

VYSOKOŠKOLSKÉ SKRIPTÁ

PEDAGOGICKÁ FAKULTA TRNAVSKEJ UNIVERZITY



MRAVNÁ VÝCHOVA

Anna Sádovská

2012

Trnavská univerzita v Trnave

© Mgr. Anna Sádovská, PhD.

Recenzenti:

doc. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD.

doc. PaedDr. Igor Lomnický, PhD.

ISBN 978-80-8082-573-7

EAN 9788080825737

OBSAH

ZOZNAM TABULIEK A SCHÉM

| | |
|--|----|
| <i>Úvod</i> | 6 |
| 1 MRAVNÁ VÝCHOVA AKO SÚČASŤ TEÓRIE VÝCHOVY | |
| 1.1 Mravná, morálna alebo etická výchova? | 8 |
| 1.2 Cieľ mravnej výchovy | 13 |
| 1.3 Zásady mravnej výchovy | 18 |
| 2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ MRAVNEJ VÝCHOVY | 23 |
| 2.1. Pragmatická filozofia a pragmatická pedagogika | 24 |
| 2.2 Mraná výchova v sociológii výchovy | 26 |
| 2.3 Morálny vývin a rozvoj zložiek morálky | 28 |
| 2.4 Fenomenológia | 32 |
| 2.5 Psychologická teória „ja“ | 34 |
| 2.6 Stručný exkurz do teórií „ja“ | |
| 35 | |
| 2.7 Emocionálna inteligencia | 36 |
| 3 MRAVNÁ VÝCHOVA A PROGRAMY MRAVNEJ VÝCHOVY VO SVETE (Historický prierez) | 39 |
| 3.1 Spravodlivé spoločenstvo L. Kohlberga | 40 |
| 3.2 Projekt detského rozvoja | 43 |
| 3.3 Výchova charakteru | 46 |
| 3.4 Výchova k prosociálnosti | 54 |
| 3.5 Sociálne a emocionálne aspekty učenia – SEAL | 60 |
| 4 MRAVNÁ VÝCHOVA A VÝCHOVNÉ PROGRAMY NA SLOVENSKU (Historický prierez) | 64 |
| 4.1 Mravná výchova v pedagogike Juraja Čečetku | 64 |
| 4.2 Komunistická mravná výchova | 65 |
| 4.3 Tvorivo-humanistická výchova | 67 |
| 4.4 Vyučovací predmet etická výchova | 69 |
| 4.5 Etika sociálnych dôsledkov | 70 |
| 4.6 Osobnostný a sociálny rozvoj | 72 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 5 | OBSAH MRAVNEJ VÝCHOVY | 74 |
| 5.1 | Hodnoty | 74 |
| 5.2 | Normy | 81 |
| 5.3 | Postoje, motívy a mravná neviazanosť | 83 |
| 6. | METÓDY MRAVNEJ VÝCHOVY | 87 |
| 6.1 | Klasické metódy | 89 |
| 6.2 | Slovné metódy | 93 |
| 6.3 | Aktivizujúce a interaktívne metódy | 97 |
| 6.3.1 | Hra | 97 |
| 6.3.2 | Simulačné metódy | 97 |
| 6.3.3 | Situačné metódy | 98 |
| 6.3.4 | Inscenačné metódy | 100 |
| 6.3.5 | Kooperatívne učenie | 101 |
| 6.4 | Metódy diagnostické, hodnotiace a regulujúce správanie | 102 |
| 6.4.1 | Metóda systematického pozorovania | 102 |
| 6.4.2 | Zameraná spätná väzba | 102 |
| 6.4.3 | Reflexia | 104 |
| 6.4.4 | Odmeny a tresty | 104 |
| 6.4.5 | Požiadavky | 105 |
| 6.5 | Iné aktuálne klasifikácie metód mravnej výchovy | 106 |
| 6.6 | Výchovné metódy vo výchovno-vzdelávacej praxi | 107 |
| | <i>Záver</i> | 111 |

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

ZOZNAM TABULIEK A SCHÉM

- Tabuľka 1 Faktory modelu UNIPRO
- Tabuľka 2 Definovanie kompetencií v programe SEAL
- Tabuľka 3 Schematické znázornenie obsahu edukácie celostnej osobnosti s vymedzením
personálnej a sociálnej výchovy
- Tabuľka 4 Predmet noriem výkonnosti, morálnosti a legislatívy
-
- Schéma 1 Zložky dobrého charakteru
- Schéma 2 Tri komponenty performačného a morálneho charakteru

ÚVOD

Rýchlo, lacno a efektívne. Tak by tu všetko okolo nás malo fungovať. V priemysle aj poľnohospodárstve. V obchode aj pri poskytovaní služieb. Rýchle, lacné a efektívne riešenia. Všetko, všade a najlepšie hneď.

Veľmi rada by som ponúkla v týchto učebných textoch rýchle a efektívne riešenie toho ako mravne vychovávať a vychovať žiakov. Možno to niektorí autori aj dokážu – ponúknuť praktický návod na zdokonalenie osobnosti a dosiahnutie mravného správania v každej životnej situácii. Lenže – výchova sa realizuje vždy v unikátnych podmienkach: v inom čase, na inom mieste, s iným vychovávateľom a iným vychovávaným. A tak možnosti, ktoré ponúka teória výchovy, nie sú použiteľné vždy a pre všetkých. Preto teóriu musia nevyhnutne dopĺňať také „neodborné“ fenomény ako intuícia, takt, duchapritomnosť, či humor. Až vtedy sa podarí teóriu aplikovať v praxi a, dúfajme, aspoň s čiastočným priaznivým výsledkom.

Navyše, v prospech rýchlych a efektívnym riešení nepôsobí ani skutočnosť, že mravná výchova sa dotýka množstva iných disciplín – filozofie výchovy, axiológie, etiky, psychológie výchovy, teórie výchovy, dejín pedagogiky atď. Práve preto, čitateľ/čitateľka v nasledujúcom texte nájde kapitoly riešiace tie oblasti, ktoré sú dôležité pre mravnú výchovu. Cieľom týchto učebných textov je vymedziť, opísať a analyzovať mravnú výchovu z viacerých hľadísk. Existujú viaceré otázky, na ktoré chceme v tomto texte odpovedať, napr.: *Prečo mravná výchova, a nie výchova k hodnotám? Čo je hodnotenie? Je podstatné pre mravnú výchovu? Čo je hodnota? Načo ju potrebujeme definovať pri mravnej výchove? Aký je rozdiel medzi normou a hodnotou? Ako prakticky realizujeme mravnú výchovu v škole? Boli a sú aj inde vo svete snahy zaviesť mravnú výchovu ako samostatných predmet do škôl? Ako tieto snahy dopadli? Prečo sa niekedy správame nemravne? Je možné nemravné správanie ospravedlniť?*

Tieto učebné texty sú určené predovšetkým študentom/študentkám, vychovávateľom/vychovávateľkám, sociálnym pedagógom a pedagogičkám, ktorí majú vo svojom študijnom programe predmet mravná výchova. Ide o budúcich učiteľov a učiteľky, vychovávateľov/vychovávateľky, sociálnych pedagógov a pedagogičky, preto je text doplnený časťami, ktoré majú napomôcť prepojeniu teórie a praxe. Informácie z teórie v spojení s príkladmi a ukázkami z praxe azda umožnia chápať mravnú výchovu ako každodennú súčasť ktorejkoľvek pedagogickej profesie. Napokon, treba uviesť, že práve preto sa v tomto texte prelína teória výchovy a teória vzdelávania (didaktika).

V druhej časti učebných textov sa venujeme inovatívnym modelom a stratégiám mravnej výchovy, ktoré vznikali v USA a v Európe a mali priamy vplyv na súčasnú podobu mravnej výchovy, etickej výchovy, ale aj iných stratégií rozvoja osobnosti, a súčasne sa pokúšame vymedziť obsah mravnej výchovy na Slovensku. Len veľmi stručne sa venujeme problematike noriem a hodnôt upozorňujúc na niektoré z dôležitých koncepcií na Slovensku.

Napokon – tretia časť – opisuje tradičné/klasické a aktivizujúce metódy mravnej výchovy. Tieto sú nevyhnutne doplnené aj o metódy diagnostické a metódy hodnotenia.

Prvoradým cieľom tohto textu je poskytnúť študentom/študentkám prehľad v predmetnej oblasti, a tiež ukázať na prepojenia teórie mravnej výchovy s praxou mravnej výchovy, čo môže pomôcť abstraktný obraz mravnej výchovy zhmotniť do reálneho obrazu výchovných postupov učiteľov.

Keďže je text určený najmä budúcim učiteľom/učiteľkám a je zameraný na realizáciu mravnej výchovy v škole, v texte používam pojmy pedagóg, učiteľ a žiak (nie vychovávateľ, vychovávaný). Taktiež z dôvodu dosiahnutia prehľadnosti textu, nepoužívam v texte (okrem úvodu) rodovo citlivé rozlíšenie (pedagóg/pedagogička, žiak/žiačka...).

Dovoľujem si upozorniť čitateľa/čitateľku, že v predkladanom texte nájde len stručný prehľad problematiky. V prípade bližšieho záujmu o témy jednotlivých kapitol odporúčame študovať podrobnejšiu literatúru.

1 MRAVNÁ VÝCHOVA AKO SÚČASŤ TEÓRIE VÝCHOVY

V našej pedagogickej tradícii je mravná výchova súčasťou jednej zo základných pedagogických vied – teórie výchovy. Okrem mravnej výchovy sa v jej obsahu rozpracovávajú aj (v klasickom vnímaní) telesná výchova, estetická výchova, ale aj modernejšie a inovatívne, či aplikované výchovné oblasti: občianska výchova, multikultúrna výchova, environmentálna výchova a i.

Znamená to, že disponuje atribútmi typickými pre teóriu výchovy, t. j. stanovuje sa cieľ výchovy, obsah výchovy, formy výchovy, zásady (princípy) výchovy, metódy výchovy, prostriedky výchovy.

V tejto kapitole predstavíme mravnú výchovu v tomto klasickom vnímaní, budeme charakterizovať jednotlivé jej zložky a na záver uvedieme stručný prehľad iných modelov výchovy, ktoré sa stali na Slovensku súčasťou školskej edukácie, resp. priamo súvisia so zmenou školského vzdelávacieho programu.

1.1 Mravná, morálna alebo etická výchova?

Na začiatku nášho uvažovania o mravnej výchove, by sme sa radi stručne venovali trom pojmom **mravnosť, morálka a etika, a nadväzne na to, i pojmom mravná výchova, morálna výchova a etická výchova**. Wilson et al. (1967, in Lipe, 2004) pripomína, že s definovaním pojmu mravná výchova je problém a vzniká určitá konfúzia jeho významu, čo aj príznačne vyjadril ako „meno pre niečo nejasné“. V teórii existuje vymedzenie rozdielov medzi týmito pojmami, čím sa nám azda – napriek nelichotivému „menu pre niečo nejasné“ - podarí zdôvodniť oprávnenosť termínu mravná výchova, a navyše potvrdiť existenciu tejto disciplíny vôbec.

Etika a etická výchova

Etikou rozumieme „teoretické učenie o morálke“ (Žilínek, 1997, s. 57), filozofickú disciplínu skúmajúcu oblasť morálky, zdôvodňujúcu morálku. Alebo tiež ju možno charakterizovať ako praktickú filozofiu reprezentujúcu vzťah človeka k svetu, či „kategoricky normatívnu vedu o ľudských činoch, vo svetle prirodzeného rozumu“ (Gavendová, 2009, s. 10), ktorá upozorňuje človeka na to, čo musí robiť, aby žil tak, ako má, aby bol tým, čím sa

má stať; zaoberá sa praktickým životom a ľudskými činmi, všíma si ich morálnu a ľudskú kvalitu. Vo svojej podstate smeruje k princípu morálneho dobra.

S pojmom etika sa viaže názov vyučovacieho predmetu **etická výchova**. Tento predmet je etablovaný ako „povinne voliteľný vzdelávací predmet zameraný na výchovu k prosociálnosti, ktorá sa odráža v morálnych postojoch a v regulácii správania žiakov. Pre etickú výchovu je primárny rozvoj etických postojov a prosociálneho správania. Jej súčasťou je aj rozvoj sociálnych zručností (otvorená komunikácia, empatia, pozitívne hodnotenie iných), ako aj podpora mentálnej hygieny, podieľa sa na primárnej prevencii porúch správania a učenia“ (Štátny vzdelávací program, 2008). Pre potreby tohto predmetu sú teda stanovené v odborovej didaktike (t. j. metodike predmetu) ciele, obsah, metódy, zásady, prostriedky a formy. Má samostatný obsah, ktorý je, samozrejme, z hľadiska výchovných cieľov úzko spätý s mravnou výchovou.

Podľa Štátneho vzdelávacieho programu (2008) je cieľom etickej výchovy vychovať osobnosť, ktorá:

- „má svoju vlastnú identitu, je sama sebou a pritom táto identita zahŕňa v sebe aj prosociálnosť,
- má pozitívny vzťah k životu a ľuďom spojený so zdravou kritickosťou,
- jej správanie je určované osobným presvedčením a interiorizovanými etickými normami, vyplývajúcimi z univerzálnej solidarity a spravodlivosti, a preto je do istej miery nezávislá od tlaku spoločnosti,
- má zrelý morálny úsudok opierajúci sa o zovšeobecnené zásady, preto je schopná správne reagovať aj v neočakávaných a zložitých situáciách,
- prijíma iných v ich rozdielnosti, akceptuje ich názory a je ochotná na prijateľný kompromis, ktorý ale nie je v rozpore so všeľudskými hodnotami,
- je ochotná a schopná spolupracovať a iniciovať spoluprácu.“

Morálka a morálna výchova

I pre pojem **morálka** existuje viacero definícií. Morálka môže byť vysvetľovaná ako rozličnými spôsobmi. Napr. „Morálka je premenlivý, historicky a kultúrne podmienený súhrn hodnotiacich súdov, zvykov, názorov, ideálov, pravidiel, inštitúcií a noriem, ktorými sa ľudia v určitom ohľade riadia vo svojom praktickom mravnom konaní“ (Filozofický slovník, Kol. autorov, 1998, s. 275). Alebo môže byť vnímaná ako „spoločenský jav, oblasť ľudskej skutočnosti vymedzenú protikladnosťou dobra a zla a s nimi spojenými normami správania sa

človeka vo svete, ktorý ho obklopuje, v spoločnosti vo vzťahu k iným ľuďom, či sebe“ (Vajda, 1995, s. 16).

Vychádzajúc z toho, že ide o systém základných hodnôt, noriem, pravidiel, požiadaviek, podľa ktorých by sa mali ľudia v každodennom živote správať, v teoretickom vymedzení sa morálka spája s poznatkami o tom, že isté hodnoty, normy, pravidlá atď. existujú. Preto by slovné spojenie **morálna výchova** (ktoré sa navyše používa zriedka) bolo chápané ako výchova zameraná na odovzdávanie poznatkov o dobrom/zlom správaní.

Mravnosť a mravná výchova

Na druhej strane **mravná výchova** má zastrešiť všetky aktivity, ktoré smerujú k formovaniu charakterových kvalít osobnosti a žiaduceho mravného konania. **Mravnosť** možno definovať ako „subjektívne vyjadrenie étosu v kontexte morálky spoločnosti, ktorej je mravný subjekt členom. Podľa dosiahnutého stupňa mravného vývoja jednotlivca, môže byť jeho mravnosť totožná s morálkou spoločnosti, môže ju však i prevýšiť“ (Gluchman, 1997, s. 26). Ved' platí, že nie každý, kto je podľa vonkajších prejavov svojho správania morálny, je i skutočne mravný, pretože mravnosť je ukazovateľom interiorizácie morálnej normy, proces zvnútorňovania morálnej normy.

Pojem mravná výchova má v pedagogickej teórii svoju tradíciu, i keď sa často hovorí o prekonaní „tradičného“ konceptu teórie výchovy (ktorá skúmala aj predmet mravnej výchovy) a jeho zmenách (napr. Kosová, 2003).

Podľa Portíka (2000, in Kosová, 2003) sa teória výchovy po roku 1989 odstraňovala (resp. modifikovala) zo študijných programov učiteľstva, napr. problematika zámerného ovplyvňovania správania sa žiaka, jeho hodnôt, či emocionálneho rozvoja bola spojená s didaktikou; teoretické otázky edukácie boli zaradené do filozofie výchovy; zaviedol sa iný predmet nazývaný osobnostná a sociálna výchova; teória výchovy zostala, ale mení sa jej obsahové poňatie, prípadne sa v nej učí aj to, čo tam nepatrí. Podľa Kosovej (2003) by sa bývalá teória výchovy mala nahradiť pedagogickou disciplínou – rozvoj osobnosti/náuka o rozvoji osobnosti/teória rozvoja osobnosti, samozrejme, zahrňujúca aj oblasť vychovávaní. Problémom je, že v minulosti bola mravná výchova zaťažovaná ideológiou a režimovou propagandou. Zdôrazňovala sa napr. komunistická cieľavedomosť, či kolektivismus. Mravná výchova je preto trvalo spájaná s negatívnymi konotáciami. Okrem toho zdá sa, že niektoré rysy tradičnej mravnej výchovy podľa Bulla (1973, in Vacek, 2008) spôsobujú neistotu odborníkov a pedagógov v praxi, či je vôbec možné mravne vychovávať a ak áno, akým spôsobom. Bull (1973, in Vacek, 2008) kritizuje to, že mravná výchova:

- Je postavená na abstraktných princípoch, ktoré nie sú podporené konkrétnou skúsenosťou žiaka. Sú to teda len proklamácie.
- Aplikácia proklamovanej hodnoty prebieha prevažne dedukciou od všeobecného ku konkrétnej situácii, zabúda sa na induktívny spôsob výchovy.
- Žiak je pasívny. Dieťa sa najmä poučuje, usmerňuje, namiesto toho aby konalo a bolo aktívne.
- Je zameraná predovšetkým na negatívnu reguláciu. Učí sa to, čo sa nemá robiť. Ponúka abstraktnú a neurčitú cestu k pozitívnemu programu.
- Ignoruje konflikt hodnôt v konkrétnych morálnych situáciách. Nekritická vernosť ku akejkoľvek hodnote nie je primeraná pri hľadaní riešení v zložitých situáciách, ktoré prináša život. Morálne zrenie si žiada kritické posudzovanie, porovnávanie hodnôt v nadväznosti na konkrétnu skúsenosť.

