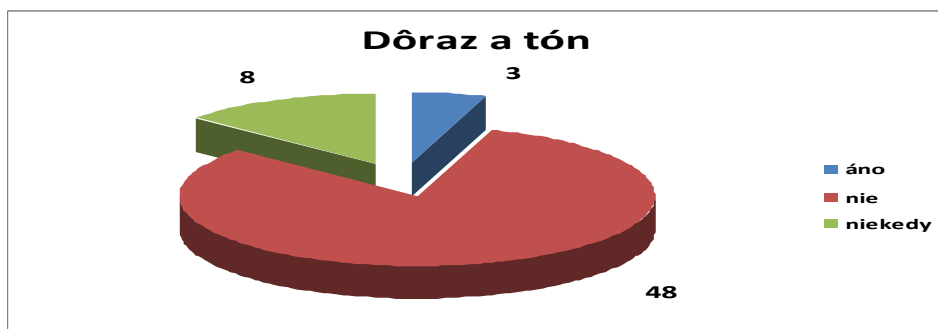
Graf 21 Všímaš si výslovnosť u svojho učiteľa?



Výsledky nám potvrdili, že výslovnosť si všíma 22% (13), nevšíma 18,6% (11) a niekedy si ju všíma 59,3% (35).

Otázkou č. 14 sme chceli vedieť, či si deti všímajú dôraz a tón u svojho učiteľa.

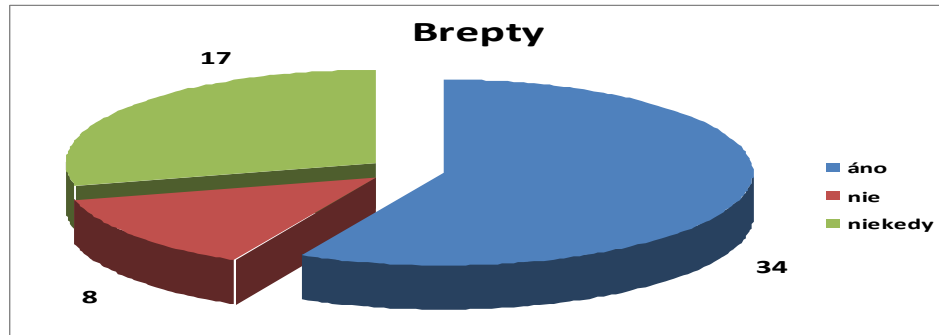
Graf 22 Všímaš si dôraz a tón u svojho učiteľa?



Z výsledkov nám vyplynulo, že ešte menej si všímajú dôraz a tón, kde za áno je 5,08% (3), za nie 81,3% (48) a niekedy 13,5% (8).

Otázkou č. 15 sme chceli zistiť, či si deti všímajú brepty u svojho učiteľa.

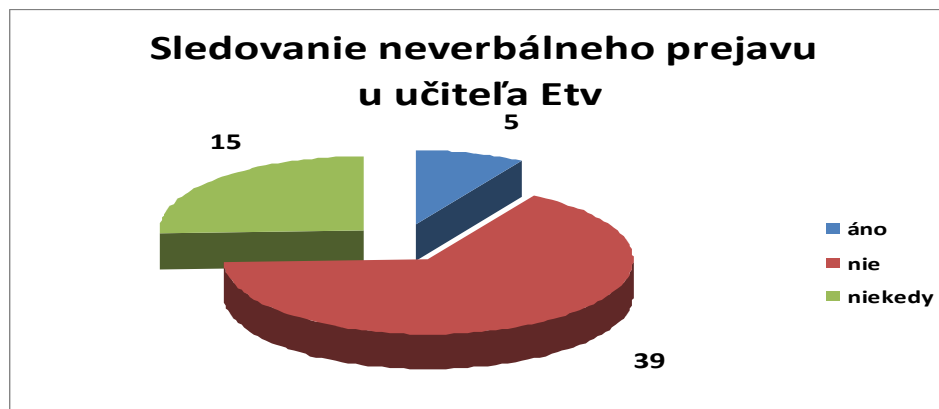
Graf 23 Všímaš si brepty u svojho učiteľa?



Z grafu môžeme vidieť, že o čosi viac si všímajú brepty u svojho učiteľa, kde za áno bolo 57,6% (34), za nie 13,5% (8) a za niekedy 28,8% (17).

Otázkou č. 16 sme sa pýtali, či si žiaci všímajú neverbálny prejav u svojho učiteľa.

Graf 24 Všímaš si neverbálny prejav u svojho učiteľa?

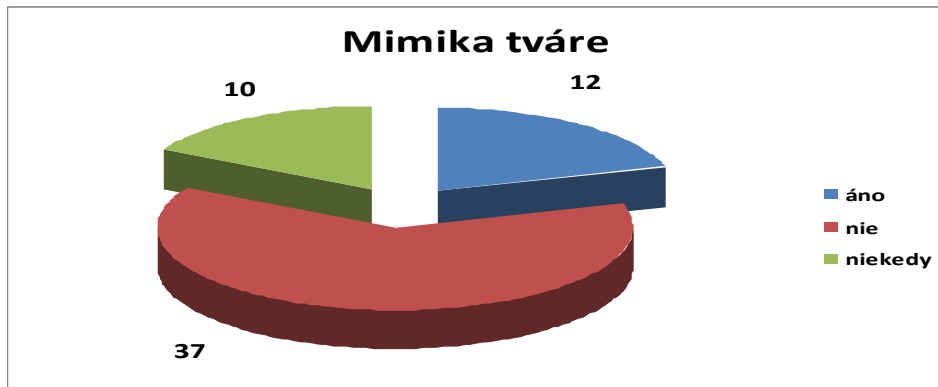


Výsledky nám dokázali, že s porovnaním verbálneho prejavu, si neverbálny prejav svojho učiteľa žiaci všímajú ešte o čosi menej. Nevšíma si ho 66,1% (39), všíma 8,47% (5) a niekedy si ho všíma 25,4 % (15).

V súvislosti s neverbálnym prejavom sme sa pýtali aj na posledné dve otázky, č. 17 a č. 18.

V otázke č. 17 nás zaujímalo, či si žiaci všímajú mimiku tváre u svojho vyučujúceho.

Graf 25 Všímaš si mimiku tváre u svojho učiteľa?



Na základe získaných informácií môžeme usúdiť, že mimiku tváre sleduje 20,3 %, (12), nesleduje ju 62,7 (37) a niekedy ju sleduje 16,9% (10).

Otázka č.18 všímaš si gestiku rúk u svojho učiteľa?

Graf 26 Všímaš si gestiku u svojho učiteľa ?



Väčšina žiakov zvolila odpoveď nie, že si nevšímajú gestiku rúk, a to až 74,5% (44), to, že si ju všíma zvolilo 13,5% (8) a položku niekedy označilo 11,8% (7).

5.5 Interpretácia a zhrnutie prieskumu

Výsledky prieskumu vo väčšine prípadov potvrdili nami sformulované hypotézy pre vybraný súbor skúmaných osôb. Súbor bol zámerne vybraný s cieľom do akej miery sú žiaci so svojim učiteľom spokojní., keď s nimi spolupracuje a komunikuje počas hodiny etickej výchovy.. Výsledky prieskumu boli priebežne uvádzané v texte, ale aj napriek tomu opakujeme výsledné zaznamenanie záverečných zosumarizovaných odpovedí, ktoré nám pomôže dať dobrý prehľad na všetky otázky z dotazníka, ktoré vyplňali respondenti zo základných škôl. Ani v jednej triede sme nezaznamenali, že by účastníci prieskumu nerozumeli otázke. Na základe našich skúseností môžeme vyzdvihnúť, že respondenti sa nebáli prejavíť svoj názor k jednotlivým otázkam z dotazníka.

V nasledujúcom tabuľkovom a grafickom znázornení sme znázornili zosumarizovanie všetkých otázok z dotazníka, s číselným počtom na každú možnosť z otázky (áno, nie, niekedy).

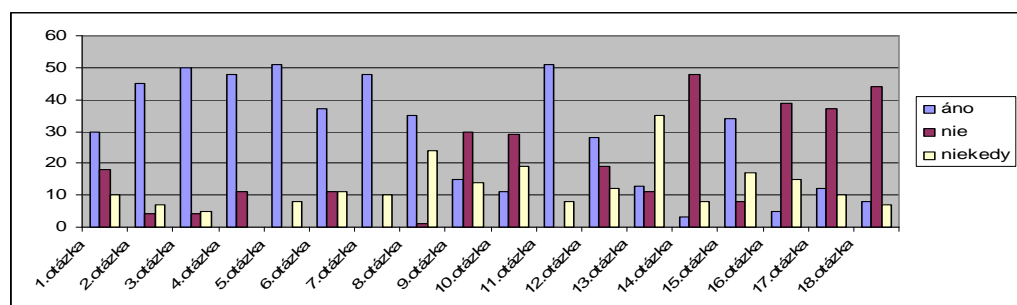
Tab. č.8 Zosumarizované odpovede od všetkých respondentov základných škôl (Základná škola Topoľová a Kniežat'u Pribinu v Nitre)