V prospech mravnej výchovy nehovorí ani fakt, že väčšina vedeckých príspevkov k tejto téme je plná konštatovania krízy hodnôt a nutnosti jej zmeny, ale nenavrhuje konkrétny spôsob zmien alebo aspoň dobré príklady z praxe.

Napriek tomu, domnievame sa, že mravná výchova má svoje nezastupiteľné miesto vo výchovno-vzdelávacom procese, ale súčasne tvrdíme, že pre potreby súčasnej školskej praxe musí byť **revidovaná a skonkretizovaná v aktuálnom výchovno-vzdelávacom procese.**

Nachádzame aj ďalšie dôvody, prečo by sme mravnú výchovu nemali zaznávať:

- odovzdáva súbor hodnôt, noriem, pravidiel, požiadaviek, ktoré sú súčasťou morálky a sleduje, aby sa ich plnenie stalo každodennou súčasťou života žiakov,
- predmety, ktoré majú prednostne riešiť vzťah človeka a hodnôt, majú nízku časovú dotáciu, a okrem toho, mnoho výchovných intervencií prebieha mimo vyučovacích hodín,
- argumenty svedčiacie v neprospech mravnej výchovy z dôvodu jej zaťažnosti komunistickou ideológiou, prestávajú byť relevantnými. Ako každý iný s ideológiou previazaný predmet skúmania (napr. literatúra, filozofia), musí mať transformovaný obsah. Literatúre ani filozofii sme nenašli nový názov, azda aj mravná výchova by teda mohla zostať mravnou výchovou. A navyše, nastupujúca generácia žiakov a študentov, nepozná predchádzajúci (ideologicky zaťažený) obsah mravnej výchovy, bude ju vnímať v takej podobe, akej jej bude ponúknutá.

Venovali sme sa vymedzeniu niektorých pojmov. Treba poznamenať, že pojmy etická výchova a mravná výchova niektorí autori používajú ako synonymá bez ich rozlišovania ako vyučovacieho predmetu a ako zložky výchovného pôsobenia (napr. Oberuč - Rosocháč,

2005). Lorenzová (2011, s. 293) nepoužíva termín morálna ani mravná výchova, ale termín etická výchova kvôli tomu, že s ním v Českej republike nie sú viazané žiadne konotácie, je významovo nezaťažený a „umožňuje zastrešiť všetky aspekty mravného utvárania osobnosti.“ Nejasnosť v terminológii zvyšuje aj skutočnosť, že sa používajú doslovné preklady z iných jazykov (napr. výchova k hodnotám, hodnotová výchova, výchova charakteru, či morálna výchova), pričom však ich zameranie jasne zdôrazňuje obe línie mravnej výchovy, t. j. kognitívny rozvoj, schopnosť morálneho usudzovania, či zdôvodňovania, ale na druhej strane aj aktívne mravné konanie vychádzajúce zo zvnútornených hodnôt a etických princípov. Z dôvodu jednotnosti textu používame termín mravná výchova, termín morálna výchova používame len tam, kde je podstatou predmetu len odovzdávanie poznatkov o dobre a zle, správnom/nesprávnom správaní bez prepojenia na aktívne mravné konanie.

Definícia mravnej výchovy

Po predchádzajúcom vymedzení mravnej výchovy sa *žiada konkrétne definovať* mravnú výchovu. Opäť sa nám ponúka niekoľko možností. Mravnou výchovou sa rozumie „výchové pôsobenie na žiaka, jeho rozum, predstavy, postoje, city, vôľu a konanie, aby boli v súlade so všeobecne uznávanými zásadami etiky“ (Průcha – Walterová – Mareš, 1998). Oberuč a Rosocháč (2005, s. 58) uvádzajú, že etická výchova (t. j. mravná výchova) je „cieľavedomé, zámerné a systematické formovanie mravného vedomia, mravných citov a presvedčenia, regulácia vôľového konania vychovávaného, ktorého základom je interiorizácia, aktívne pretvorenie a osvojenie vonkajších objektívne existujúcich princípov, noriem morálky ako vnútorných pohnútok, motívov mravného konania a správania“.

Mravná výchova môže znamenať prenos hodnôt, čo tvorí podstatnú časť morálneho rozvoja dieťaťa. Lipe (200, s. 2) definuje mravnú výchovu ako „priamu alebo nepriamu intervenciu zo strany niektorej z inštitúcií (rodina, cirkev, škola a iných), ktorá ovplyvňuje morálny rozvoj osoby – jej správanie; schopnosť myslieť o otázkach správneho a nesprávneho; aktuálne názory na dobro a zlo, ktorými sa riadi“. Táto definícia podľa Lipeho (2004) obsahuje nielen zámerný a zjavný vplyv rôznych inštitúcií na morálny vývin človeka, ale aj náhodný a skrytý vplyv.

Podľa nášho názoru sú *mravnou výchovou vo výchovno-vzdelávacej praxi všetky činnosti, pri ktorých žiak získava vedomosti o normách a hodnotách; je pri nich usmerňované jeho správanie tak, aby konal v súlade s uvedenými normami a hodnotami; podporuje sa vytvorenie individuálneho mravného presvedčenia.*

1.2 Cieľ mravnej výchovy

Základné definovanie cieľa mravnej výchovy bolo analógiou k cieľu výchovy ako takej. Ak hovoríme, že cieľom výchovy je vychovanosť, tak cieľom mravnej výchovy je mravná vychovanosť. Samozrejme, je namieste polemizovať o používanom pojme - mravná vychovanosť, resp. o vychovanosti vôbec. Pretože ťažko môžeme presne definovať absolútnu podobu mravnej vychovanosti. Čo to znamená pre učiteľov a vychovávateľov? Stačí, ak dosiahneme, že sa žiak správa v súlade so školským poriadkom, a ten za žiadnych okolností neporuší? Znamená to, že už je mravne vychovaný? Vo vzdelávacích predmetoch je presne stanovený obsah učiva, ktorého postupné zvládnutie je podmienkou ukončenia vzdelávania a nadobudnutie vzdelania. Ale – kto alebo čo nám takýmto spôsobom určí mravnú vychovanosť, resp. aká jej úroveň bola dosiahnutá u daného jednotlivca.

Mohli by sme sa pozrieť aj na definovanie mravnej, resp. morálnej vychovanosti, ktorá je základnou vlastnosťou charakteru (popri šírke, jednoliatosti, vyhranenosti, sily a vyrovnanosti charakteru) a charakterizuje človeka z hľadiska jeho vzťahov a z hľadiska spôsobu správania. Prejavuje sa humanizmom, vernosťou, umením pracovať medzi ľuďmi, svedomitosťou, ohľaduplnosťou.

Určenie základných prejavov morálnej vychovanosti by nám mohlo pomôcť definovať si konkrétne ciele, zamerať naše snahy v oblasti mravnej výchovy práve na rozvíjanie napr. pozornosti k iným ľuďom, vernosti priateľom, ohľaduplnosti, ale stále by sme nepostihli celú šírku zamerania mravnej výchovy.

Iné definovanie cieľa mravnej výchovy by nám azda mohlo pomôcť. Napr. „Cieľom mravnej výchovy je dosiahnuť duchovno-mravnú identitu osobnosti s autonómnym systémom, v najhlbšom zmysle slova ľudským, sformovať pevný charakter, hlboké mravné city, názory, postoje a presvedčenie“ (Žilínek, in Višňovský – Kačáni, 2002, s. 151) alebo podľa Oberuča a Rosocháča (2005, s. 58) je cieľom „sformovať u vychovávaného také presvedčenie a druhy konania, ktoré bude zaručovať solidaritu s ďalšími ľuďmi, také hodnotové orientácie, zvyky, činy, ktoré by vyjadrovali nielen vlastné, ale i spoločenské záujmy.“

Stále však nazeráme na vychovanosť len zo strany prejavov, t. j. toho, ako sa človek prejavuje vo vzťahu k okolitému svetu. V oblasti mravnej výchovy sa opakovane prízvukuje dôležitosť interiorizácie mravných noriem a mravných hodnôt.

Grác (2008, s. 63 – 64) upozorňuje na dve fázy interiorizácie. Prvá fáza interiorizácie prebieha vo vzdelávacom procese, keď si učiaci mení poznatky existujúce akoby osebe na

vedomosti pre seba. V druhej fáze, t. j. vo výchovnom procese, k týmto vedomostiam pre seba, k informáciám pre seba, človek pridáva aj niečo zo seba. A preto, nami už vyššie definované pojmy morálnosť a mravnosť, tiež vyjadrujú tieto dva stupne interiorizácie. Pojem morálnosť informuje o prvostupňovom zvnútornení morálnej normy a mravnosť informuje o procese jeho druhostupňového zvnútorňovania.

Ciele mravnej výchovy súvisia s rozvíjaním charakteru. Lickona (1992) vo svojej prvej koncepcii výchovy charakteru stanovil tri zložky, ktoré vytvárajú „dobrý charakter“ a sú nimi mravné vedomie, mravné cítenie a mravné konanie.

Na základe toho by sa Čapkova (2008, s. 114) definícia, podľa ktorej „cieľom mravnej výchovy je pôsobiť na vychovávaného tak, aby konal v súlade so všeobecne akceptovanými mravnými zásadami a normami na základe svojho mravného vedomia a cítenia (resp. mravného presvedčenia)“, mohla považovať za prijateľnú. Zahŕňa jednak aspekt mravnej vychovanosti, a súčasne reflektuje potrebu ich interiorizácie.

Zameranie mravnej výchovy by malo vziať do úvahy (Lipe, 2004, s. 2): 1. Aktuálne správanie osoby v situáciách zahrňujúcich dobro alebo zlo. 2. Schopnosť osoby kriticky myslieť. 3. Aktuálny mravný názor, ktorý osoba práve má.

Konkretizovanie cieľov mravnej výchovy

Z teórie všetci dobre poznáme základné členenie cieľov na všeobecné a konkrétne. Toto je užitočné aj v praxi mravnej výchovy. K cieľu mravnej výchovy sa dostávame v pedagogickej praxi dvomi spôsobmi: zámerne konkrétnym výchovným cieľom a spontánne sledovaním všeobecného cieľa. Zámerným spôsobom máme na mysli stanovenie konkrétneho výchovného cieľa vyučovacej hodiny a spontánnym všetky výchovné situácie, ktoré vznikli ad hoc a ich riešenie prispôbujeme všeobecnému cieľu mravnej výchovy.

Súčasťou príprav učiteľa na vyučovacie hodiny sú i afektívne (výchovné, formatívne) ciele, ktoré vyjadrujú rozvíjanie určitej kvality osobnosti žiaka vyplývajúce z celkového zamerania a obsahu vyučovacej hodiny. Tieto výchovné ciele môžu vyjadrovať požiadavky na vlastnosti, postoje, charakterové kvality osobnosti žiaka. Samozrejme, že sa nemusia bezprostredne dotýkať len oblasti mravných noriem, či mravných hodnôt. Môže ísť aj o ciele z oblasti napr. estetickkej, či environmentálnej výchovy.

Ukazuje sa, že definovanie cieľov konkrétnej vyučovacej hodiny, môže spôsobovať problémy. Základnými požiadavkami na stanovenie cieľov je ich konzistentnosť, primeranosť, jednoznačnosť a kontrolovateľnosť.

Ciele by mali byť ucelenými vetami, v ktorých nesmie chýbať sloveso vyjadrujúce to, čo sa má rozvíjať. Praktickou pomôckou pri formulovaní cieľov sú taxonómie. Pre nás je zaujímavá najmä Kratwohlova taxonómia afektívnych cieľov z roku 1964 (pozri napr. Kosová, 1998, Turek, 2005, Skalková, 2007), ktorej základnou schémou je:

1. Vnímanie podnetov: Žiak je ochotný prijímať a vnímať podnety, t. j. sleduje výklad učiteľa, počúva spolužiakov, riešiť vzorovú úlohu.
2. Reagovanie na podnety: Od pasívneho prijímania prechádza žiak k aktívnej činnosti, zapája sa do vyučovania. Dobrovoľné rozhodnutie reagovať prináša žiakovi pocit uspokojenia.
3. Hodnotenie podnetov: Žiak hodnotí správanie, javy, rozličné procesy, ktoré rozdeľuje na žiaduce, užitočné a nežiaduce. Spôsob akým určitý jav vyhodnotí ho motivuje správať sa určitým spôsobom. Teda ak vníma niečo ako užitočné, cíti záväzok. Táto úroveň má aj svoje subkategórie: akceptovanie hodnoty, preferovanie hodnoty, presvedčenie o hodnote.
4. Systematizácia hodnotenia (integrácia hodnôt): Žiak si postupne interiorizuje hodnoty, čo však spôsobuje, že sú situácie, ktoré prinášajú so sebou viac ako jednu hodnotu. Tento konflikt sa musí riešiť systematizáciou hodnôt. Vytvára sa tak určitá hierarchia hodnôt.
5. Zvnútorňovanie hodnôt: Hodnoty získavajú stále miesto v hodnotovej hierarchii jedinca. Zvnútornené hodnoty dlhodobo riadia správanie jedinca, kryštalizujú jeho osobnú životnú filozofiu. Táto úroveň má tiež svoje subkategórie: generalizovaná zameranosť a charakterová vyhranenosť.

V nadväznosti na Kratwohlovu taxonómiu vznikla Niemierkova taxonómia pre afektívnu oblasť (pozri napr. Turek, 2005, Skalková, 2007), ktorá by mala byť využívaná v pedagogickej praxi. V rámci nej sú stanovené dve úrovne:

1. úroveň:

Účasť na činnosti: Žiak sa prispôsobuje situácii, t. j. nevyhýba sa danému druhu činnosti, ale sa do nej ani nepúšťa z vlastnej vôle. Nie je iniciatívny.

Podmanenie sa činnosti: Žiak sa už samostatne angažuje a vykonáva určitý druh činnosti. Prispôsobuje sa situácii, do ktorej sa dostal, ale ju už aj určitým spôsobom organizuje.

2. úroveň:

Naladenie sa na činnosť: Žiak je naladený na vykonávanie určitej činnosti. Toto naladenie je trvalou vnútornou potrebou. Absentuje ale zovšeobecnenie vlastného vzťahu k činnosti.

Systém činnosti: Žiak má vytvorený harmonicky usporiadaný súbor zásad konania, s týmito zásadami je identifikovaný a riadia jeho činnosť. V jeho činnosti sa prejavuje osobitný štýl.

Prakticky pretavené do akejkoľvek vyučovacej hodiny (predpokladajúc dodržiavanie didaktických zásad a zásad mravnej výchovy), na začiatku by mala byť informácia, žiak musí dané hodnotné správanie poznať, musí byť motivovaný konať, zapojiť sa, až následne bude relevantne hodnotiť podnety.

Toto všetko je viac-menej jasné, zostáva vyriešiť **otázku skutočného formulovania afektívnych cieľov pre potreby vyučovacej hodiny**. Čo má byť cieľom hodiny? Pri stanovovaní kognitívnych cieľov nás autori upozorňujú na nutnosť formulovať cieľ pomocou aktívneho slovesa, ktoré na ukážku aj vymedzujú v jednotlivých taxonómiách (pozri napr. Turek, 2005, Zelina, 1996). Pri afektívnych taxonómiách takúto „pomôcku“ pre učiteľa nenachádzame. Ďalší problém súvisí s merateľnosťou výchovných cieľov, nie vždy je možné úroveň dosiahnutia cieľa zhodnotiť. V praxi je merateľnosť bez problémov možná len pri cieľoch, ktoré odovzdávajú základný poznatok o hodnote, norme atď., vyhodnotenie iných cieľov by si vyžadovalo zložitejšie nástroje, ktorými pedagógovia nedisponujú.

Vychádzajúc z Kratwohlovej taxonómie, domnievame sa, že pri formulovaní výchovných cieľov sa treba zamerať hlavne na prvé tri fázy, ktoré môže činnosťou na vyučovacej hodine učiteľ ovplyvniť, a tie následne majú vplyv na tvorenie hodnotovej hierarchie a zvnútorňovanie hodnôt. Isto očakávané činnosti budú mať viac-menej kognitívny základ.

Pri vnímaní podnetov: Uvedomovanie si podnetu je takmer kognitívne správanie, pri ktorom nie je nutné spoznať objektívne charakteristiky objektu. Žiak si uvedomuje, všíma objekt, stav, jav. Ciele môžu byť stanovené ako: *sledovať, (p)opísať, nájsť, uviesť, pomenovať, roztriediť, priradiť, určiť, pochopiť, uvedomiť si*.

Následne pri reagovaní na podnety a pri hodnotení podnetov: *zhodnotiť (analyzovať), špecifikovať, porovnať, kategorizovať, modifikovať, zhrnúť, obhájiť, vyjadriť svoj názor, porovnať s inou normou, zdôvodniť, uviesť klady a zápory*.

Príklady (Ciele závisia od preberanej témy a týkajú sa len 1 vyučovacej hodiny):

Uviesť vlastnosti postáv a kategorizovať ich podľa subjektívnej dôležitosti.

Vyjadriť svoj názor ku konaniu postavy XY.

Uviesť klady a zápory sledovania televízie a používania počítačov.

Opísať ideálneho priateľa / priateľku.

Uviesť svojich päť dobrých vlastností a zhodnotiť ich dôležitosť v medziľudských vzťahoch.

Zdôvodniť výhody asertívneho správania.

Porovnať svoje povinnosti v rodine s povinnosťami iných členov rodiny.

Dosahovanie cieľa mravnej výchovy sa realizuje aj jeho sledovaním pri riešení výchovných situácií ad hoc. Je jasné, že pri týchto nie sú stanovené vopred konkrétne ciele, ani metódy, ktoré by si pedagóg mal čas premyslieť a pripraviť. Tieto situácie pedagóg rieši s prihliadnutím na jednotlivé okolnosti, spravidla používa odmeny, tresty, napomenutie a i.