	1.otázka	2.otázka	3.otázka	4.otázka	5.otázka	6.otázka	7.otázka	8.otázka	9.otázka	10.otázka	11.otázka	12.otázka	13.otázka	14.otázka	15.otázka	16.otázka	17.otázka	18.otázka
áno	30	45	50	48	51	37	48	35	15	11	51	28	13	3	34	5	12	8
nie	18	4	4	11	0	11	0	1	30	29	0	19	11	48	8	39	37	44
niekedy	10	7	5	0	8	11	10	24	14	19	8	12	35	8	17	15	10	7

Z tabuľky nám vyplynuli nasledujúce zistenia. Na otázku č. 1, ktorá sa týkala, či sú respondenti spokojní, ako s nimi učiteľ spolupracuje nám vyšlo, že respondenti nie sú spokojní, ako s nimi učiteľ spolupracuje, možnosť nie označilo 30, áno 18 a niekedy 10. Druhá otázka sa týkala toho, či ich učiteľ využíva rozmanité formy spolupráce. Za možnosť áno sa vyjadrilo 45, možnosť áno 7 a možnosť niekedy 7. Otázka číslo tri bola

zameraná, či učiteľ s nimi spolupracuje formou hry, vyšlo, že áno, čo označilo až 50 respondentov, nie označilo 4 a niekedy 0. Otázka číslo 4 sa zaoberala spoluprácou formou tvorivých aktivít. Možnosť áno označilo 48 respondentov, nie 11 respondentov a niekedy ani jeden. Otázka číslo 5 sa týkala spolupráce formou písania. Tu možnosť áno 51, nie 0 a niekedy 8. Otázkou číslo 6 sme zisťovali, či s nimi učiteľ spolupracuje formou rozhovoru, za áno sa vyjadrilo 37, nie 11, niekedy 11. Otázka číslo osem bola zameraná na to, či sú žiaci spokojní s tým, ako s nimi učiteľ komunikuje, kde možnosť áno označilo 35, možnosť nie 1 a niekedy 24 respondentov. Otázkou číslo 9 sme zisťovali, či učiteľ komunikuje kvôli prospechu. Možnosť áno označilo 15, za nie sa vyjadrilo 30 a možnosť niekedy 14. Otázka číslo 10 sa týkala toho, či učiteľ s nimi komunikuje aj kvôli osobným problémom, kde vyšlo, že možnosť áno označilo 11, možnosť nie 29 a niekedy 19. Otázka č. 11 sa pýtala, či s nimi učiteľ komunikuje na základe témy vyučovacej hodiny, kde za áno sa vyjadrilo 51, nie 0 a niekedy 8. V poradí 12 otázka sa týkala verbálneho prejavu učiteľa, kde 28 žiakov označilo, že si ho všímajú, 19, že ho nesledujú a 12, že ho sledujú niekedy. Otázkou č. 13 sme sa pýtali, či si všímajú výslovnosť u učiteľa, za áno sa vyjadrilo 13, za nie 11 a možnosť niekedy označilo 35 žiakov. Otázka č. 14 bola zameraná na dôraz a tón učiteľa, kde len 3 žiaci si ho všímajú, nevšima si ho 48 žiakov a niekedy si ho všimne 8 žiakov. Otázkou č. 15 sme sa pýtali na brepty, ktoré si všima až 34 žiakov, nevšima si ich 8 a niekedy si ich všimne 17 žiakov. Otázka č. 16 sa pýtala, či si žiaci všímajú neverbálne prejavy, kde 5 žiakov odpovedalo, že si ich všima, 39, že si ich nevšima a 15 si ich všimne niekedy. Otázka č. 17 sme sa pýtali na mimiku tváre, kde 12 žiakov si ju všima, 37 ju nesleduje a 10 si ju všimne niekedy. Nakoniec otázkou č. 18 sme sa pýtali na gestiku rúk, kde 8 žiakov označilo, že si ju všima, 44, že si ju nevšima a 7, že si ju všimne niekedy.

Graf 27 Výsledný graf všetkých odpovedí na všetky otázky z dotazníka



Na základe grafického vyhodnotenia všetkých otázok od žiakov z jednotlivých tried sme nadobudli zjednocujúci poznatok, že najpozitívnejšie sa vyjadrili k otázkam č. 2, 3, 4, 5, 7, 11, ktoré sa týkali rozmanitých foriem spolupráce, kde za áno bolo až 45 žiakov, konkrétne z foriem spolupráce sa najviac ujali formy hier (50), tvorivých aktivít (48) a formy písania (51). Nakoniec sa kladne vyjadrili, že komunikácia na hodine prebieha najčastejšie kvôli téme vyučovacej hodiny (51).

Naopak, najviac negatívne odpovede boli na otázky č. 14, 16, 17 a 18. U učiteľa etickej výchovy si nevšímajú dôraz (48). Tiež vyplynulo, že vôbec si nevšímajú neverbálne prejavy u svojho učiteľa (39), z toho mimiku tváre si nevšima (37) žiakov a gestiku rúk (44) žiakov.

Výsledky, ku ktorým sme sa pri riešení našej prieskumnej úlohy dopracovali, by mali pomôcť skvalitniť priebeh daného vyučovacieho predmetu etická výchova. Naše výsledky signalizujú, že učiteľ etickej výchovy sa snaží spolupracovať so svojimi žiakmi pomocou rozmanitých aj klasických foriem kooperácie. Tiež sa snaží so svojimi zverencami počas hodiny etickej výchovy viesť dialóg aj o inom, ako len téme vyučovacej hodiny. Naopak, žiaci si u svojho učiteľa nevšímajú jeho verbálny a neverbálny prejav počas toho, ako s nimi komunikuje. Napriek tomu sa nám ale potvrdilo, že respondenti sú spokojní, ako s nimi učiteľ komunikuje a spolupracuje počas hodiny etickej výchovy.

Následne prejdeme k vyhodnoteniu hypotéz:

Po analýze výsledkov prieskumu sme prešli k vyhodnoteniu hypotéz, ktoré sme si stanovili na začiatku nášho prieskumu.

Hypotézou č. 1 sme predpokladali, že na hodine etickej výchovy sa používajú rovnako rozmanité formy spolupráce ako aj klasické.

Na základe uvedených výsledkov môžeme usúdiť, že takmer polovica z opýtaných žiakov sa vyjadrila, že počas hodiny etickej výchovy sa používajú aj rozmanité aj klasické formy spolupráce, čo nám potvrdilo 45 žiakov. Pričom najviac z rozmanitých prevládali hry, až 50 žiakov vyjadrilo súhlas a z klasických bolo v prevahe písanie, až 51 žiakov. Po nich nasledovali tvorivé aktivity, kde túto možnosť označilo až 48 žiakov. Podľa výsledkov môžeme usúdiť, že hypotéza sa nám potvrdila. Učiteľ používa aj klasické, aj rozmanité formy spolupráce.

Ďalej sme overovali hypotézu č. 2, predpokladáme, že učiteľ komunikuje so žiakmi viac kvôli správaniu ako kvôli téme vyučovacej hodiny. Z výsledkov môžeme usúdiť, že najčastejšou témou na komunikáciu je téma vyučovacej hodiny, až 51 žiakov nám to potvrdilo. O správaní sa rozprávajú menej, čo nám potvrdilo 15 žiakov. Osobné problémy 10 žiakov a prospech 35 žiakov - respondentov. Na základe výsledkov môžeme usúdiť, že hypotéza sa nám nepotvrdila. Téma vyučovacej hodiny je v prevahe nad témou, ktorá sa týka správania a prospechu žiakov.

Napokon sme overovali hypotézu č. 3, ktorou sme overovali, že žiaci si viac všímajú verbálny prejav ako neverbálny prejav u svojho učiteľa. Z výsledkov môžeme usúdiť, že žiaci si všímajú viac verbálne prejavy, čo nám potvrdilo 28 žiakov ako neverbálne, čo nám potvrdilo 5 žiakov. Z toho z verbálnych prejavov si najviac všímajú brepty, čo nám potvrdilo 34 žiakov, potom nasleduje artikulácia 13 žiakov a dôraz a tón si všímajú iba 3 žiaci. Neverbálne prejavy si všíma 5 žiakov. Aj keď neverbálnym prejavom ako celku nevenujú pozornosť, ale konkrétne mimiku si všimne 12 žiakov a gestiku iba 8 žiakov. Na základe výsledkov môžeme usúdiť, že hypotéza sa nám potvrdila.. Žiaci si všímajú viac verbálny prejav, ako neverbálny u svojho učiteľa

5.6 Diskusia

Učiteľ etickej výchovy sa zameriava na výchovu, ktorou sa sústreďuje na mravnú stránku našich detí a mládeže, ktorí si prostredníctvom tejto výchovy osvojujú také hodnoty a princípy, ktoré budú implementovať aj do svojho života. Na dosiahnutie tohto cieľa sa na hodinách etickej výchovy nemôžu vyučujúci uspokojiť len s teoretickou stránkou a zložkou vyučovacieho predmetu, ale dôležité je nasmerovať ju praktickým spôsobom, ktorý potom môže dopomôcť k využívaniu rozmanitých foriem spolupráce, ktorých úlohou bude rozvíjať u žiakov pozitívne hodnoty. Ako vyplynulo z výskumu a samotnou interpretáciou našich výsledkov, na školách učiteľa etickej výchovy využívajú rozmanité aj klasické formy spolupráce. Aj keď sa najviac z foriem spolupráce využívajú hry a tvorivé aktivity, aj tak si myslíme, že spomínaná tvorivá stránka hodiny, žiaka a učiteľa nie je natoľko rozvinutá, ako by mala. Existuje veľa výskumov, ktoré sa týkajú tvorivosti, tvorivých aktivít. Z výskumu a samotných výsledkov Gardnera (1991) vyšlo, ktoré však neuvádza ani percentuálne, ani číselne, len popisom, že škola a učitelia potláčajú tvorivosť u detí. Žiaci sa stanú skôr pozorovateľmi ako účastníci tvorivého diania a konania. Ďalší výskum, ktorý sa zameriaval na tvorivosť, bol výskum L. Kunu