1.3 Zásady mravnej výchovy

Predtým než sa budeme venovať jednotlivým zásadám mravnej výchovy, radi by sme upozornili na teoretický problém súvisiaci s termínmi zásada a princíp. Niektorí autori uprednostňujú práve termín princíp zdôvodňujúc, že tento termín presnejšie vyjadruje podstatu pojmu. Výchovnými princípmi rozumejú „základné, najvšeobecnejšie požiadavky, pravidlá, ktoré je potrebné pri výchove dodržiavať. Sú východiskom pri voľbe vhodných metód, foriem a prostriedkov výchovného pôsobenia“ (Višňovský – Kačáni, 2002, s. 136).

Majú svoju objektívnu a subjektívnu stránku, vychádzajú z určitých zákonitostí výchovného procesu (objektívna stránka), a súčasne závisia od toho, ako ich bude pedagóg uplatňovať, realizovať (subjektívna stránka).

V niektorých definíciách sa používajú oba pojmy: „Princípy (zásady) sú stručne vyjadrené normy pre výchovnú a vzdelávaciu činnosť, môžu byť vyjadrené ako požiadavky. Ich rešpektovanie vytvára priaznivé podmienky pre účinný a efektívny proces výchovy a výučby“ (Šturma, 1991, in Petlák, 1997, s. 95).

V našej práci uprednostníme pojem zásady s prihliadnutím na fakt, že v prípade mravnej výchovy sa pravidelne používa pojem zásady, a nie princípy, a súčasne domnievame sa, že pojem princípy vyjadruje najvšeobecnejšie požiadavky na výchovu vôbec, ktoré môžu byť v zásadách konkretizované v závislosti od predmetu výchovy (estetická, mravná, telesná, pracovná atď.).

Obráťme pozornosť k predmetu nášho záujmu – k zásadám mravnej výchovy. V staršej literatúre (Bakoš, 1977, s. 106) nachádzame vymedzenie zásad mravnej výchovy ako „všeobecných smerníc, ktoré vyjadrujú zásadné, všeobecne platné požiadavky na obsah, metódy, organizáciu a prostriedky mravnej výchovy. Sú výrazom zákonitostí výchovného procesu a majú preto pre výchovnú prácu normujúci charakter.“

Samozrejme, v tejto literatúre nájdeme zásady zosúladené s dobovou ideológiou.¹ Po ich kritickom posúdení sa však ukazuje, že nie všetky sú po odstránení „ideologických nánosov“ v rozpore s pedagogickou tradíciou a stratili na aktuálnosti.

¹ Zásada komunistckej cieľavedomosti, zásada aktívnosti, zásada výchovy v kolektíve, zásada vyzdvihovania kladných čŕt osobnosti žiaka, zásada primeranosti, zásada jednoty požiadaviek a výchovných vplyvov (porov. Bakoš, 1977, s. 106 – 114).

Na tomto mieste uvedieme vlastný variant zásad mravnej výchovy, oprávňuje nás k tomu azda aj skutočnosť, že vymedzenie zásad sa mení od autora k autorovi, resp. nie vždy literatúra venujúca sa mravnej výchove takéto vymedzenie ponúka.

Zásada rešpektovania výchovných cieľov

Vo výchove by sme mali sledovať stanovené výchovné ciele a nim podriadiť výber metód a prostriedkov, ktoré použijeme pri práci so žiakmi. Úlohou pedagóga je prispôbiť stanoveným cieľom vedenie výchovných činností/vedenie hodiny.

Zásada aktivity

Táto zásada sa jednoznačne viaže na nevyhnutnosť aktivity žiakov, aby bol výchovný proces úspešný. Predpokladá zorganizovanie takej činnosti pre žiaka, ktorá mu umožní zapojiť sa a získať skúsenosť s určitou mravnou normou, mravným (žiaducim) správaním, a napokon, získať skúsenosť samého seba v určitých situáciách (Ako reagujem v takejto situácii?). Vyššie spomenutá činnosť pre žiaka nemusí byť realizovaná len počas vyučovacích hodín, ide o rozličné aktivity mimo vyučovania, v čase po vyučovaní, ktoré aktivizujú žiakov a dávajú im možnosť prejavit' iniciatívu.

Zásada výchovy vo vzťahoch založených na spolupráci

Ďalšia zásada sa viaže na prirodzenosť existencie človeka vo vzťahoch, nielen medziľudských, ale aj vzťahoch napr. k prírode, k Bohu, k politickému usporiadaniu štátu. Úspešnosť v týchto vzťahoch je viazaná na istú morálnu vychovanosť. Individuálne „moralizovanie“ sa neukazuje ako dostatočné, a preto je vhodné využívať také formy činnosti, pri ktorých žiaci spolupracujú na spoločnom ciele.

Zásada primeranosti

Klasická zásada nám pripomína, že všetko výchovné pôsobenie, stanovenie cieľov, určenie foriem a prostriedkov, má byť jednoznačne podriadené vekovým osobitostiam žiakov a ich rozdielom. Pedagóg by mal poznať možnosti a limity každého žiaka a tým prispôbiť aj požiadavky, t. j. zvoliť individuálny prístup. V oblasti mravnej výchovy sa často zabúda na úroveň mravného vývinu, a teda na možnosť neprimeraných nárokov na pochopenie morálky.

Zásada spolupráce zúčastnených subjektov a ich vzájomnej informovanosti

Pri výchovnom pôsobení sa predpokladá spolupráca a vymieňanie informácií medzi jednotlivými zúčastnenými subjektmi - pedagógmi, rodičmi, špeciálnymi pedagógmi, školskými psychológmi, lekármi atď. Je dôležité v čo najvyššej miere zabezpečiť jednotný postup pri výchove a dosiahnuť vzájomnú dohodu vo výchovnom postupe medzi pedagógmi, odbornými zamestnancami zo školy, centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (a iných) a rodičmi.

Stanovenie jednotných zásad mravnej výchovy v škole

Ak chceme pôsobiť na rozvíjanie mravného hodnotenia žiakov, musíme reflektovať aj svoje správanie a prispôbiť jednotlivé činnosti v triede tak, aby sme rešpektovali zásady mravnej výchovy. Je isto nutné, aby sa zosúladiли všetci zamestnanci školy a zvažovali všetko, čo môže pôsobiť na hodnoty a charakter študentov. Potom môžu uvažovať, ako účelne použiť nástroje rozvoja charakteru v jednotlivých ročníkoch. Komplexný prístup vzťahujúci sa jednak na činnosti učiteľa v triede, a jednak usporiadania školy ako celku uvádza vo svojom výchovnom programe Lickona (1992). Tento súbor požiadaviek na učiteľa sa môže stať východiskom pre organizovanie svojej činnosti v oblasti mravnej výchovy aj u nás a súčasne rešpektuje predchádzajúce zásady. Učiteľ má (Lickona, 1992, s. 62, 1993, s. 10):

- *konat' ako ochranca, vzor a radca*, ktorý sa stará o žiakov s láskou a rešpektom, poskytuje im dobrý príklad, podporuje pozitívne sociálne správanie a snaží sa o korekciu nevhodného správania,
- *vytvárať morálnu komunitu*, ktorá pomáha študentom navzájom sa spoznať, rešpektovať, cítiť sa ako plnohodnotný člen triedy, a takisto cítiť zodpovednosť za triedu,
- *používať morálnu disciplínu* uplatňujúc tvorbu a presadzovanie pravidiel ako šancu na rozvíjanie morálneho usudzovania, ich dobrovoľného dodržiavania a rešpektovania ostatných,
- *tvoriť demokratické triedne prostredie* tým, že zapojí študentov do rozhodovania a prevzatia zodpovednosti za vytváranie pozitívnej atmosféry v triede,
- *viest' k hodnotám prostredníctvom učebných osnov* tak, že používa eticky bohaté obsahy vzdelávacích predmetov ako nástroj vedúci k osvojovaniu hodnôt a uvažovania nad morálnymi otázkami,

- *používať kooperatívne vyučovanie* rozvíjajúce porozumenie medzi žiakmi, schopnosť nazerať na veci z iného uhla pohľadu a pracovať s ostatnými na spoločnom ciele,
- rozvíjať presvedčenie o správnosti „poctivej práce“, posilňovať vzťah k hodnotám vzdelania a ľudskej práce (uznanie poctivej práce a zmysluplnej práce, ktorá môže ovplyvniť životy iných),
- *podporovať morálnu reflexiu* prostredníctvom čítania kníh a časopisov, písania esejí, diskusií, debát a nácviku morálneho rozhodovania,
- *učiť riešiť konflikty* tak, aby boli žiaci schopní použiť základné morálne zručnosti pri nachádzaní spravodlivého a nenásilného riešenia.

Inou podobou zásad, ktoré dodržiavame počas celého výchovno-vzdelávacieho procesu, by mohol byť výchovný štýl používaný v etickej výchove (Lencz, 1993, Kudláčová, 1997), ktorá je s mravnou výchovou veľmi úzko spojená:

- vytvoríme z triedy výchovné spoločenstvo,
- prijmime dieťa také, aké je,
- atribúcia prosociálnosti,
- formulujeme jasné a splniteľné pravidlá,
- induktívna disciplína (na negatívne javy reagujem poukázaním na dôsledky),
- nabádanie k prosociálnosti,
- opatrné používanie odmien a trestov,
- rodičia sú súčasťou výchovného procesu,
- budme nositeľmi radosti.

2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ MRAVNEJ VÝCHOVY

Najviac problematickou časťou teórie mravnej výchovy je stanovenie jej obsahu. Zvyčajne – vo vzdelávacích predmetoch obsah chápeme ako to, čo má žiak na danom stupni vzdelávania zvládnuť, aby mohol postúpiť do ďalšieho ročníka. Keďže spravidla vedomosti sú diagnostikované a následne hodnotené, vytvára sa zdanie, že iba poznatky sú v tomto procese dôležité.

Ešte predtým, ako sa určitý predmet vyučuje v školách, je obsah vzdelávania zostavený príslušnými vzdelávacími inštitúciami, rešpektujúc pri tom, že nadobudnuté vzdelanie by malo obsahovať niečo z rozličných sfér spoločenského života: vedy, techniky, filozofie, umenia, starostlivosti o zdravie... Vybrané predmety sú následne spracované v procese tzv. didaktickej transformácie do učiva. Didaktická transformácia sa týka všetkých prvkov vzdelania, oblasti poznatkovej (kognitívnej) a aj oblasti hodnotových vzťahov, vlastností človeka, príslušných sociálnych aktivít, hodnotovej orientácie (Skalková, 2007).

Opäť oscilujeme medzi didaktikou a teóriou výchovy, ktoré jednoducho v prípade mravnej výchovy od seba nedokážeme úplne oddeliť. Ďalším dôkazom tejto skutočnosti je to, že obsah vzdelávania nie sú len poznatky, ale aj výkony, svetonázorové sudy, hodnoty, návyky, zručnosti, spôsobilosti (Petlák, 1997, s. 36 – 40). Na najnižšej úrovni realizovania obsahu vzdelávania, vzájomné prepojenie potvrdzuje aj súčasná podoba vzdelávacích programov, v ktorých sa kladie dôraz na včlenenie rozličných prioritne výchovných oblastí (multikultúrna výchova, environmentálna výchova, osobnostný a sociálny rozvoj) ako prierezových tém do tematických výchovno-vzdelávacích plánov všetkých predmetov. Bodkou tohto zdôvodnenia je fakt, že výsledkom vzdelávania má byť zvládnutie obsahových a výkonových štandardov a osvojenie si určitých kompetencií, ktoré vyjadrujú aj určité osobnostné kvality žiaka.

Potvrdenie prepojenia mravnej výchovy a obsahu vzdelávania však ešte nerieši otázku, čo je obsahom mravnej výchovy ako takej.

Odborné knihy často neuvádzajú obsah mravnej výchovy vôbec alebo ho vymedzujú len veľmi vágne. To zaiste súvisí s náročnosťou stanovenia obsahu toho, čo prispieva k mravnej vychovanosti. Žilínek (1997) vymedzuje obsahové súčasti utvárania mravnej identity osobnosti, ktorými sú mravnosť osobného života, mravnosť v heterosexuálnych vzťahoch, kultúra správania, sféra mravnosti národného uvedomenia, multikultúrnosti, demokratického občianstva a mravnosť práce a profesionálna morálka. Oberuč a Rosocháč (2005) konštatujú, že obsah etickej výchovy by sa mal členiť na štyri skupiny kvalít

vyjadrujúcich vzťah osobnosti: I. k celej spoločnosti, jej štruktúram a inštitúciám, II. k práci, k činnosti slúžiacej rozvoju spoločnosti, III. k ľuďom, IV. k sebe samej. Takto je viac-menej vyjadrený výsledok procesu mravnej výchovy, a nie obsah.

Lorenzová (2011) uvádza niektoré z významných koncepcií mravnej výchovy overené v praxi – mravnú výchovu ako orientáciu na rozvoj morálneho usudzovania a demokratickej praxe, nenormatívnu orientáciu na osobné hodnoty, či normatívnu orientáciu na pomoc druhým (t. j. výchova k prosociálnosti).

Domnievame sa, že aktuálny obsah mravnej výchovy je možné definitívne stanoviť len po podrobnom preskúmaní výchovnej situácie a výchovných potrieb v určitom edukačnom prostredí, pričom ako užitočná motivácia zostavenia programu mravnej výchovy môže byť poznanie rozličných koncepcií mravnej výchovy, resp. výchovných programov v školách, ich psychologických, sociologických a pedagogických východísk, ktoré je nutné prispôbiť našej tradícii a možnostiam v školách. Preto táto kapitola ponúka prehľad teoretických východísk, ktoré výrazne ovplyvnili teóriu a prax mravnej výchovy, aj v podobe vytvárania primeraných výchovných programov, ktorým sa podrobnejšie budeme venovať neskôr.

2.1 Pragmatická filozofia a pragmatická pedagogika

Vývoj a smerovanie pedagogiky nielen v USA, ale aj v Európe ovplyvnili pedagogické a filozofické práce Johna Deweyho (1859 – 1952). I keď bol spočiatku presvedčeným prívržencom Heglovej filozofie a Herbartovej pedagogiky, na prelome 19. a 20. storočia sformuloval koncepciu pragmatickej pedagogiky (Singule, 1991). V tom čase už v USA existovalo hnutie tzv. progresívnych pedagógov, resp. progresívnej pedagogiky, ktorá reagovala na novovznikajúce potreby škôl v industrializujúcom sa svete radikálnymi zmenami. Definoval princípy svojej pragmatickej filozofie (inštrumentalizmus). V tejto koncepcii syntetizoval a systematizoval teórie svojich predchodcov (Singule, 1991; Folsom, 2009).

„Spoločnosť existuje prostredníctvom procesu prenosu, celkom tak, ako biologický život. Táto transmisia prebieha prostredníctvom komunikovania zvykov starších mladším pri vykonávaní činností, myslení, cítení.“ (Dewey, 2007, s. 7) Podľa neho je teda výchova a vzdelávanie mechanizmus kultúrneho a sociálneho prenosu. Efektívnym nástrojom tejto komunikácie je *výchova a vzdelávanie, ktoré sú v najširšom zmysle prostriedkom zachovania kontinuity sociálneho života*; sú sociálnou funkciou zabezpečujúcou smerovanie a rozvoj mladých ľudí participovaním v živote skupín, ku ktorým patria; *škola* (mikrokozmos spoločnosti) poskytuje kontext, v ktorom je možné sa učiť *normatívnym vzorom myslenia, správania a sociálnej interakcie v komunite*.

Pragmatická pedagogika prináša požiadavku väčšej aktivity žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese, tvorivé získavanie vedomostí, rešpektovanie záujmov detí a zameranie na činnosť ako prostriedok výchovy a vzdelávania.

Jednou z črt Deweyho konceptu bolo zameranie na dieťa – učenie má poskytovať deťom príležitosť na to, aby si plánovali prácu. Základom výchovy v pragmatickej pedagogike je čin; pojmy, teórie, poznanie sú chápané ako nástroje, pomocou ktorých žiak rieši problémové situácie, ktoré ho zaujímajú (Kasper – Kasperová, 2010).

Jeho vízia edukácie zahŕňala (Folsom, 2009):

- posilňovanie kooperatívneho učenia medzi deťmi,
- budovanie vzťahov s komunitou,
- prípravu študentov disponujúcich určitými schopnosťami uvažovania a sociálno-emocionálnymi charakteristikami potrebnými na dosiahnutie demokracie.

Toto sa pokúšal realizovať v experimentálnej laboratórnej škole na univerzite v Chicagu, ktorá bola založená na procese skúmania (inquiry). Argumentoval, že žiaci sa budú viac zaujímať o obsah učenia, ak budú angažovaní aj v skutočných zmysluplných úlohách a problémoch, ktoré imitujú to, čo experti robia v situáciách v reálnom živote (Sawyer, 2006). Požiadavka záujmu dieťaťa ako základu pre konštruovanie učenia (toho, čo sa dieťa bude učiť) však bola často zle interpretovaná. Podľa Deweyho by učiteľ nemal nechať obsah vyučovania výlučne na náhodný výber na základe záujmu dieťaťa. Súčasťou práce učiteľa je rozumné a cieľavedomé plánovanie kurikula. Dewey bol kritizovaný aj kvôli nedostatku dôrazu na vyučovanie na základe organizovaného obsahu. Sám sa však kriticky vyjadroval k činnosti svojich predchodcov, ale aj nasledovateľov. Jasne vystupoval proti extrémizmu progresívnych vychovávateľov, ktorí odmietajú tradičnú výchovu a vzdelávanie v ich celistvosti, keď tvrdí, že *„veľa nových škôl má tendenciu spraviť málo alebo nič na organizovanie úloh štúdia, podniknúť kroky akoby niektoré formy direktívy a vedenia dospelými boli inváziou do individuálnej slobody, akoby idea, že výchova sa má zaoberať prítomnosťou a budúcnosťou znamenala, že oboznámenie s minulosťou má malú alebo žiadnu úlohu vo výchove a vzdelávaní“* (Dewey, 1938, in Folsom, 2009, s. 18). Nejasným zostáva aj chápanie *skúsenosti*, pretože zahŕňa to, ako a čo sa v skúsenosti vníma, vnímaný subjekt a aj fakt vnímania; nevedie len k vytváraniu zvykov, ale je aj procesom, v ktorom ľudia nadobúdajú poznatky o sebe a okolitom svete, napokon funguje tu princíp kontinuity skúsenosti – *„každá skúsenosť prijíma niečo z toho, čo prebiehalo predtým a modifikuje určitým spôsobom kvalitu toho, čo príde neskôr“* (Singule, 1991, s. 18).

Sústredíme sa ešte na oblasť mravnej výchovy. Deweyho úsilie malo byť ukončené vytvorením vedeckej metódy, ktorá by umožňovala testovateľnosť a pozorovateľnosť vedomostí a morálky, pričom používal experimentálnu metódu. Aby bolo možné naplno rozvíjať koncept „skúmania“ (inquiry) v školách, školy sa musia oslobodiť od limitov dogmatického náboženstva a ponechať si sociálne dobrá, ktoré spájajú ľudí v spoločensťve². Morálne konanie – tolerancia a zodpovednosť – by mali byť experimentálne vyučované prostredníctvom sociálneho usporiadania školy. Argumentuje v prospech emancipovania religiózneho od náboženstva v tom zmysle, aby bolo vytvorené spoločné presvedčenie presahujúce presvedčenia jednotlivých náboženstiev, siekt, spoločenských skupín a rás. Náboženstvo (religion) predstavuje niečo, čo je organizované na inštitucionálnej báze

² Spoločnosť nemusí byť spoločensťvom. Stáva sa spoločensťvom až keď sa izolované sily jednotlivcov spoja v snahe posilňovať kolektívne ideály a solidaritu (Dill, 2007).

a limituje schopnosť racionálnej skúsenosti a religiózny (religious) postoj k osobnému alebo ideálnemu zážitku, skúsenosti a umožňuje vytvoriť kontinuitu (Dill, 2007) .

Opätovne sa vraciame k základnej zložke Deweyho pedagogiky – ku skúsenosti, pretože morálne hodnoty majú pôvod v skúsenosti, ktorá bola vždy hlboko zakorenená v spoločnosti. Morálne zásady sú širšie než konanie s ohľadom na vzťahy s ostatnými, t. j. sú to všetky konania, ktoré sú svojou povahou sociálne, konkrétnejšie – morálne a sociálne kvality správania sú identické. Naše JA (self) je kontinuálne rozvíjané skúsenosťou, ktorá mala nevyhnutne sociálny charakter. Škola je miesto, kde sú morálne hodnoty tvorené a trvalo rozvíjané v sociálnom kontexte.

Otázkam morálnej výchovy sa Dewey venuje v diele *Demokracia a výchova*. Morálne princípy sa neučia z fixných, pevných, nemenných zdrojov, ale sú prežívané a kreované v rozličných situáciách v rozličných kontextoch, sú konštantne rozvíjané. Jednotlivec sa pomocou experimentálnej metódy stretáva so situáciou a dôvodmi, v ktorých robí morálne rozhodnutie. Táto koncepcia poskytuje široký priestor morálnej autonómii. Morálka je komplex sociálnych vzťahov. Ich význam je determinovaný aktuálnym zážitkom, ktorý je spätý so spoločnosťou a druhými, nikdy nie je izolovaný od sociálneho kontextu, čo môže pomôcť jedincovi uchrániť sa pred morálnym relativizmom. Dewey verí v prirodzenú morálnu povahu demokracie, ktorá poskytuje morálne štandardy správania osoby. Sociálna súdržnosť a vzájomné porozumenie odlišných jednotlivcov má byť dosiahnuté v dialógu a kritickej angažovanosti. Demokracia predstavuje „spirituálnu komunitu“, v ktorej sú tradičné morálne a spirituálne hodnoty nahradené občianskymi a sociálnymi hodnotami (Dill, 2007).

2.2 Mravná výchova v sociológii výchovy

Súčasťou niektorých výchovných programov je vytvorenie modelu školy (resp. triedy) ako spoločenstva. Tento model sa zdôvodňuje aj prostredníctvom teoretických prác Émila Durkheima, ktoré boli zamerané na uvažovanie o morálnej výchove a elementoch morálnosti, opísané predovšetkým v diele *Morálna výchova: štúdia teórie a aplikácie sociológie výchovy*. Durkheim ohraničuje výchovu ako vplyv dospelšej generácie na tých, ktorí ešte nie sú pripravení na sociálny život alebo metodickú socializáciu mladých. Podľa neho je výchova sociálnou funkciou, pretože je „prostriedkom, ktorým sa spoločnosť pripravuje, v raných, esenciálnych podmienkach na svoju vlastnú existenciu“ (Durkheim, 1972, in Dill, 2007).

Opisuje tri základné elementy morálnej výchovy: ducha disciplíny, ducha spolupatričnosti v sociálnej skupine a autonómiu a sebadetermináciu (Durkheim, 2002).

Disciplína sa často považuje viac za formu sociálnej kontroly alebo regulovania správania, čo ľuďom znemožňuje pridať jej dôležitú morálnu funkciu. Durkheim disciplínu však vníma ako vyjadrenie zdieľanej morálky, nemožno ju chápať len ako nástroj na ochranu pokoja v triede, ktorý umožňuje nerušenú prácu. Teda disciplína je morálkou triedy, práve tak isto ako je disciplínou jednotlivca primerane komunikovaná morálka. *„Morálka, ako sme povedali, je predovšetkým disciplína. Každá disciplína má dvojitý cieľ: podporovať istú pravidelnosť ľudského správania a poskytnúť ľuďom presné úlohy, ktoré v tom istom čase limitujú ich obzory. Disciplína podporuje preferenciu zvyklostí a vytvára obmedzenia. Teda reguluje a obmedzuje.“* (Durkheim, s. 47, 2002). Pre neho je disciplína v podstate nátlakom a obmedzením: nátlakom na pravidelnosť vykonávania morálnej povinnosti a obmedzením nemorálnych záujmov a osobnostných pohnútok, avšak tieto limitácie sú podmienkou morálneho zdravia.

Podstatnou súčasťou morálnej výchovy je potreba budovania morálneho súhlasu alebo silného spoločenstva, v ktorom je každý člen ochotný podrobiť sa určitej autorite skupiny a cíti silný zmysel spolunáležitosti so skupinou. Prvý element nepochybne potvrdzuje tézu o tom, že autoritou morálneho konania je spoločnosť a sociálnym bytím je *kolektívne vedomie*. Zdrojom morálky je spoločnosť sama, nezávisle od individuálnej skúsenosti: *„Morálne úlohy sú tie, ktorých cieľom je spoločnosť. Konat' morálne znamená konať v kolektívnom záujme“* (Durkheim, 1961, in Dill, 2007). V prípade školy môže byť trieda vnímaná ako spoločnosť. Aby sa však naplnilo Durkheimovo „morálny život sa začína tam, kde sa začína kolektívny život“ a „morálnym bytím sme len v takom rozsahu, v akom sme sociálnym bytím“, jednotlivec sa musí stať súčasťou sociálneho bytia (kolektívneho vedomia) rešpektujúc morálnu autoritu – spoločnosť (spoločnosť v škole).

To je možné naplniť, ak k prvému elementu pridáme druhý element - duch spolupatričnosti v skupine. Táto spolupatričnosť, či už je napĺňaná v rodine, na pracovisku alebo v krajine, kde človek žije, prináša zmysel naplnenia a šťastia. Taktiež vyvoláva zmysel pre altruizmus a vôľu obetovať sa pre ostatných. Týmito dvoma elementmi morálneho charakteru – disciplíny a spolunáležitosti – Durkheim (podľa Powera, 1992) prináša spolu dve základné charakteristiky každej etiky: právo, ktoré prikazuje a dobro, ktoré priťahuje.

V Durkheimovom prístupe sa elementy morálneho charakteru formujú vnútri určitého sociálneho kontextu, ktorý podporuje silný zmysel spolupatričnosti s komunitou. Ak ide o etablovanie morálky prostredníctvom disciplíny, učiteľ/vychovávateľ by mal byť vzorom,

ktorý motivuje ostatných a rozvíja morálku spolupatričnosti. Podmienkou je začlenenie jednotlivcov do práce na dosahovaní kolektívnych cieľov, ktorými môžu realizovať určité altruistické správanie: obetovanie, pomoc, solidaritu. Spôsob, ktorým pomáha učiteľ/vychovávateľ študentom udržiavať sociálne ideály, je uvedenie do atraktívneho, uceleného školského spoločenstva (Power, 1992).

Durkheim (2002) sa domnieva, že na podporu spolupatričnosti detí v skupine, potrebujeme deti povzbudiť v tom, aby hovorili radšej “my” ako “ja”, čo súčasne vyjadruje, že za dieťaťom je podporné a spoľahlivé spoločenstvo. Upozorňuje na posilňovanie zmyslu spolupatričnosti so školskou komunitou, nielen prostredníctvom športových podujatí, ale aj všetkých iných druhov udalostí, ktoré podnecujú spoločné prežívanie, či už sú to školské diskusie, kooperatívne úlohy, zdieľané estetické zážitky alebo dobročinné akcie.

Posledným prvkom je autonómia a sebaurčenie. Domnieva sa, že tieto sú základnými prvkami morálky. Morálne princípy vychádzajú z racionalizovanej slobodnej vôle. Vytváranie týchto princíпов má byť v súlade so súhlasom ostatných, ktorý potvrdzuje slobodnú túžbu po morálnom, po pochopení príčiny, pričom jednotlivec chce to, čo je rozumné, praje si konať v zhode s povahou veci. Napätie medzi dobrom a povinnosťou, jednotlivcom a skupinou, limitáciou vyplývajúcou z roly v sociálnom živote, musí byť riešené vo vzťahu k niečomu konkrétnemu, nikdy nie abstraktne. Konkrétnym základom pre posudzovanie morálky je jednota tvorená spoločnosťou.

Do tvorenia teoretickej platformy výchovných programov vstúpilo ako podstatné práve Durkheimovo uvažovanie o duchu spolupatričnosti v spoločenstve. Spolupatričnosť v skupine je črta, ktorá sa objavuje vo výchovných programoch, buď ako nosný pilier, alebo menej zdôrazňovaný prvok, čo budeme demonštrovať v ďalších kapitolách.

2.3 Morálny vývin a rozvoj zložiek morálky

Povaha výchovných predmetov predurčuje ich previazanosť s interiorizáciou určitých hodnôt; toho, čo sa má, čo je žiaduce; vytváraním určitej morálky. Morálku možno podľa Schaffera (1993, in Ruisel, 2008, s. 106) považovať za súbor ideálov, „ktoré pomáhajú jednotlivcovi rozlíšiť správne od nesprávneho a podľa tohto konať“. Tento autor vymedzuje tri zložky morálky: *emotívnu* - týkajúcu sa prežívania spojeného s morálnym myslením a správaním, vyzdvihovaná vo Freudovej psychodynamickej teórii; *poznávaciu* – predstavuje spôsob rozmyšľania jednotlivca o tom, čo je správne a nesprávne, pozornosť jej venovali Piaget

a Kohlberg vo svojich poznávaco-vývinových teóriách morálneho vývinu; *konatívnu* – reprezentujúcu to, ako sa jednotliviec správa v každodenných situáciách, táto zložka je zdôrazňovaná v teóriách sociálneho učenia (napr. Bandura).

Výskum morálneho vývinu jednotlivca predurčil štádiálnou teóriou J. Piaget, ktorý opísal štádiá používania pravidiel a uvedomovania si pravidiel nadväzujúce na stupne kognitívneho vývinu (napr. Heindbrink, 1997, Ruisel, 2008):

1. *Individuálne rituály/motorické schémy* (0 – 3 rokov): Deti v tomto štádiu si neuvedomujú podstatu pravidiel, hrajú sa podľa vlastného želania. V štádiách používania pravidiel mu zodpovedá čisto motorické a individuálne štádium.
2. *Heteronómia, stupeň morálneho realizmu* (5 – 11 rokov): V tomto období si deti uvedomujú pravidlá ako niečo rigidne dané, nemenné, je ich nevyhnutné dodržiavať. Podriaďujú sa pravidlám bez toho, aby analyzovali ich správnosť alebo nesprávnosť. V rámci tohto stupňa prechádzajú deti tzv. egocentrickým štádiom (dieťa napodobňuje pravidlá, ale v podstate sa hrá samo, môže sa hrať podľa vlastnej interpretácie pravidiel) a štádiom začínajúcej spolupráce (dieťa sa snaží vyhrať nad spoluhráčmi, deti sa väčšinou dohodnú na pravidlách, stále však pravidlá rozlične interpretujú).
3. *Autonómna morálka, stupeň morálneho relativizmu* (od 11 rokov): Pravidlá sú vnímané realisticky ako výsledok slobodného rozhodnutia a sú výsledkom vzájomnej dohody. Dieťa chápe, že pravidlá sa odvíjajú od ľudských vzťahov a ľudia majú rozličné predstavy o morálke. Deti sú v štádiu kodifikovania pravidiel, t. j. pravidlá sú známe všetkým hráčom v ich úplnosti.

Dôležitým okamihom v zmene prístupu k pravidlám je *decentrácia*, dieťa upúšťa od svojho egocentrického myslenia a je schopné nahliadať na skutočnosť z iného než vlastného hľadiska.

Na Piagetov výskum nadviazal Lawrence Kohlberg uvedomujúci si nevyhnutnosť analyzovať poznávacie štruktúry dieťaťa z toho dôvodu, aby bolo možné pochopiť spôsob ako dieťa rozmýšľa o morálnych problémoch. Základnou metódou, ktorú využíval pri svojej práci Kohlberg, bolo riešenie morálnych dilem, pri ktorých sledoval, aké dôvody viedli subjekt k určitému spôsobu riešenia dilemy, na základe čoho mohla byť identifikovaná úroveň jeho morálneho usudzovania. Na základe toho identifikoval tri roviny morálneho usudzovania, ktoré sú reprezentované určitými stupňami (napr. Kohlberg, L. – Hersh, R. H., 1977; Heindbrink, 1997; Ruisel, 2008; Čáp – Mareš, 2001).

I. *Predkonvenčná rovina*: Dieťa reaguje na pravidlá a ich označenia ako dobré/zlé, správne/nesprávne, ale interpretuje si ich v medziach následkov konania (potrestanie,

odmena). Na 1. stupni (*orientácia na trest a poslušnosť*) chápanie určitého konania ako dobrého alebo zlého závisí od jeho hmotných dôsledkov, dieťa sa snaží vyhnúť trestu a konať vtedy, keď nasleduje odmena. Na 2. stupni (*účelovo-relativistická orientácia*) je správne konanie založené na tom, čo uspokojuje individuálne potreby, a súčasne sú rešpektované potreby ostatných. „Ľudské vzťahy sú vnímané ako trh“ (Kohlberg, L. – Hersh, R. H., 1977, s. 55) a dieťa sa správa slušne, rešpektuje spravodlivosť pri rozdeľovaní, ale toto konanie je interpretované hmotne, a nie sú otázkou lojality, či spravodlivosti.

II. Konvenčná rovina: Dieťa sa snaží o naplnenie očakávaní rodiny, či skupiny, dodržiava konvenčný poriadok. Na 3. stupni (*zhoda s ostatnými, orientácia na súhlas určitej osoby/model „správneho chlapca/dievčaťa“*) sa jednotlivec usiluje o to, aby získal súhlas od určitej osoby alebo potvrdenie o tom, že je „dobrý chlapec – dobré dievča“. Ak sa nejaké správanie páči ostatným alebo im pomáha, potom ide o správne konanie. Morálka sociálnej zhody predpokladá rozpoznanie záujmov druhého a schopnosť vziať do úvahy aj perspektívu tretej osoby. Jednotlivec rešpektuje normy skupiny, nedokáže však ešte rozpoznať nespravodlivosť v skupine, nedokáže mať postoj nezávislý od skupiny. Na 4. stupni (*orientácia na právo a poriadok, orientácia na spoločnosť*) orientačné hranice tvorí autorita, pevné pravidlá, zachovávanie sociálneho poriadku, čo sa vníma ako bezpodmienečne platné. Správne konanie znamená robiť si svoje povinnosti a rešpektovať autoritu.

III. *Postkonvenčná rovina*: Morálne hodnotenie je založené na jasnom definovaní morálnych hodnôt a princípov, ktoré majú platnosť a sú aplikovateľné bez súhlasu autority, ktorá by tento princíp reprezentovala. Na 5. stupni (*orientácia na sociálne dohody a individuálne práva*) sa správnosť konania odvodzuje od všeobecných individuálnych práv a štandardov, ktoré prijíma celá spoločnosť. Jednotlivec si uvedomuje relativitu osobných hodnotových postojov a na základe toho uprednostňuje pravidlá konania umožňujúce dosiahnuť konsenzus. 6. stupeň (*orientácia na všeobecne platné etické princípy*) prináša definovanie práva ako rozhodnutia v zhode so zvolenými etickými princípmi, ktoré sú univerzálne, abstraktné a konzistentné. Ide o univerzálne princípy spravodlivosti, reciprocity, rovnosti ľudských práv a rešpektovanie dôstojnosti človeka.

Napriek rozličnej kritike sa potvrdzuje, že ide o teóriu, ktorá je kultúrne a geograficky univerzálna; jedinec prechádza vývinom v nemennom poradí jednotlivých štádií, žiadne z nich nemôže byť vynechané; existujú však rozdiely v rýchlosti dosiahnutia ďalšieho štádia vývinu, a tiež v dosiahnutí najvyššej úrovne.