(2000), ktorý ho uskutočnil na základných školách v okrese Nitra. Do výskumu zaradil žiakov z 3 základných škôl, jednej cirkevnej a dvoch štátnych , v počte 61 respondentov . Výsledky na školách z pohľadu žiakov nie sú v tomto smere priaznivé. Len 4,9 % žiakov sa nazdáva, že učitelia rozvíjajú tvorivé myslenie žiakov na ich škole veľmi často resp. často (34%). Ale až 59% respondentov sa vyjadruje, že učitelia nevenujú tomuto javu dostatočnú pozornosť. Nám vyšli nasledujúce výsledky z výskumu . Možnosť áno označilo 48 respondentov, nie 11 respondentov a niekedy ani jeden. S porovnaním našich výsledkov a dvoch výsledkov z výskumu, môžeme skonštatovať, že výsledky sa nezhodujú. U nás sa respondenti vyjadrovali kladne, že u nich učiteľ rozvíja tvorivosť, tvorivé aktivity, u nich sa tvorivosť a tvorivé aktivity potláčajú. K pozitívnemu zisteniu sme dospeli aj v súvislosti s komunikáciou medzi učiteľom a žiakom. Na základe výsledkov sa ukázalo, že vyučujúci so svojimi žiakmi diskutuje o čomkoľvek, ale musíme skonštatovať, že aj napriek tomu prevláda téma vyučovacej hodiny, čo nám potvrdilo 51 žiakov. Ale celkovo sú s komunikáciou žiaci spokojní, čo nám potvrdila možnosť áno, ktorú označilo 35, možnosť nie 1 a niekedy 24 respondentov. Z výsledkov od L. Kunu (2000) vyšlo, že 83,6% je spokojných, 1,6% nespokojných a niekedy je spokojných 14,8%. Porovnaním našich výsledkov s výsledkami od L.Kunu môžeme zhrnúť, že obe skupiny oslovených respondentov boli spokojní s komunikáciou, ktorá prebieha medzi nimi a ich učiteľom.

V súvislosti s komunikáciou sme sa zaujímali aj o verbálne a neverbálne prejavy učiteľa, kde sme dospeli k záveru, že 28 žiakov si všíma verbálny prejav a 5 žiakov neverbálny prejav. Ak porovnáme naše výsledky, kde sme sa konkrétne pýtali na gestiku rúk, vyšlo nám, že si ju všíma iba 8 žiakov. Naproti tomu A. A. Cohen a R. P. Harrison (1973) sa vyjadrili, že miera gestikulácie závisí, či hovoriaci vidí, alebo nevidí svojho partnera. Tiež dodal, že viac expresívnych gest na druhom človeku si všímajú ženy, naopak, muži si všímajú menej expresívnych gest.

5.7 Návrhy a odporúčania pre prax

Dnešná etická výchova so sebou prináša aj nové zmeny, ktoré zasahujú do procesu edukácie. Ich kvalita závisí predovšetkým od kvality a rozmanitých foriem spolupráce medzi pedagógom a učiteľom. A tým pádom aj od komunikácie vyučujúceho so žiakmi. Preto, aby sa etická výchova stala efektívnejšou, je dôležité, aby učiteľ neustále obmieňal svoje formy kooperácie . Iba tak môže dôjsť k zefektívneniu vyučovacej hodiny.

Každá zmena si okrem teoretického rozpracovania vyžaduje aj návrhy, vďaka ktorým by našla uplatnenie v praxi. Aj my sa teraz pokúsime na základe teoretických poznatkov a výsledkov prieskumu formulovať návrhy na zlepšenie a zefektívnenie foriem spolupráce a komunikácie učiteľa so svojimi žiakmi.