Na rozdiel od Piageta a Kohlberga predpokladajúcich, že úroveň, v ktorej sa jednotliviec nachádza, bude ovplyvňovať spôsob uvažovania o morálnom probléme, teoretici *sociálneho učenia* predpokladajú, že správanie jednotlivca je v ľubovoľnej situácii ovplyvnené skúsenosťou s odmenou alebo trestom z minulosti (Ruisel, 2008). Najčastejšie sa pod sociálnym učením rozumie, že jednotliviec sa učí sociálnej komunikácii, interakcii, percepcii, sociálnym rolám a spoločenskému styku. Čáp a Mareš (2001) zaraďujú medzi základné formy sociálneho učenia napodobňovanie, učenie sociálnym posilňovaním, učenie identifikáciou³, zástupné (observačné) učenie a sociálne učenie so zdôvodnením a zámerom, ktoré je založené na kognícii, prijatom princípe a vôli. Azda najväčšia pozornosť sa v súčasnosti venuje Bandurovej sociálno-kognitívnej teórii vychádzajúcej z behaviorizmu. Bandura zdôrazňuje, že morálne učenie je ovplyvniteľné priamym učením založeným na posilňovaní želaného správania prostredníctvom odmien a trestov; uplatňuje sa aj učenie pozorovaním (observačné, zástupné), keď na základe pozorovania iných ľudí, ktorí sú odmeňovaní alebo trestaní, napodobňujeme odmeňované správanie. Správanie sa mení v priebehu vývinu a k zmenám dochádza posunom od vonkajšieho riadenia (používanie odmien a trestov, typické pre mladší vek) k vnútornému riadeniu (mechanizmy sebaregulácie typické pre staršie deti). Podľa Banduru (1991) je oveľa jednoduchšie zistiť, ako ľudia uvažujú pri riešení hypotetických dilem, ako študovať ich skutočné morálne správanie, ktoré je riadené mechanizmami sebaregulácie. Morálne správanie zahŕňa oveľa viac ako morálne myslenie, ktoré takisto nie je podľa neho len intrapsychickou záležitosťou. Napokon, Bandura, formuje špecifický obraz „ja“ na základe, ktorý už má určité humanistické tendencie. V integrovanom systéme riadiacom konanie jednotlivca sú prepojené kompetencie a schopnosti; očakávanie a presvedčenie; štandardy správania a osobné ciele špecifické pre tú oblasť, v ktorej sa človek práve angažuje. Okrem toho sú produktom učenia a učením ich takisto možno aj meniť (Říčan, 2010). Kľúčovou úlohou v konaní jednotlivca je vlastné presvedčenie – *self-efficacy* – týkajúce sa viery ľudí, že majú schopnosti ovládať sa na úrovni správania a pri udalostiach, ktoré ich v živote stretnú (Bandura, 1993). *Self-efficacy* je ovplyvnené rozličnými kognitívnymi, motivačnými a afektívnymi faktormi a predstavuje tú zložku sebavedomia, ktorá sa priamo týka dosahovania žiaducich cieľov. Vo svojej podstate je to presvedčenie o tom, že budem úspešný pri dosiahnutí konkrétneho cieľa (Bandura et al., 2001). Dôležitú úlohu však v správaní zohráva *agency (pôsobenie)*, ktoré by sme mohli jednoducho definovať

³ Niektorí autori stotožňujú napodobňovanie a identifikáciu. Identifikáciu možno chápať ako vývinovo vyššiu formu napodobňovania, ktorá nie je obmedzená len na napodobňovanie vonkajšieho správania vzoru, ale preberajú sa aj ciele, hodnotová orientácia modelu.

ako schopnosť človeka vybrať si z možností, a následne konať na základe tohto výberu. V prípade Bandurovej teórie ide o interaktívne agency, ktoré sa naplno prejavuje v systéme sebaregulácie, ktorá determinuje a je determinovaná (Martin, 2004). Agency je vykonávané prostredníctvom sebaregulačných mechanizmov v dvoch smeroch – inhibične a aktívne (Bandura et al., 2001). Inhibičná forma morálky je vyjadrená v moci, ktorá zabraňuje konať nemorálne a aktívna forma morálky je vyjadrená v moci správať sa ľudsky. Avšak niekedy sebaregulačné mechanizmy nefungujú, a to v prípade tzv. morálnej neviazanosti (moral disengagement). Morálna neviazanosť môže mať podobu jedného z ôsmich mechanizmov (morálne ospravedlňovanie, eufemistický jazyk, výhodné porovnanie, prenesenie zodpovednosti, rozptýlenie zodpovednosti, prehliadanie alebo skresľovanie dôsledkov, dehumanizácia, atribúcia viny, Bandura et al., 1996) a budeme sa im ešte venovať v ďalšej kapitole. Morálna neviazanosť sa v súčasnosti skúma najmä v súvislosti s problematikou šikanovania v školách.

Vyššie opísané teórie súvisiace s morálnym vývinom sa priamo vzťahujú k výchovným programom, ktoré analyzujeme v ďalších kapitolách, napr.: Kohlberg sám vytvoril výchovný program experimentálne overovaný v praxi a pracujúci práve s morálnymi dilemami, ktoré boli základom jeho výskumu a vytvorenia štádií morálneho vývinu a jeho program bol inšpiráciou pre ďalšie výchovné programy; výchovné programy sa tvoria tak, aby boli v procese ich realizácie rozvíjané všetky zložky – emotívna, poznávacía a aj konatívna; preferuje sa postup, v ktorom môžu žiaci zažiť skúsenosť v reálnom živote, ale aj pripraviť sa na určitú situáciu v umelom prostredí imitovaním reálnej udalosti, čo ovplyvnilo výber metodických postupov pri realizácii programov.

2.4 Fenomenológia

Fenomenológia v psychológii je reprezentovaná teóriou osobnosti od autorov Snygga a Combsa (Drapela, 1998; Ruisel, 2008), ktorí sa „zameriavajú na celostné skúmanie osobnosti podľa prežívania seba samého, iných ľudí i svojho okolia“ (Ruisel, 2008, s. 241), teda na porozumenie správania sa osoby z hľadiska tejto osoby, nie na základe vonkajšieho skúmania. Podľa Combsa a Snygga je nutné skúmať subjektívne vnemové pole jedinca, t. j. celý vesmír a aj človeka samého tak, ako ho človek vníma v okamihu svojho konania (Drapela, 1998). Vnemové pole obsahuje vnútornú oblasť – javové „ja“. Javové „ja“ je spôsob, akým sa ľudia vnímajú v rôznych situáciách, v ktorých participujú, mení sa od jednej situácie k druhej.

Jadrom meniaceho sa javového „ja“ je pomerne stály koncept seba (self-concept), ktorý „slúži ako určité tesnopisné zachytenie, ktorým si jedinec dokáže symbolizovať a zjednodušiť svoju veľkú zložitosť na prakticky využiteľné pojmy“ (Combs, Snygg, 1959, in Drapela, 1991, s. 117). Pre výchovné programy je inšpirujúca teória súvisiaca s definovaním procesu zrenia z pohľadu fenomenológie. Osobnosť dozrieva vďaka menlivosti vnemového poľa, do ktorého sú začleňované nové vnemy, ktoré môžu modifikovať dosiaľ ustálené vnemy, ktoré prestali byť dôležité. Človek je motivovaný k zreniu vďaka potrebe vytvárania *adekvátneho „ja“* schopného účinne sa vyrovnávať s terajšími a budúcimi nárokmi. Combs a Snygg systematizovali znaky adekvátnej osoby (1959, in Drapela, 1998):

1. Pozitívny obraz o sebe (adekvátni ľudia sa považujú za hodnotných, uvedomujú si svoje negatívne vlastnosti, ale napriek tomu si vážia sami seba).

2. Prijatie seba a druhých (pozitívny obraz seba vedie k prijatiu seba, všetkých zážitkov osôb, táto schopnosť dáva ľuďom ochotu odpúšťať sebe a druhým, pretože si uvedomujú nedokonalosť a zlyhávanie).

3. Uvoľnená otvorenosť životu (stojí oproti strnulosti, umožňuje rast prostredníctvom zmien vo vnemovom poli). Combs a Snygg tak prinášajú dôraz na vnímanie jednotlivca, ktoré dovoľuje prijať seba a svet a dáva výhodu v jeho prístupe k životu.

Vo svojej teórii zdôrazňujú pozitívny význam „subjektívneho“, čo prekvapilo vtedajších odborníkov v oblasti psychológie. Subjektívne prežívanie je vnímané ako dôležitá sila určujúca ako sa človek správa a koná (Čáp – Mareš, 2001). Nazeranie na výchovu a vzdelávanie cez fenomenologickú optiku predurčilo ďalšie smerovanie humanistických teórií smerom ku skúmaniu prežívania „ja“ a ich aplikovaniu aj v oblasti pedagogiky. Sebaúcta a sebapónímanie sa stávajú cieľmi výchovy a vzdelávania. Combs (1961, in Martin, 2007) vidí ich zmysel v tom, že sú predpokladom sebavyjadrenia (self-expression) ako základného práva a povinnosti každého jednotlivca, ktorý disponuje jedinečným pohľadom na svet; sú všeobecnou a hybnou tendencou k sebarozvoju vo vzťahu k prirodzenej a sociálnej túžby po vyjadrení. Deti a adolescenti často pociťujú krehkosť ich legitímnej snahy po nájdení, pochopení a vyjadrení ich vnútorného „ja“. Učitelia a rodičia by mali neustále sledovať, optimálne naplnenie tejto ich potreby, pozitívnou a povzbudzujúcou cestou, pretože len sebaaktualizujúci sa ľudia „vidia sami seba pozitívne a takúto perspektívu seba nikto nezíska z neúspechu“ (Combs, 1961, in Martin, 2007, s. 81).

2.5 Psychologická teória „ja“

Psychologická teória Carla Rogersa, ktorá v istom zmysle pokračovala vo fenomenologickej koncepcii opisovanej v predchádzajúcej kapitole, neznamenal významný prínos len v oblasti psychológie, ale priniesla nový pohľad na vzťah učiteľa a žiaka (vychovávateľa a vychovávaného) v pedagogike. Bertrand (1998) zaraďuje túto výchovno-vzdelávaciu tendenciu do pedagogických personalistických teórií a nazýva ju „nedirektívne vzdelávanie“. Púpala a Kaščák (2009) hovoria o aktualizáčnej tendencii v humanistickom diskurze o výchove a vzdelávaní.

Rogersova psychologická teória zameriavajúca sa na „ja“ (self) vo veľkej miere ochraňuje ľudskú individualitu a optimisticky nahliada na organizmus, ktorý pokladá za múdrejší než je ľudské vedomie (Drapela, 1997). Rogers hovorí o percepčnom (vnútornom) vzťahovom rámci – pohľad na veci z hľadiska pozorovanej osoby a nie z hľadiska vonkajšieho pozorovateľa. Psychológ sa zameriava na klienta a musí byť ochotný získať informácie o jeho vnútornom svete pomocou verbálnych a neverbálnych prejavov, nie však objektívnym meraním.

Základnou tendenciou každého jednotlivca je sebaaktualizácia obsahujúca množstvo potrieb a ich naplnenie prostredníctvom skutočných interpersonálnych vzťahov. Správanie je motivované súčasnými potrebami, nie minulými udalosťami, hoci tieto môžu do určitej miery motiváciu ovplyvniť. Všetko sa odohráva v javovom poli človeka, ktoré má dve neoddeliteľné zložky:

1. Organizmus má dve funkcie – usiluje sa o sebaaktualizáciu prostredníctvom naplňovania potrieb a prijímania skúsenosti tak, ako sa vyskytujú v javovom poli.
2. „Ja“, ktoré sa utvára postupne, vstupuje do vzťahu so skúsenosťami, ktoré sú prítomné v organizme. Intrapsychický problém vzniká, keď sociálne okolie ovplyvní „ja“ takým spôsobom, že sa dostane do rozporu so skúsenosťou organizmu (inkongruencia), avšak organizmus disponuje bytostne vlastnou potrebou kongruencie medzi skúsenosťou a „ja“, a preto sa snaží opäť dostať do súladu „ja“ a skúsenosť (Ruisel, 2008; Říčan, 2010). Teda skúsenosť môže spracovávať smerom ku kongruencii – t.j. symbolizovať a prijať ako časť „ja“ alebo ich môže poprieť, pretože svojou povahou nezodpovedajú „ja“; alebo použije obranu „ja“, ktorá povedie ku kongruencii, ale skúsenosť organizmu bude nedostatočná a skreslene uvedomovaná, tým však je blokovaná tendencia organizmu k prirodzenému rozvoju (Drapela, 1997, Říčan, 2010).

Humanistická (personalistická) pedagogika začala upozorňovať, že pri výchovno-vzdelávacom procese je nevyhnutné vziať na zreteľ rozmer sebapojatia (predstava o sebe) človeka, o ktoré sa má človek usilovať. Predstava o sebe vyjadruje názor človeka na samého seba a vzniká, „keď sa jedinec vníma tak, že žiadnu skúsenosť seba samého nie je možné vyčleniť ako viac alebo menej hodnú kladného prijatia než ktorýkoľvek inú skúsenosť“ (Rogers, 1959, in Drapela, 1997, s. 129). Priamy vzťah s pedagogikou má koncepcia „ja“ práve preto, že je do značnej miery formovaná rodičmi a inými dôležitými osobami v živote dieťaťa. Ak je dieťa bezpodmienečne kladne prijaté vytvára si pozitívnu koncepciu „ja“ (koncepcia ja, sebaaponímanie a sebahodnotenie), a tiež vysokú mieru kongruencie skúsenosti a „ja“.

Spôsob práce s klientom vníma Rogers ako model ľudského vzťahu s kladným prijatím druhého, empatiou a autentickosťou a patria k nemu aj určité sociálne zručnosti, napr. počúvanie, reflektovanie názoru a emócií druhého človeka, povzbudzovanie namiesto chválenia, kladenie otázok, navrhovanie alternatív, prejavy bezpodmienečného prijatia a empatie (Čáp – Mareš, 2001; Ruisel, 2008). Práve tieto sociálne zručnosti sa majú stať súčasťou vzťahu učiteľa a žiaka (vychovávateľa a vychovávaného); učiteľ bude používať demokratický štýl výchovy a bude pomáhať žiakovi, aby sa sám rozhodol a uvedomoval si následky svojho rozhodnutia. To predpokladá vytvorenie akceptujúceho, empatického a kongruentného vzťahu so žiakom, ktorý mu umožní lepšie prežívať, uvedomovať si a akceptovať svoje problémy a emócie (namiesto ich vytesňovania alebo potláčania); menej prežíva napätie a úzkosť; zvyšuje sa jeho sebaprijatie a sebahodnotenie; zlepšuje sa jeho vzťah k ľuďom; lepšie zvláda záťažové situácie; vie si lepšie stanovovať ciele a realizovať ich a i. (Čáp – Mareš, 2001).

2.6 Stručný exkurz do teórií „ja“

V predchádzajúcich troch kapitolách sme sa dotkli aj problematiky konštituovania self (ja). Rozliční autori inak nahliadajú na „ja“ a tieto teórie ako súčasť pedagogickej psychológie sú použité ako východiskové pri tvorení výchovných programov, a teda ovplyvňujú ich konečnú podobu. Martin (2007) sa zaoberá problematikou „ja“ v pedagogickej psychológii a definuje jeho podobu v existujúcich teoretických prúdoch ako

- a) *vyjadrujúce „ja“* (expressive self), ktoré sa zvyčajne nachádza v prieskumoch a teórii týkajúcej sa sebaúcty (self-esteem) a predstavy človeka o sebe (self-concept); tento

koncept je typický pre humanistické teórie a prejavil sa v pedagogike v podobe vyzdvihovania jedinečnosti a emocionálnej skúsenosti detí; výskumy v tejto oblasti sú zamerané na sebahodnotu a seba porozumenie s cieľom povzbudiť vyjadrovanie seba a naplnenie jedinečnej ľudskej hodnoty (napr. Rogers, Snygg, Comb),

- b) *riadiace „ja“* (managerial self) typické pre teóriu sebaregulácie (self-regulation) a sebaúčinnosti (self-efficacy), koncept je typický pre teórie sociálneho učenia a výchova „ja“ sa zameriava na podporovanie sebavedomého individuálneho aktívneho človeka, ktorý je schopný súčasne prebiehajúcej akcie a reflexie tejto akcie; výskumy sa sústreďujú na schopnosť jednotlivca sledovať, ovládať, motivovať a posilňovať „ja“ s ohľadom na dokončenie špecifických výchovno-vzdelávacích úloh (napr. Bandura, James).
- c) *komunálne „ja“* (communal self), ktoré sa formuje v interakcii s ostatnými v rodine, triede atď.; spoluvytvárajú ho „ja“ ostatných, „ja“ sociálnej dialektiky; tento nie je zvyčajne skúmaný vo výskumoch a podľa Martina (2007) ide o „ja“, ktoré je niekde medzi vyjadrujúcim a riadiacim „ja“ a smeruje k sebauskutočňovaniu a nadobudnutiu občianskych cností.

V súčasnosti prevláda snaha kombinovať zameranie na rozvoj vyjadrujúceho a riadiaceho „ja“ zdôrazňujúc potrebu produktívneho občana (Martin, 2007). Na dosiahnutie tohto cieľa je však potrebné uvažovať o niečom, čo Martin (2007) nazýva komunálne „ja“.

2.7 Emocionálna inteligencia

V polovici 90. rokov 20. storočia odbornú verejnosť zaujala práca Daniela Golemana, ktorá priniesla charakteristiku emocionálnej inteligencie. Tento pojem však prvýkrát použili Salovey a Mayer, ktorí považovali emocionálnu inteligenciu za súčasť sociálnej inteligencie zahŕňajúcu schopnosť sledovať vlastné a cudzie pocity a emócie, rozlišovať ich a používať získané informácie vo svojom správaní a myslení (Shapiro, 2004; Roche, 2004). Súčasne identifikovali niektoré emocionálne vlastnosti dôležité na dosiahnutie úspechu: vcítenie, obľúbenosť, vytrvalosť, priateľskosť, láskavosť, úcta, ovládanie nálady, vyjadrovanie a chápanie pocitov, prispôsobivosť atď. Čáp a Mareš (2001) konštatujú, že pojmom emocionálna inteligencia sa v podstate označuje *charakter*, ktorý predstavuje ten subsystém osobnosti, ktorý je determinovaný prevažne sociálne a kontroluje a usmerňuje správanie jednotlivca podľa spoločenských, a najmä morálnych noriem.

Goleman (1997) zdôraznil význam emocionálnej inteligencie, čím podporil argumentačný základ niektorých výchovných programov podporujúcich emocionálny a sociálny rozvoj detí umožňujúcich skúmať vzťah medzi IQ a emocionálnou inteligenciou, napr. program SEL – Social and Emotional Learning, program PATHS - Promoting Alternative THinking Skills, ale aj prosociálnu výchovu – Educacion de la Prosocialidad, či SEAL – Social and Emotional Aspects of Learning (Roche, 1992; Cherniss et al., 2006; Humprey et al., 2007, 2008).

Emocionálna inteligencia sa prejavuje v piatich oblastiach (Goleman, 1997):

1. Poznanie vlastných emócií – sebauvedomie, rozpoznanie citu v okamihu jeho vzniku.
2. Zvládnutie emócií - riadenie vlastných emócií – sebariadenie, schopnosť zvládnuť vlastné emócie (hnev, úzkosť).
3. Sebamotivácia – predstavuje schopnosť zapojiť emócie do činnosti podporujúcu dlhodobé sústredenie a motiváciu.
4. Empatia - rozpoznanie emócií druhých, vnímavosť k emóciám druhých.
5. Angažovanosť - použitie empatie vo vzťahoch s ostatnými, čo umožňuje zlepšovať medziľudské vzťahy.

Autori zaoberajúci sa emocionálnou inteligenciou spravidla pracujú s dvoma základnými komponentmi (reprezentovanými určitými kompetenciami osoby): sebauvedomenie a riadenie vlastných emócií a uvedomenie si emócií druhých a ich riadenie. Goleman (1999) v rámci toho opisuje kvality emocionálnej inteligencie:

1. Schopnosti vzťahujúce sa na vlastnú osobu (napr. sebauvedomenie, emočné sebauvedomenie, reálne sebahodnotenie, sebadôvera, sebaovládanie).
2. Kompetencie v oblasti medziľudských vzťahov (napr. empatia, pochopenie, schopnosť stimulovať osobnostný rast druhých, orientácia na druhých, schopnosť ovplyvňovať, schopnosť komunikácie).

Emocionálna inteligencia však nie je protikladom všeobecnej inteligencie, skôr jej doplnením, pričom autori v tejto oblasti konštatujú, že emocionálna inteligencia je menej geneticky zaťažená, a teda viac ovplyvniteľná výchovným prístupom rodičov a vychovávateľov (Shapiro, 2004). Jedným z dôvodov, prečo by sa mala venovať pozornosť rozvíjaniu emocionálnej inteligencie, je predpoklad, že má priamy vzťah k úspešnosti žiakov v škole; prevencii a zdraviu, pocitu osobnej spokojnosti a prispôsobivosti; k výkonu v zamestnaní (Humprey et al. 2007). Tento predpoklad sa stáva často predmetom kritiky. Goleman (2005, in Cherniss et al, 2006) upresňuje, že nevyhnutným predpokladom pre získanie a udržanie pracovného miesta sú určité odborné znalosti a kompetencie, ale tieto nemusia byť dostatočné na zvládanie situácií, či vykonávanie vedúcej pozície, dokonca sa ukazuje, že „vzťah medzi

efektívnym riadením a inteligenciou je výrazne nižší než sa predpokladalo“ (Judge et al., 2004, in Cherniss et al, 2006, s. 242).

V súvislosti s teóriou emocionálnej inteligencie vznikla aj otázka, či a ako je možné systematicky sa venovať jej rozvíjaniu v škole. Programy sústreďujúce sa na emocionálne a sociálne učenie (SEL – social and emotional learning) žiakov sú úspešné, ak sa realizujú dlhodobo. Niekoľko výskumných syntéz a metaanalýz ukázalo, že preventívne programy v školách, ktoré zdôrazňovali základné komponenty SEL, posilňujú pozitívny rozvoj mládeže a jej mentálneho zdravia, redukujú závislosti a antisociálne správanie, a tiež zlepšujú vzdelávacie výsledky (Cherniss et al., 2006). Na školský úspech žiakov má vplyv rozvoj sociálnych a emocionálnych kompetencií a školská klíma, pričom sebauvedomenie a sebadôvera vplýva na motiváciu, stanovovanie cieľov, zvládanie stresu, organizačné schopnosti, riešenie problémov, zlepšovanie výkonov (Zins et al., 2004). Meta-analýza Durlaka a Weissberga (2005, in Cherniss et al., 2006, Humprey, 2007) porovnávajúca 379 preventívnych a rozvíjajúcich výchovných programov s cieľovou skupinou detí a mládeže od 5 do 18 rokov indikuje, že študenti, ktorí participovali v programoch SEL v porovnaní s rovesníkmi, ktorí takýto program neabsolvovali, majú signifikantne lepšie výsledky aj v oblasti poznatkov (dosahujú priemerne vyššie skóre v testoch).

3 MRAVNÁ VÝCHOVA A PROGRAMY MRAVNEJ VÝCHOVY VO SVETE (HISTORICKÝ PRIEREZ)

V nasledujúcich kapitolách podrobnejšie analyzujeme model spravodlivého spoločenstva vychádzajúci z prác L. Kohlberga, Projekt detského rozvoja (Child Development Project), Výchova charakteru (Character Education), Prosocialna výchova (Educación de la Prosocialidad) a Sociálne a emocionálne aspekty učenia (SEAL - Social and Emotional Aspects of Learning). V jednotlivých programoch však rezonujú určité spoločné znaky vyplývajúce z toho, že v teoretickej platforme sa vychádzalo z rovnakých filozofických, psychologických a pedagogických teórií.

3.1 Spravodlivé spoločenstvo

Spravodlivé spoločenstvo v škole a jeho charakteristika

V predchádzajúcej časti práce sme sa podrobnejšie venovali analyzovaniu Kohlbergovho modelu morálneho vývinu, v tejto časti práce opíšeme základné črty praktického prístupu rozvojového programu, ktorý Kohlberg navrhol ako aplikáciu svojej teórie v praxi a sám sa podieľal na jeho realizácii v šiestich stredných školách v USA.

Východiskom prístupu „spravodlivého spoločenstva“ (Just Community Approach) v školách bolo Kohlbergovo presvedčenie, že výchova k spravodlivosti vyžaduje vytváranie škôl ako miest, v ktorých sú žiaci povzbudzovaní k tomu, aby sa aktívne zúčastňovali na tvorení spravodlivosti (Oser, K. F. et. al., 2007). Školu vnímal ako miesto, kde dospelí často nemajú záujem o to, aby porozumeli tomu *ako* deti myslia, ale uspokojia sa s tým, že im povedia *čo* si myslieť. „Školská atmosféra je vo všeobecnosti zmesou 1. štádia (punishment morality) a 4. štádia (law and order) a chýba záujem o to, aby dospelí vtiahli deti do vlastného morálneho uvažovania v 2. a 3. štádiu“ (Kohlberg, L. – Hersh, R. H., 1977). Prístup je orientovaný na budovanie komunity prostredníctvom priameho demokratického participovania na tvorbe rozhodnutí o otázkach disciplíny a školského života, pretože hoci „veľa škôl učí o politickej demokracii, skutočná školská prax má ďaleko od demokracie“ (Power, 1992, s. 14). Kohlberg so svojimi spolupracovníkmi (Clarkom Powerom a Ann Higinsovou) sformuloval základné podmienky fungovania „spravodlivého spoločenstva“ (Power, 1989):

1. Existencia otvorených a pravidelných diskusií zameraných na otázky morálky, slušnosti, korektnosti, pričom sú dodržané úplne rovnocenné podmienky pre všetkých členov školskej komunity.

2. Prezentácia konfliktu, ktorého riešenie je ponúkané z rôznych uhlov a z rôznych štádií morálneho vývinu.
3. Participácia žiakov na tvorbe pravidiel, na ich uplatňovaní a kontrole ich dodržiavania.
4. Rozvoj vysokej úrovne skupinovej solidarity (na úrovni triedy, ako aj školy).

Na modifikovanie programu a jeho opis mala vplyv aj kritika. Napr. Gilliganová (1997, in Heindbrink) kritizovala nerešpektovanie rozdielov medzi mužmi a ženami a skutočnosť, že Kohlbergov (ako aj Piagetov) model morálneho vývinu nezachytáva prvky morálneho myslenia žien. Vytvorila protiklad k mužskej morálke spravodlivosti – ženskú morálku starostlivosti. Práve starostlivosť považuje za alternatívu k autonómii, ktorá je v jej chápaní individualizmom. McDonough (2005) poukazuje na to, že koncepcia Gilliganovej starostlivosti je zhodná s opisom autonómie u Powera et al. (1989) v tom zmysle, že zdôrazňuje vzťah k ostatným a zodpovednosť za ostatných ako základ morálneho rastu.

Samozrejme, počas implementácie programu sa ozvali aj ďalšie kritické hlasy a sami realizátori prichádzali na to, kde sú slabé miesta a ako zmeniť vedenie žiakov. Kritika vychádza z dvoch pozícií (Power, 1992). Jednu reprezentuje obava, či napriek nezrelosti a neskúsenosti adolescentov je možné, aby rozhodli prospešne pre školské spoločenstvo a najlepší záujem študentov a školského personálu. Druhá pozícia spochybňuje možnosť vytvorenia skutočného ducha demokracie, pretože školský personál môže zneužívať svoje nadradené postavenie, silu a môže manipulovať študentov. Power (1992) argumentuje, že vyhnúť sa prípadnému nebezpečenstvu je možné prostredníctvom starostlivého plánovania a dôslednej prípravy. Uvádza príklad toho, že najzávažnejšie problémy môžu vzniknúť práve kvôli nezrelosti študentov a ich nepripravenosti na rozhodovanie: Počas overovania programu v strednej škole Cluster (Cluster School) mali študenti na svojom prvom stretnutí rozhodovať o ponuke popoludňajších hodín. Študenti sa rozhodli, že by chceli mať tieto hodiny nepovinné, a tak aj hlasovali. Kohlberg ich zastavil pri odchode zo stretnutia, vysvetlil žiakom, že išlo len o skúšobné hlasovanie a reálne hlasovanie sa uskutoční až na ďalšom stretnutí po diskusii v triedach a v širšom spoločenstve. Výsledok tohto prvého stretnutia považoval za cennú ilustráciu toho, že laissez-faire prístup školského personálu k demokracii nefunguje. Následne vedenie školy rozhodlo o tom, že pred každým stretnutím školského spoločenstva sa stretnú. Budú pripravovať otázky, ktoré treba riešiť a uvažovať o všetkých perspektívach, ktoré by mohli byť prospešné pre rozvoj spoločenstva. Všetky oblasti, ktoré mali byť prediskutované na stretnutí spoločenstva, boli preberané z rozličných uhlov pohľadu na menších skupinových stretnutiach v poradných skupinách. Týmto spôsobom bolo

eliminované rozhodnutie študentov v prospech nepovinných popoludňajších hodín v hlasovaní na ďalšom stretnutí spoločenstva.

V tomto príklade môžeme nájsť základné komponenty „spravodlivého spoločenstva“ (Power et al., 1989; McDonough, 2005):

1. *Poradné stretnutie* realizované v malej skupine poskytovalo najväčšiu možnosť participovať na tvorení názoru skupiny na určitý problém. Práca v skupine umožňovala posilňovať tri základné prvky v morálnom raste: posilňovala pocit spolupatričnosti časti s celkom (malej skupiny s veľkým spoločenstvom); pripravovala študentov na to, aby dokázali prevziať svoju rolu na stretnutí spoločenstva; využívala potenciálnu silu kohézie heterogénnej skupiny.
2. *Stretnutia spoločenstva* sú časom, v ktorom sa môžu všetci členovia vidieť a počúvať sa navzájom, a súčasne sú „symbolom a stelesnením spoločenstva“ (Power et al., 1989, s. 82). Môžeme ho považovať za priestor, kde dochádza k diskurzu, ktorý je súčasťou demokratickej participácie.
3. Činnosť *disciplinárnej rady* mala podporovať spravodlivosť založenú na poskytnutí zadosťučinenia, a nie odplaty. Zmysel pre komunitu mal posilniť povinnosť navzájom si pomáhať v tom, aby bola dosiahnutá želaná disciplína. Jej činnosť spočívala v tvorení pravidiel, pričom členovia museli zvažovať ich dopad na spoločenstvo, t. j. museli byť spravodliví a starostliví. Počas stretnutia spoločenstva sa mohli študenti domáhať vysvetlenia rozhodnutí disciplinárnej rady.

Princíp „spravodlivého spoločenstva“ a systém základných zložiek reprezentujúcich školu so „spravodlivým spoločenstvom“ bol ďalej rozpracovaný už v európskom prostredí. Podrobnejšie sa týmito alternáciami venujeme v ďalšej kapitole.

Uplatnenie prístupu „spravodlivého spoločenstva“ v Európe

V polovici 80-tych rokov 20. storočia bol Kohlbergov prístup prezentovaný v Nemecku a postupne sa dostával do niektorých škôl v Nemecku a Švajčiarsku. Súčasní autori, ktorí pokračujú v teoretickej a praktickej práci na tomto praktickom prístupe (Oser et. al, 2007), vyčleňujú dve generácie prístupu „spravodlivého spoločenstva“ v teórii a praxi – prvú tvoria autori Lawrence Kohlberg, Ann Higgins a Clark F. Power. Druhá generácia prístupu je tvorená modifikáciami súčasných autorov (napr. Oser, Althof). Poukazujú na fakt, že kým originálny prístup zdôrazňoval zručnosti spojené s tvorením demokratickej komunity, súčasné programy majú za cieľ kultivovať sociálne kompetencie a prosociálnu motiváciu v širšom

zmysle a často zdôrazňujú výchovu k občianstvu: rozvoj demokraticko-politických zručností a občianskych postojov.

Oser a Althof (1992, 2007) systematizovali základné elementy reprezentujúce školu so „spravodlivým spoločenstvom“ (Just Community School): stretnutia komunity (the community meeting), disciplinárna rada (the fairness [or discipline] committee), malé poradenské skupiny a prípravná skupina (small advisory groups and the agenda committee /preparation groups/), diskusie o morálnych dilemách v triede (moral dilemma discussions in the classroom), tréning a supervízia učiteľov (training and supervision provided to teachers), informovanie rodičov (the informational inclusion of parents), vedecká evalvácia (scientific evaluation).

Centrom „spravodlivého spoločenstva“ sú stretnutia širšej školskej komunity, ktoré boli pôvodne v šiestich stredných školách v USA pravidelné (dvakrát v týždni alebo raz za týždeň). Okrem toho môžu byť zaradené do programu aktivít v škole, ak sa vyskytne problém, ktorý treba riešiť alebo sú vytvorené menšie skupiny, ktoré diskutujú o každodenných témach a celá komunita sa stretáva len niekoľkokrát ročne.

Prípravná skupina, často s podporou poradenskej skupiny, pripravovala a moderovala stretnutia komunity. Prípravná skupina je tvorená reprezentantmi z každej triedy v škole a z dvoch alebo viacerých učiteľov. Jej úlohou je vytvoriť vhodný program stretnutia a názorne predstaviť problém a udržiavať otvorenú a primeranú diskusiu. Efektívna diskusia sa zameriava na sociálne a morálne otázky, ktoré súvisia so životom členov komunity. Disciplinárna komisia zabezpečuje mediáciu konfliktov a opravuje primeraným spôsobom účastníkov. Funguje ako skupina riešiaci problémy, ktorá je schopná podporiť a včleniť osobu, kým súčasne vyžaduje odlišné správanie v budúcnosti. Pomáha uplatniť spoločné dobro a pravidlá celej komunity, i keď niekedy trestá jedinca s úmyslom uskutočniť nápravu. Závazok pomáha ľuďom uvedomiť si ich neúspechy, chyby, konflikty, podporuje efektívnu zmenu a opätovne im priznáva postavenie člena komunity.

Diskusie o morálnych dilemách rozvíjajú schopnosť morálneho usudzovania a podporujú komunikačné zručnosti pri uvažovaní v širších súvislostiach. Tieto diskusie môžu byť organizované v kontexte väčšiny akademických predmetov.

Pre programy „spravodlivého spoločenstva“ je dôležitá podpora, profesionálny rozvoj a usmerňovanie učiteľov, ktoré dokonca zvyšujú mieru identifikovania sa s prebiehajúcimi reformnými zmenami v škole. Rodičia nie sú súčasťou „spravodlivého spoločenstva“, ale môžu sa zúčastňovať ako moderátori malej skupinovej diskusie počas stretnutia komunity a prostredníctvom rozhovorov s deťmi v prostredí rodiny. Napokon autori (Oser – Althof,

2007) zdôrazňujú, že kvalita je rozhodujúca pre udržateľnosť programu, a preto je nevyhnutnou súčasťou celého procesu evalvácia zavedeného programu.

3.2 Projekt detského rozvoja

Projekt detského rozvoja (Child Development Project)

Na pôvodný Kohlbergov koncept nadväzuje aj reformný model, ktorý je určený základným školám a viac sa zameriava na prax. Vznikol spoluprácou odborníkov z neziskovej organizácie Development Studies Center v USA. Projekt detského rozvoja sa sústreďuje prevažne na vzťahy „starostlivosti“ (*caring relationships*), ktoré tvoria základ komunity, a súčasne práve komunita je kľúčovou v rozvoji žiakov. Nezahŕňa študentov do širokého procesu vytvárania rozhodnutí, tak ako to je typické pre Kohlbergovo „spravodlivé spoločenstvo“, ale podporuje vytváranie socio-morálnych zručností a porozumenia medzi žiakmi navzájom a medzi učiteľmi a žiakmi.