Odporúčania pre učiteľov etickej výchovy :

- štúdium literatúry, ktorá sa zaoberá rozmanitými formami spolupráce, zlepšením komunikácie
- pomocou kooperácie sa snažiť o vytvorenie pozitívneho vzťahu medzi vyučujúcim a jeho zverencami.
- pomocou komunikácie si budovať krásny, empatický vzťah. Zároveň si vedieť priznať aj chyby a snažiť sa ich eliminovať.
- dôkladne sa pripravovať na vyučovaciu hodinu, aby žiaci nemali pocit, že hodina je stereotypná a málo tvorivá
- využívať aj netradičné formy spolupráce a tým prehĺbovať aj vzájomnú komunikáciu medzi pedagógom a žiakmi
- snažiť sa o vytvorenie príjemnej atmosféry a vhodnej klímy na spoločný rozhovor
- počúvať aj rady svojich starších kolegov, ktorí môžu prostredníctvom svojich dlhoročných skúseností dopomôcť k odstráneniu a k zlepšeniu kooperácie a komunikácie učiteľa etickej výchovy.

Odporúčania pre žiakov:

- dať šancu učiteľovi etickej výchovy, ktorý sa usiluje o realizáciu spolupráce
- uvedomiť si, že dobrý učiteľ chce pre dieťa len to najlepšie
- neuplatňovať príliš subjektívny postoj voči dieťaťu, snažiť sa o objektívny pohľad i pri jeho negatívnejšom hodnotení
- nepodceňovať prácu učiteľa etickej výchovy a neznevažovať jeho názory, pretože aj on sa v škole podieľa na výchove a vzdelávaní dieťaťa
- v konfliktných situáciách sa vyjadrovať k problému a viesť vzájomnú diskusiu o možných riešeniach

Je dôležité zlepšiť kooperáciu a komunikáciu nielen na hodine etickej výchovy, ale aj v rámci iných predmetov. V niektorých prípadoch stačí len nápad, ako zefektívniť a zlepšiť danú hodinu a so samotným uplatňovaným počas hodiny si už pomôžu sami.

Zvýšením záujmu učiteľov o rôzne formy spolupráce im pomôžeme odpútať sa od stereotypného a netvorivého priebehu hodiny etickej výchovy. Tým sa môže zabezpečiť

možnosť novej sebarealizácie a tým aj k opätovnému nadobudnutiu pocitu užitočnosti, zmysluplného využitia rozmanitých foriem spolupráce medzi učiteľom a žiakom

Záver

Záverom možno zhrnúť, že hlavným sociálnym prostredím učiteľa etickej výchovy je škola, v ktorej uskutočňuje výchovno-vzdelávaciu činnosť. My sme v našej práci vyzdvihovali a dávali do popredia jeho výchovnú funkciu, pretože si myslíme a hlavne z predmetu etickej výchovy vyplýva, že cieľom tohto predmetu je vychovať plnohodnotnú zrelú osobnosť a vštepovať žiakom také hodnoty, ktoré si osvoja. Samozrejme, teória a prax sa líšia. Píše sa, že učiteľ by mal tak a tak vychovávať, to a to vštepovať, v našej práci sme sa opierali aj o zistenia, že nie vždy to tak je a etická výchova neplní cieľ, ktorý má daný a určený. Pretože každý pedagóg je človekom individuálnym, preto aj jeho spôsob a práca s deťmi je iná.

V súvislosti s našim cieľom teoretickej časti práce sme vysvetlili základné pojmy, ktoré sa týkali problematiky učiteľskej profesie. Okrem kladných stránok povolania sme priniesli aj negatíva pedagogického povolania, ktoré súviseli s agresivitou, byrokraciou. V rámci toho sme vysvetlili a poukázali, že strata motivácie, ktorá môže vyústiť až do depresie a frustrácie vedie až k samotnému vyhoreniu učiteľov. V rámci celistvosti daného problému sme dôraz kládli aj na súčasný atribút školy, ktorý súvisí s jej humánnosťou, na ktorý sa v súčasnosti tak apeluje. Tu sme sa snažili vysvetliť, že vzťahy sú v sociálnom kontexte veľmi dôležité, mali by sa utužovať, budovať na princípoch porozumenia, lásky a priateľstva. Hybným elementom ale vo vzťahu učiteľa etickej výchovy a jeho zverencov sú samotné etické princípy, morálka. V rámci týchto kategórií etiky sme vysvetľovali, že implementovanie morálky, etického kódexu každej profesie sa považuje za veľmi prospešné a zároveň to vedie k skvalitňovaniu, zlepšeniu daných vzťahov a samotných ľudí. Tiež sme sa snažili upozorniť, že učiteľská práca je veľmi náročná, pretože práca s mladými ľuďmi si vyžaduje dávku energie, pevné nervy, pedagogické majstrovstvo a dobre zvládnutú metodiku daného predmetu. Kvalitný výchovno-vzdelávací proces sa odvíja aj od funkčnej a efektívnej komunikácie a formy kooperácie učiteľa etickej výchovy s jeho žiakmi. Práve učiteľ je ten, kto zvyčajne pripravuje vzájomné stretnutia a vyberá si metódy a postupy ich realizácie.