V programe Projektu detského rozvoja autori vychádzali zo základných psychologických potrieb detí - spolupatričnosti, autonómie a kompetencie a z toho, akým spôsobom sa naplňajú prostredníctvom angažovanosti, resp. neangažovanosti v škole. Majú byť naplňované prostredníctvom školského spoločenstva, kde sú žiaci zapájaní do procesov v škole. Podľa Kohna (1997) ponúka Projekt detského rozvoja pridanú hodnotu konštruktivistickej vízie učenia, pozitívny pohľad na ľudskú podstatu, rovnováhu kognitívnej a afektívnej zložky, a súčasne je program integrovaný do všetkých aspektov školského života (je zahrnutý do školského kurikula). Pri implementácii programu sa zdôrazňujú štyri kľúčové komponenty (Schaps, E. – Battistich, V. – Solomon, D., 2004):

1. *Rešpektujúce a podporné vzťahy medzi študentmi, učiteľmi a rodičmi.* Stabilné a ustálené vzťahy s rovesníkmi a dospelými potvrdzujú žiakov a podporujú ich snahu, iniciatívu; možnosť pýtať sa; odvahu povedať svoj názor; urobiť chybu; reflektovať skúsenosť; hovoriť otvorene o nových témach, t. j. „podstúpiť riziko, ktoré so sebou skutočné učenie prináša“.
2. *Pravidelné príležitosti pomáhať a spolupracovať s ostatnými.* Vychádza sa zo skutočnosti, že všetci sa učíme tým, že danú vec vykonávame, ak ju vykonávame často, stane sa našou prirodzenou súčasťou. Preto by mali mať žiaci pravidelné príležitosti spolupracovať s ostatnými alebo im pomáhať (v rámci učebných skupín,

tútorstve alebo iných sférach) a mali by byť podporovaní k tomu, aby reflektovali, čo priniesli do interakcie, čo spravili dobre, a naopak, čo im nevyšlo.

3. *Pravidelné príležitosti pre autonómiu a ovplyvňovanie.* V tomto komponente sa zdôrazňuje angažovanosť žiakov v oblastiach školského života, ktoré sa ich bezprostredne týkajú a ich právo vyjadriť sa k triednym normám, témam, ktoré budú študovať, k riešeniu konfliktov, ktoré vznikli, do prípravy exkurzií a výletov a i. Ak sa podieľajú na vytváraní rozhodnutí, prijímajú ich ako správne a cítia zodpovednosť za ich plnenie.
4. *Dôraz na spoločné ciele a ideály.* Život v spoločenstve prináša pre jednotlivca aj priklonenie sa k spoločnému cieľu a ideálom, a ak ich napĺňa a rešpektuje, prináša mu to pocit začlenenenia a ocenenia. Autori považujú za nevyhnutné, aby školské spoločenstvo rozvážne zdôrazňovalo dôležitosť učenia, a súčasne dôležitosť humánneho a zodpovedného správania. To vytvára základný štandard toho, čo sa majú žiaci učiť (nielen na úrovni akademických predmetov) a ako majú žiť.

Program pre školy pôvodne vznikol pod názvom Projekt detského rozvoja, tak aj bol implementovaný do troch základných škôl, ktoré boli sledované počas siedmich rokov. Zároveň prebiehalo porovnávanie týchto škôl s troma ďalšími školami, ktoré mali na začiatku výskumu podobné zloženie žiakov, celkové riadenie atď. V školskom spoločenstve sa zdôrazňovali hodnoty spravodlivosti, starostlivosti a zodpovednosti a autori Schaps et al. (2004) konštatujú, že základná črta „starostlivosť“ sa objavovala počas realizovania celého výskumu.

Pri realizovaní programu sa snažili spojiť zložku úspešnosti v živote spoločenstva so zložkou zlepšenia úrovne vedomostí (lepšieho prospievania) v akademických predmetoch. Prvý výskum ukázal, že hoci u detí zo škôl, v ktorých bol program implementovaný, majú jednoznačne lepší vzťah medzi sebou a k školskému spoločenstvu, výsledky vo vedomostných testoch sa nelíšia od výsledkov žiakov v porovnávaných školách. V rokoch 1992 – 1996 bol realizovaný ďalší už rozsiahlejší výskum na 12 školách, kde bol program implementovaný v 6 dištriktoch vybraných štátov USA. Tieto školy boli porovnávané s ďalšími 12 kontrolnými školami. Výskumnými nástrojmi bolo pozorovanie a dotazníky pre žiakov a učiteľov. Na základe toho zistili, že napr.: zmysel študentov pre komunitu nie je signifikantne závislý od veľkosti školy, ale zmysel učiteľov pre komunitu je v pozitívnej korelácii s veľkosťou školy; v oboch skupinách je zmysel pre komunitu v negatívnej korelácii s úrovňou chudoby (počtom sociálne znevýhodnených detí); vnímanie komunity učiteľmi a žiakmi je pozitívne spojené s častosťou triednych stretnutí; zmysel učiteľov pre komunitu

bol podporovaný pozitívnym nastavením školy na učenie, so spokojnosťou s výsledkami vyučovania a učiteľskej praxe, pozitívnymi vzťahmi medzi učiteľmi a študentmi a podporou rodičov; zmysel žiakov pre komunitu je spojený s pozitívnym vnímaním školy a učenia, včítane atraktívnosti školy, orientáciou úloh, vzdelávacími aspiráciami, dôverou a rešpektom k učiteľom; zavedenie programu CDP do tried malo signifikantne pozitívny efekt na spôsob vyučovania učiteľov, ktoré následne ovplyvnilo správanie žiakov v triede, a tiež zmenilo ich zmysel pre komunitu (Battistich, V. et al., 1997, Solomon et al. 2000). Pôsobenie učiteľov na zvyšovanie zmyslu žiakov pre komunitu je viac nepriame – prostredníctvom vytvorenia triedy, v ktorej sa žiaci navzájom podporujú, spolupracujú a aktívne participujú v každodenných aktivitách a rozhodovaní. Dôležitým zistením bolo, že školy s vyšším priemerným skóre v oblasti „zmysel pre komunitu“, mali signifikantne nižší počet študentov, ktorí užívali drogy alebo sa správali delikventne (napr. Battistich, V. – Hom, A., 1997), čo umožnilo autorom uvažovať o tom, že program môže byť používaný ako prevenčný program.

Školské spoločenstvo starostlivosti (Caring School Community)

Program Projekt detského rozvoja bol revidovaný a doplnený o časti, ktoré sa zameriavajú na rozvíjanie gramotnosti a rozvoj čitateľských zručností v mladšom školskom veku a vybraných zložiek originálneho programu budovania komunity (stretnutia triedy, „buddy“ program, aktivity podporujúce angažovanosť rodičov a aktivity podporujúce vzťahy so širším okolím školy). Tiež sa profiloval program na prevenciu drogových závislostí. Dnes organizácia Developmental Studies Center ponúka viaceré programy pre školy, pričom Školské spoločenstvo starostlivosti reprezentuje súhrn základných zložiek originálneho programu, ďalšie programy sa orientujú predovšetkým na podporu rozličných zložiek gramotnosti (čitateľskej, matematickej).⁴

Program Školského spoločenstva starostlivosti⁵ podporuje budovanie školskej komunity, je vytvorený pre žiakov na úrovni od 1. po 6. ročník a realizuje sa prostredníctvom štyroch typov súčasne prebiehajúcich aktivít:

1. *Stretnutia triedy* (School Meetings) tvoria priestor, kde sa môžu žiaci navzájom spoznávať, identifikovať, riešiť a diskutovať o problémoch a rozhodovať o všetkom, čo má vplyv na triednu klímu. Učiteľ má vytvárať prostredie, kde má každý žiak možnosť participovať na vytváraní spoločenstva, žiaci sa učia počúvať jeden druhého a navzájom komunikovať, začínajú budovať bezpečné prostredie pre učenie. Triedne

⁴ Viac informácií o jednotlivých programoch je dostupných na internetovej stránke organizácie www.devstu.org.

⁵ Spracované podľa informácií zverejnených na internetovej stránke www.devstu.org.

stretnutia môžu mať rozličné ciele, napr. na začiatku roka slúžia predovšetkým na lepšie spoznanie, stanovenie triednych pravidiel, počas školského roka sa riešia problémy, ktoré vznikli, a témy navrhnuté v programe (napr. hádky a bitky, správanie na výlete...).

2. *Buddy program* (Cross-aged Buddies Program) je jedným zo spôsobov napĺňania potrieb mladších žiakov (potreba spolupatričnosti, dôvery, včlenenia medzi ostatných), počas ktorého je starší spolužiak nápomocný svojmu mladšiemu spolužiakovi pri vdelávacích, ale aj rekreačných aktivitách. Učitelia pripravujú so žiakmi spoločne podporné aktivity a hodiny, podporujú ich počas realizovania a reflektujú spolu so žiakmi ich skúsenosť.
3. *Aktivity na doma* (Homeside Activities) spravidla majú žiaci vypracovávať spoločne s členmi rodiny, čo má podporiť komunikáciu v rodine a prepojiť školské vyučovanie so skúsenosťami a perspektívami z domu.
4. *Aktivity podporujúce vzťahy so širším okolím školy* (Schoolwide Activities) umožňujú žiakom učiť sa ako pomáhať a prevziať zodpovednosť, ako spolupracovať, ako chápať kultúrne odlišnosti, a tiež učiteľia sa učia vytvárať kooperatívne aktivity využiteľné na podporu prospievania v škole a širšej školskej komunite a spôsoby ako prepojiť študentov, rodičov, školu a širšie školské spoločenstvo.

3.3 Výchova charakteru

Rešpekt a zodpovednosť v školách

Často sa zdôrazňujú morálne problémy, ktorých následkami sú spoločenské javy ako rozpady rodín, úpadok úcty v každodennom živote, všadeprítomná sexuálna kultúra zaplavujúca médiá obrazmi vyzývajúcim mladých začať so sexuálnou aktivitou v čoraz mladšom veku a i. Práve v tomto čase škola nemá byť len náhodne sa prihliadajúcou (Lickona, T., 1992, 1993).

Jeden z ucelených programov, ktorý prinášal snahu o opätovné získanie „stratenej morálky“ na konci 20. storočia, bola Výchova charakteru (Educating for Character, Character Education⁶), ktorej autorom je Thomas Lickona z Newyorskej štátnej univerzity v Cortlande (State University of New York at Cortland). Zaoberal sa možnosťami rozvíjania charakteru

⁶ Kniha Thomasa Lickonu má názov *Educating for Character. How Our School Can Teach Respect and Responsibility*, v ďalších príspevkoch používa aj pomenovanie *Character Education*.

v rámci školského vyučovania a iných školských aktivít. V tejto kapitole predstavíme základný systém programu a budeme sledovať jeho ďalšie doplnenia, a tiež poukážeme na fakt, že postupne sa jednotlivé výchovné programy zamerané na rozvoj charakteru, či morálky formálne začali spájať do systematického hnutia.

Lickona (1992, s. 67) prezentuje komplexný prístup k výchove k hodnotám, ktorá je zameraná na rozvíjanie rešpektu a zodpovednosti, a teda charakteru, ktorý dokáže tieto hodnoty preniesť do praxe. Výchova a vzdelávanie majú podľa Lickonu napomáhať ľuďom stať sa múdrymi a dobrými. „Dobry“ znamená žiť podľa hodnôt, ktoré potvrdzujú ľudskú dôstojnosť a presadzujú dobro jednotlivca a spoločnosti. Vyzdvihuje dve všeobecné morálne hodnoty: rešpekt a zodpovednosť. Rešpekt znamená prisudzovanie hodnoty niekomu alebo niečomu, zahŕňa rešpekt k sebe, k právam a dôstojnosti každej osoby, rešpekt k prostrediu, v ktorom žijeme. Predstavuje kontrolnú zložku morálky, ktorá nám bráni v znehodnocovaní toho, čo by sme mali konať. Zodpovednosť je aktívna stránka morálky, znamená starostlivosť o seba a iných, plnenie povinností, participovanie na živote spoločnosti. Výchova sa realizuje prostredníctvom výchovy charakteru, ktorý má tri zložky (morálne konanie, morálne cítenie a morálne poznanie) a prakticky sa napĺňa rešpektovaním stratégií komplexného prístupu v škole. Komplexný prístup a zložky charakteru si predstavíme podrobnejšie v nasledujúcich kapitolách, pretože tvoria základ výchovného programu Thomasa Lickonu.

Komplexný prístup k výchove charakteru v školách

Tento prístup vyžaduje od pracovníkov škôl, aby nazerali na seba prostredníctvom morálnej optiky a zvažovali všetko, čo môže pôsobiť na hodnoty a charakter študentov. Potom môžu uvažovať, ako môžu účelne použiť nástroje rozvoja charakteru v jednotlivých ročníkoch a školskom živote. Komplexný prístup sa vzťahuje jednak na činnosti učiteľa v triede, a jednak usporiadania školy ako celku.

Na úrovni školy majú v rámci komplexného prístupu použiť stratégie, ktoré *rozvíjajú záujem/starostlivosť o veci mimo triedy a školy*, a to pomocou využitia pozitívnych altruistických vzorov a vytváraním možností zapojiť sa do takýchto aktivít v každom ročníku. V škole má fungovať *pozitívna morálna kultúra*, ktorá je reprezentovaná školským étosom, jednotnou filozofiou školy (ktorá sa napĺňa činnosťami vedenia školy, morálne korektnými vzťahmi medzi učiteľmi, vzťahmi medzi učiteľmi a žiakmi, činnosťami žiackej samosprávy) a posilňovaním hodnôt prostredníctvom vyučovania v triede. Napokon, Lickona (1992, 1993) zdôrazňuje, že je *„dôležité získať si rodičov a širšiu komunitu ako partnerov pre výchovu charakteru“*. Rodičia majú byť podporovaní v roli prvých a najdôležitejších učiteľov morálky

svojich detí. Lickona (1992, s. 69 - 420) sa zaoberá jednotlivými zložkami komplexného prístupu rozsiahlejšie vo svojej knihe *Výchova charakteru*. Ako by mala naša škola učiť rešpektu a zodpovednosti (*Educating for Character. How Our School Can Teach Respect and Responsibility*) a poskytuje rozsiahlejší opis a návrhy praktickej realizácie v škole.

Tri základné zložky dobrého charakteru

Lickona (1992) vytvára model mravnej výchovy na prepojení troch základných zložiek – morálneho poznania (moral knowing), morálneho cítenia (moral feeling) a morálneho konania (moral action).

Morálne poznanie vytvára kognitívnu stránku charakteru a existujú rozličné spôsoby morálneho poznania, ktoré potrebujeme pri riešení životných morálnych výziev. Ako žiaduce sa javí rozvíjať v škole najmä (Lickona, 1992, s. 53 – 56):

1. *Morálne uvedomenie* nám má pomôcť odpovedať na otázku, čo je správne. Žiaci by mali vedieť, že majú používať svoj intelekt aj na rozpoznanie situácií, ktoré si vyžadujú morálne usudzovanie, a následne starostlivo uvažovať o tom, ako sa správne rozhodnúť v takejto situácii. Prináša nám teda nutnosť vedomosti, nutnosť „byť informovaný“, pretože sa nemôžeme rozhodnúť pre to, čo je správne, kým nevieme, že je to skutočne pravda. Učiteľ má vziať žiakov do situácií, v ktorých budú musieť zisťovať fakty pred tým, ako budú morálne usudzovať.
2. *Poznanie morálnych hodnôt* označuje Lickona (1992, s. 54) ako „etickú gramotnosť“, morálne hodnoty definujú rozličné spôsoby „bytia dobrej osoby“. Ak človek tieto hodnoty pozná, mal by ich vedieť použiť aj v rozličných situáciách. Výchova charakteru má pomôcť žiakom premietnuť abstraktné hodnoty rešpektu a zodpovednosti do konkrétneho morálneho správania v ich osobných vzťahoch.
3. *Perspektívy* vyjadrujú schopnosť prevziať uhly pohľadu iných ľudí; vidieť situáciu tak, ako ich vnímajú druhí ľudia; uvažovať tak, ako by mohli oni uvažovať, reagovať, čo by mohli cítiť. Preto výchova charakteru musí pomôcť žiakom zažiť svet z pohľadu iných, predovšetkým tých, ktorí sú od nich odlišní.
4. *Morálne zdôvodňovanie* zahŕňa pochopenie toho, čo znamená byť morálny a prečo byť morálny. Počas svojho morálneho vývinu sa dieťa na rozličných úrovniach učí to, čo môže považovať za dobrý morálny dôvod pre vykonávanie určitej činnosti, veci. Na vyšších úrovniach vyžaduje porozumenie klasickým morálnym princípom, napr. rešpektovanie hodnoty každého človeka; rob to, čo chceš, aby iní robili tebe.

5. *Rozhodovanie* súvisí s každodennou skúsenosťou žiakov, ktorí sa potrebujú rozhodovať medzi určitými možnosťami; nad dôsledkami, ktoré ich rozhodnutie prináša im, ale aj iným ľuďom.
6. *Sebapoznanie* znamená poznanie svojich silných aj slabých stránok, a tiež možností ako kompenzovať naše slabé stránky.

Morálne cítenie predstavuje emocionálnu stránku charakteru a dopĺňa morálne poznanie, pretože len vedieť, čo je nesprávne, nestačí.