V prieskumnej časti diplomovej práce sme priniesli dôležité fakty týkajúce sa využívania foriem spolupráce na hodine etickej výchovy, tiež dôvodov, ktoré sa môžu stať témou na rozhovor, medzi vyučujúcim a žiakom. Podľa nás je veľmi potrebné, aby učiteľ využíval rozmanité formy spolupráce, neustále sa snažil zefektívňovať svoju hodinu. Výuka nezostala len v rovine teoretickej, ale predovšetkým v rovine praktickej. Deti by sa mali

naučiť objavovať, aké dojmy v nich zanecháva priebeh danej hodiny a samotný učiteľ etickej výchovy. Podľa nás je veľmi potrebné, aby sa neustále výchovno-vzdelávací proces skvalitňoval, bola poskytovaná spätná väzba, tak ako od učiteľa aj od žiaka. Z praktickej stránky etickej výchovy je dôležité, aby sa počas tohto predmetu rozoberali, riešili mnohé situácie, s využitím rôznych hier a scénok, na základe ktorých žiaci lepšie pochopia danú podstatu, ktorá vyplýva z daného problému. Preto sme sa v rámci výskumu zamerali a zaujímali o rôzne formy spolupráce počas hodiny etickej výchovy, pretože si myslíme, že ich absencia na hodine etickej výchovy sa nepripúšťa. Každé dieťa si pomocou rôznych hier, aktivít upevňuje svoje schopnosti, využíva fantáziu, tvorivosť.

Mnohokrát neberieme do úvahy a nepripúšťame si, že priebeh a realizácia niektorých hodín sa stáva stereotypnou, netvorivou. V dnešnej dobe učiteľ dobre vie, ovláda svoj predmet, pozná metodiku vyučovacieho predmetu, ale menej sa dostáva k tomu, aby to bolo pochopené aj študentmi. Je potrebné o príprave učiteľa hovoriť, uvažovať a skvalitňovať ju. Z etického pohľadu chceme na záver uviesť, že implementácia morálky, etického kódexu, morálnych zásad je v každom povolaní veľmi dôležitá, preto sme ju tak v práci vyzdvihovali. Netreba sa báť používať aj nové metódy, ktoré môžu prispieť len ku skvalitneniu vyučovacej činnosti.

Sme si vedomí toho, že touto prácou sme sa nedotkli všetkých problémov, ktoré súvisia s učiteľskou profesiou. Veríme ale, že práca poskytla dobrý prehľad o činnosti učiteľa etickej výchovy v súvislosti s výchovno-vzdelávacím procesom detí.

Zoznam bibliografických odkazov

- DeVito, J. A. 2001. Základy mezilidské komunikace. Praha: Grada Publishing, 2001. 420 s. ISBN 80-7169-988-8.
- Dytrtová, R.- Krhutová, M.. 2009. Učitel -příprava na profesi. Praha: Grada, 2009. 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- GONDOVÁ, M. 1998. *Etická zložka v príprave budúcich učiteľov*. In Pedagogická revue. ISSN 1335-1982, 1998, roč. 50, č. 2, s. 123 – 125.
- GLUCHMANOVÁ, M., GLUCHMAN, V. 2008. *Učiteľská etika*. Prešov : FF PU (ESF), 2008. 231 s. ISBN 978-80-8068-808-0.
- Charta učiteľa*. 1990. In Učiteľské noviny. ISSN 1335-8960. 13, 1990, roč.40,č.4, s.4-10.
- Janotová, H. 2005. Profesijsná etika. Praha: Eurolex Bohemia, 2005. 96.s. ISBN 80-86861-43-2.
- Kasáčová, B. 2002.Učiteľ profesia a príprava. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, 2002.152.s. ISBN 80-8055-702-0.
- Kasáčová, B. 2004.Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe. Prešov: Metodicko pedagogické centrum, 2004. 85.s.ISBN 80-8045-352-7.
- Kopčan, Š. 2002.K poslaniu etickej výchovy. In.Vychovávateľ. ISSN 0139-6919, 2002, roč.49, č.14,s.8-22.
- Kudláčová, B. 1998. Osobnosť a etika učiteľa. Trnava: Trnavská univerzita, 1998. 81.s. ISBN 80-88774-35-7.
- Kuna, L. 2000. Postoje žiakov k humanistickým prvkom výchovy a vzdelávania In Školský psychológ. ISSN 1212-0529, 2000, roč.10, č.1-2., s.17-29
- Klimeková, A. 2004. Profesná etika a mravná výchova. Prešov: Lana, 2004. 109 s. ISBN 80-969053-1-7.
- Klimeková, A.2005. Etika, Mravná výchova a Profesná etika. Prešov: Lana, 2005. 106.s. ISBN 80-969053-9-2
- Kratochvílová, E. 2004. Výchova v čase vyučovania v pedagogickej teórii a praxi. Bratislava: UKF, 2004, 156 s. ISBN 80-223-1930-9
- Lencz, L. 1992. Pedagogika etickej výchovy. Bratislava: Metodické centrum, 1992. 47 s. ISBN 80-85185-49-0.
- Lencz, L. 1993. *Pedagogika etickej výchovy : Výchova k prosociálnosti* . Bratislava : Metodické centrum, 1993. 47 s. ISBN 80-85185-49-0.

- Lencz, L. 2001. Etická výchova pre cirkevné školy: 1. časť. Bratislava: Metodické centrum, 2001. 52 s. ISBN 80-8052-131-X.
- Lomnický, I.- Jurová J. 2007. Osobnostná etika a etická výchova. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa - Centrum pre celoživotné vzdelávanie, 2007. 77 s. ISBN 978-80-8094-248-9.
- Luknič, A. S. 1994. Štvrtý rozmer podnikania-etika. Bratislava: Slovak academic press, 1994. 342 s. ISBN 80-85665-30-1.
- Macková, Z. 2009. Všeobecná psychológia pre pomáhajúce profesie. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce, 2009. 181 s. ISBN 978-80-89271-67-2.
- Manniová, J. 2008. Učiteľ v procese výchovy a vzťahov. Bratislava: Axima, 2008. 198 s. ISBN 978-80-969178-5-3.
- Masariková, A. 2002. Vybrané kapitoly z pedagogiky voľného času. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2002. 204 s. ISBN 80-968735-0-4.
- MIEDZGOVÁ, J. 1994. *Základy etiky*. Bratislava: SPN, 1994. 111 s. ISBN 80-10-00241-0.
- Monografia štúdií Katedry etiky a katechetiky. 2004. Osobnostná etika a etická výchova. Nitra: UKF, 2004. 300 s. ISBN 80-8050-789-9.
- OLIVAR, R. R. 1992. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. 209 s. ISBN 80-7158-001-5.
- Ondrečková, V. 2003. Kto je vyhorený učiteľ?. Prešov: Metodické centrum, 2003. 15 s. ISBN 80-7094-335-1
- Pajtinka, L. 2006. Učítelia patria do neba(alebo malá pocta veľkému povolaniu). Bratislava: IŠ-Set, s.r.o., 2006. 210 s. ISBN 80- 969072-3-9.
- Piovarčiová, T.- Gogolová, D. 2004. Etická výchova pre 5. ročník základných škôl : metodická príručka: Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2004. 64 s. ISBN 80-7158-563-7.
- Podmanický, I. 2004. Učiteľ etickej výchovy v súčasnej školskej edukácii. In: Etická výchova ako súčasť univerzitného vzdelávania. Trnava 19.-11. 2004 , ISBN 80-8082-001-5. CD PDF 171.
- Příkaský, J, V. 2000. Učebnice základů etiky. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 2000. 134 s. ISBN 80-7192-505-5.
- Samuhelová, M. Tokárová, M. 1996. Profesionálna etika a jej špecifiká v pedagogickej činnosti učiteľa. In. Pedagogické spektrum. ISSN 1335-5589, 1996, roč. 5, č.6., s.1-23.

- School and Society*. 1994. London : Routledge, 1994. 240 s. ISBN 0-7100-7188-4.
- Spring, J. 1994. *American Education*. New York: : McGraw-Hill, 1994. 298 s. ISBN 0-07-060551-3.
- ŠKVARENINOVÁ, O. 1995. *Rečová komunikácia*. Bratislava: SPN, 1995. 165 s. ISBN 80-08-02228-0.
- TOKÁROVÁ, A. 2003. *Sociálna práca*. Prešov: Akcent print, 2003. 572 s. ISBN 80-968367-5-7.
- Vendel, Š. 2007. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Ing. Miroslav Mračko, 2007. 447 s. ISBN 978-80-8057-710-0.
- Vukosovič, A. 1996. *Obsahová náplň etiky v škole a Etika učiteľského povolania*. In *Pedagogické spektrum*. ISSN 1335-5589, 1996, roč. 5, č.6., s.1-23.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti*. Bratislava: Iris, 1996. 229 s. ISBN 80-967013-4-7.
- Zelinová, M. 2004. *Výchova človeka pre nové milénium*. Prešov : Rokus, 2004. 166 s. ISBN 80-89055-48-6.
- Žbirková, V. 1999. *Hra a jej sociálne súvislosti*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 1999. 183s. ISBN 80-8050-216-1 .
- ŽILÍNEK, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: Iris, 1997. 232 s. ISBN 80-88778-60-3.