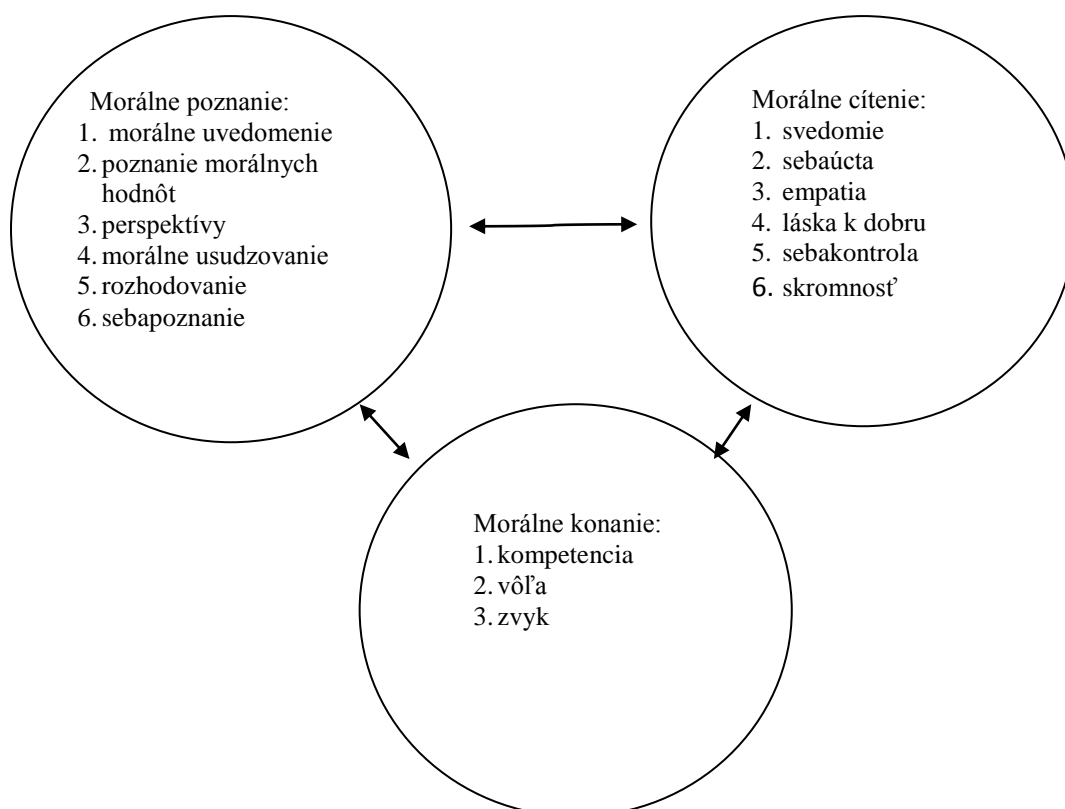
1. *Svedomie* je tvorené dvoma stránkami, a to kognitívnou (vedieť, čo je správne) a emocionálnou – cítiť povinnosť urobiť to, čo je správne. Veľa ľudí vie, čo je správne, ale cítia len malú povinnosť konať v súlade so správnym. Vyspelé svedomie v sebe obsahuje okrem morálnej povinnosti aj schopnosť viny. V prípade, ak nekonáme v súlade s morálnou povinnosťou, cítime vinu. Lickona (1992) zdôrazňuje konštruktívnu vinu, ktorá nás vedie k tomu, že hoci sa cítíme zle kvôli nesplneniu morálnej povinnosti, v budúcnosti chceme robiť veci lepšie. Inak funguje deštruktívna vina, ktorá nám hovorí, že sme „zlý človek“, ak sme konali proti morálnej povinnosti. Ľudia so svedomím žijú podľa morálnych hodnôt, pretože sú súčasťou ich morálneho ja.
2. *Sebaúcta* prináša známu axiómu – keď máme zdravú mieru sebaúcty, vážime si sami seba. Ak si vážime sami seba, rešpektujeme ostatných. Deti s vyššou sebaúctou sú rezistentnejšie voči tlaku vrstovníkov a schopnejšie nasledovať vlastný úsudok. Vysoká sebaúcta však ešte neznamená dobrý charakter. Výchova charakteru má pomáhať mladým ľuďom rozvíjať pozitívne sebahodnotenie založené na hodnotách zodpovednosti, čestnosti, láskavosti a dôvere vo vlastnú schopnosť dobra.
3. *Empatia* je akoby emocionálnym pendantom kognitívnej zložky, ktorá pomáha pochopiť uhly pohľadov iných ľudí. Morálna výchova má rozvíjať tzv. *generatívnu empatiu*, ktorá nám umožňuje identifikovanie sa so stavom druhých ľudí, „spoluprežívanie“ nespravodlivosti a nemorálneho konania, a vytvára predpoklad na nápravné konanie. Tvorí základ pre solidárne konanie.
4. *Láska k dobru* vedie k tomu, že ľudia, ktorí majú radi dobro, chcú ho aj konať. Morálka nevychádza z povinnosti, ale z túžby. „Čnostná osoba sa učí nielen odlišovať medzi dobrom a zlom, ale aj mať rada dobro a nenávidieť zlo“ (Kilpatrick, K. in Lickona, 1992, s. 60). Potenciál lásky k dobru je rozvíjaný napr. cez rovesnícke tutorstvo, aktivity v komunite a i.

5. *Sebakontrola* „nám pomáha byť morálnymi aj vtedy, keď takými nechceme byť“ (Lickona, 1992, s. 60). Kým sa nestane dôležitou súčasťou charakteru mladých ľudí, ťažko sa zredukujú počty mladých ľudí zneužívajúcich omamné látky, agresívne sa správajúcich, či priskoro začínajúcich so sexuálnou aktivitou.
6. *Skromnosť* je afektívnu stránkou nášho sebazoznania. Pomáha nám prekonať pýchu, chráni nás pred konaním zla a motivuje byť otvorený pravde a mať vôľu naprávať vlastné zlyhania.

Morálne konanie vychádza z morálneho poznania a cítenia. Má tri komponenty:

1. *Kompetencia* je schopnosť pretaviť morálne poznanie a cítenie do morálneho konania. Spravodlivé riešenie problémov vyžaduje praktické zručnosti: aktívne počúvanie, komunikovanie a prácu na obojstranne prijateľnom riešení.
2. *Vôľa (odhodlanie)* je základným predpokladom morálnej odvahy, znamená mobilizovanie energie na konanie toho, o čom si myslíme, že je morálne a mali by sme to spraviť. Vôľa nám pomáha ovládnuť emócie, uprednostniť povinnosť pred pôžitkom, či odolať nátlaku skupiny.
3. *Zvyk*. Morálne konanie často vyplýva zo zvykov osoby. „Veľa ľudí, ktorí majú dobrý charakter, koná pravdivo, lojálne, statočne, láskavo a spravodlivo bez toho, aby boli zväznaní pokušením druhej voľby“ (Bennet, W., in Lickona, 1992, s. 62). Deti preto potrebujú množstvo príležitostí na rozvíjanie týchto „dobrých zvykov“, praxe „bytia dobrou osobou“.

Schéma 1 Zložky dobrého charakteru (podľa Lickonu, T., 1992, s. 53)



Revidovanie výchovy charakteru

Na začiatku 21. storočia dochádza k posunu paradigmy spôsobu uvažovania o charaktere a výchove charakteru. Davidson a Lickona (2005; 2007, s. 2) zrealizovali výskum na stredných školách, ktorým zdôvodňujú, že „charakter neznamená len „robiť správne veci“ v etickom zmysle, ale znamená aj robiť „najlepšiu prácu, akú sme schopní robiť“. Teda výchova charakteru neznamená len pomáhať deťom zvládnuť situácie, ale aj učiť ich „tvrd“ pracovať, rozvíjať talenty a ašpirovať k dokonalosti v každej sfére úsilia.

Zistenia z výskumu viedli k redefinovaniu zásad a princípov výchovy charakteru v podobe programu Smart & Good High Schools. Autori vychádzali najmä z uvažovania o dvoch esenciálnych častiach charakteru: morálnom charaktere a performačnom charaktere (Davidson, M. - Lickona, T., 2005, 2006, 2007, podrobnejšie Schéma 2):

Performačný charakter (performance character) je orientácia na dokonalé zvládnutie (mastery orientation). Tvoria ho také kvality ako vytrvalosť, usilovnosť, dôrazná pracovná etika, pozitívny postoj, vynaliezavosť a sebadisciplína, ktoré sú nevyhnutné na využitie potenciálu vo vzdelávacích a iných aktivitách, na pracovisku a i. Okrem toho obsahuje „orientáciu na úlohy“, ktorá prináša snahu o prekonanie svojich predchádzajúcich výkonov (a podľa výskumov vedie k väčšej spokojnosti a k vernosti k etickým hodnotám, Molden – Dweck, 2000, in Davidson – Lickona 2006). Orientácia na úlohy je hodnotnejšia než „ego orientácia“, ktorá smeruje k prekonaniu niekoho iného (a často vedie k úzkosti spojenej s výkonom a vyššej tendencii podvádzať).

Je nutné rozlišovať výkon/výkonnosť a performačný (výkonnostný) charakter. Výkon je výstup určitej činnosti a performačný charakter je súhrn charakterových silných stránok, ktoré nás vedú k tomu, aby sme do činnosti vložili to najlepšie, čo v nás je, bez ohľadu na to, či sa dopracujeme k nejakému výsledku alebo nie.

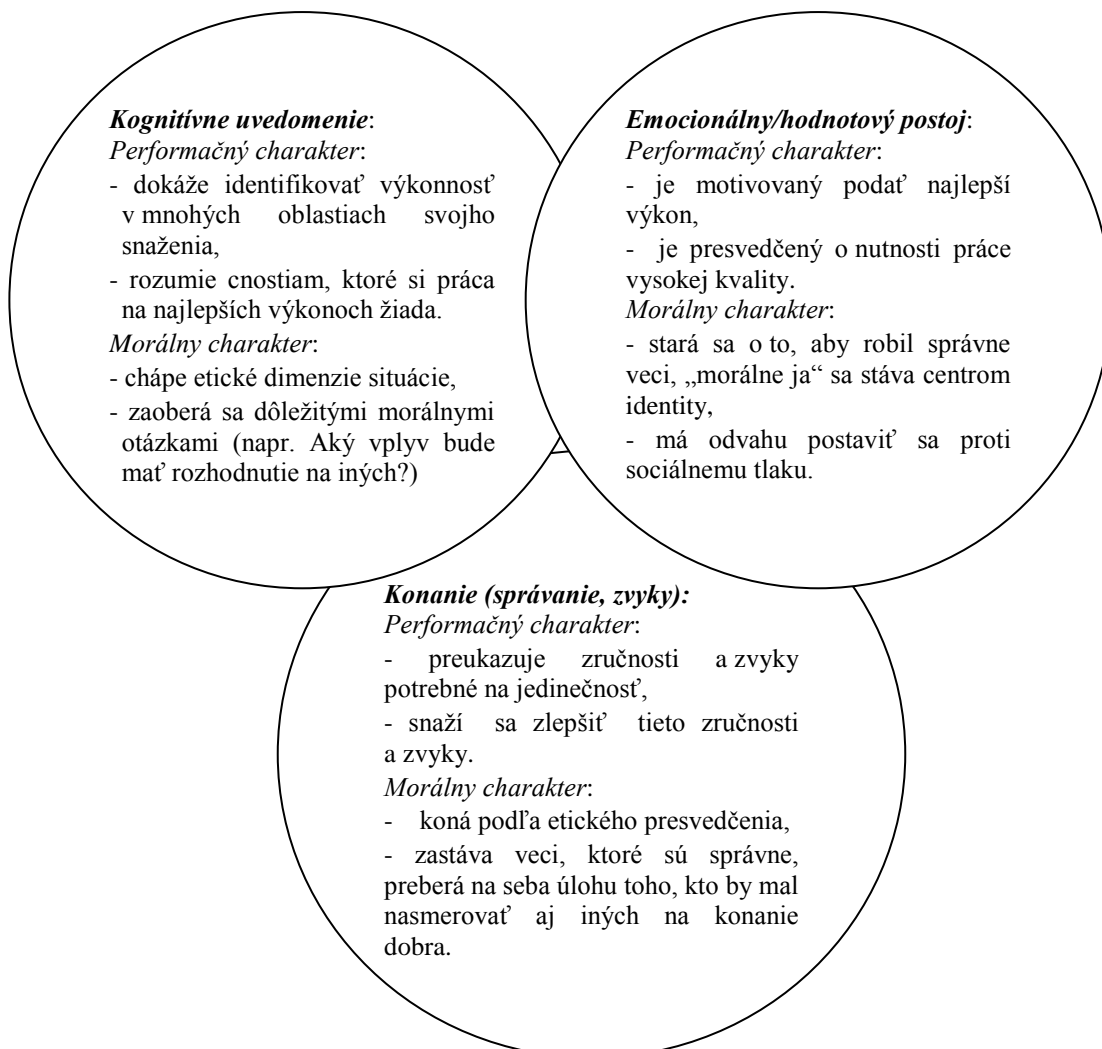
Morálny charakter (moral character) je vzťahovou orientáciou. Tvoria ho kvality ako poctivosť, spravodlivosť, starostlivosť, rešpekt, spolupráca, ktoré sú dôležité pre úspešné medzilidské vzťahy a etické správanie. Vedie nás k tomu, aby sme boli čestní voči sebe aj druhým. Zabezpečuje, že budeme dosahovať naše ciele etickými prostriedkami.

Pre vzájomný vzťah esenciálnych častí charakteru platí (Davidson – Lickona, 2006):

1. Je možné mať performačný charakter bez morálneho charakteru a naopak. Napr. je možné mať „morálne cnosti“, ale menej už „performačné cnosti“ ako iniciatíva, tvrdá práca atď.

2. Obe časti sa vzťahujú k povinnosti – povinnosti rozvíjať svoj talent, realizovať svoj potenciál (performačný charakter) a povinnosti správať sa podľa svojho najlepšieho „etického ja“ (morálny charakter).
3. Morálne cnosti sú vo svojej podstate dobré a takými aj zostanú, napr. spravodlivosť, úcta, starostlivosť; performačné cnosti môžu byť použité na nemorálne účely, napr. teroristi môžu použiť vynaliezavosť a zmysel pre povinnosť pri útoku na nevinných ľudí.
4. Obidve esenciálne časti majú tri komponenty: uvedomenie, postoj a konanie. Disponovať performačným charakterom znamená rozumieť tomu, čo je nevyhnutné spraviť na dosiahnutie cieľa (uvedomenie), starať sa o dosiahnutie cieľa (postoj) a aktívne sa oň usilovať (konanie). Podobne morálny charakter znamená rozumieť tomu, čo je etické správanie (uvedomenie), starať sa o etické správanie (postoj) a snažiť sa konať etickým spôsobom (konanie).
5. Obe časti charakteru sa podporujú navzájom. Morálny charakter je podstatným pre performačný charakter, pretože bez neho by sa performačný charakter mohol stať nekontrolovateľným.

Schéma 2 Tri komponenty performačného a morálneho charakteru (podľa Davidson – Lickona, 2005, s. 20)



Osem silných stránok charakteru

Vo výchovnom programe sú performačný a morálny charakter *definované* ôsmimi silnými stránkami charakteru, ktoré je potrebné posilniť (Davidson a Lickona, 2005, s. XXVII)⁷:

1. Človek, ktorý sa učí celý život a kriticky uvažuje (lifelong learner and critical thinker): pristupuje k učeniu ako k celoživotnému procesu, je schopný kriticky analyzovať, berie vážne uhly pohľadov druhých ľudí, je zvedavý na názory odborníkov a spoľahlivé dôkazy, spája a integruje vedomosti, vytvára alternatívne riešenia, má vôľu pripustiť svoju chybu a zmeniť myslenie a i.
2. Usilovný a zdatný žiak (diligent and capable performer): snaží sa dosiahnuť, čo najlepší výkon, preukazuje svoju iniciatívu a sebadisciplínu, pozná štandard kvality a tvorí kvalitné produkty, je hrdý na svoju prácu, usiluje sa o dosiahnutie osobných cieľov a progres, zotrvá aj pri náročnejších podmienkach.
3. Sociálne a emocionálne zručná osoba (socially and emotionally skilled person): má zdravé sebavedomie a pozitívny postoj (k sebe), preukazuje základnú slušnosť v sociálnych situáciách, rozvíja pozitívne medziľudské vzťahy a vkladá do nich empatiu, spolupracuje bez problémov, rieši konflikty férovo, je schopný ovládať svojej emócie.
4. Človek, ktorý myslí eticky (ethical thinker): je schopný tvoriť morálne úsudky, morálne zdôvodňovať, má zmysel pre povinnosť (robiť dobré veci), má morálnu identitu, ktorá je definovaná vlastným morálnym záväzkom, dokáže sa na základe toho správať morálne.
5. Človek, ktorý rešpektuje ostatných a je zodpovedný (respectful and responsible moral agent): rešpektuje práva a dôstojnosť každej osoby, rozumie tomu, že rešpekt zahŕňa právo nesúhlasiť so správaním ostatných, má zmysel pre osobnú zodpovednosť za vykonávanie toho, čo je správne, preberá zodpovednosť za chyby, prijíma zodpovednosť za to, že má byť dobrým príkladom a mať pozitívny vplyv a i.
6. Sebadisciplinovaná osoba, ktorá sa snaží o zdravý životný štýl (self-disciplined person who pursues a healthy lifestyle): demonštruje sebakontrolu v rozličných situáciách, stará sa o fyzické, emocionálne a psychické zdravie, zodpovedne si vyberá to, čo prispieva rozvoju samej seba, zdravému životnému štýlu a pozitívnej budúcnosti.
7. Človek, ktorý podporuje komunitu a je demokratický občan (contributing community member and democratic citizen): zapája sa do života rodiny, školy, triedy a komunity,

⁷ Podrobný opis každej silnej stránky charakteru, a tiež možností ich rozvíjania v praxi, autori uvádzajú na stranách 84 – 210.

disponuje občianskymi cnosťami potrebnými pre participáciu v demokratických procesoch, chrániť národné demokratické dedičstvo a hodnoty a i.

8. Oduševnená osoba, ktorá sa orientuje na ušľachtilé ciele (spiritual person engaged in crafting a life of noble purpose): snaží sa o život s ušľachtilými cieľmi, formuluje si životné méty a spôsoby ako ich dosiahnuť, uvažuje nad existenciálnymi otázkami (Čo je šťastie? Aký je zmysel života?...), kultivuje transcendentné hodnoty – pravdu, krásu, dobro, snaží sa o autentickú radosť, naplnený vnútorný život a i.

Kľúčové stratégie

V snahe pomôcť školám pri zavádzaní nového výchovného modelu, definovali Davidson a Lickona (2005, 2006, 2007) štyri kľúčové stratégie (The 4 Keys), ktoré by sa mali stať súčasťou výchovno-vzdelávacieho programu školy:

1. *Komunita, ktorá vyzýva a podporuje (A community that challenges and supports)* – znamená vytvorenie spoločenstva, v ktorom sa členovia snažia o realizovanie svojho vlastného potenciálu, a súčasne pomáhajú objaviť aj ostatným to najlepšie, čo v nich je.
2. *Štúdium seba (Self-study)* pomáha objaviť vlastné silné stránky a oblasti morálneho a výkonnostného charakteru, ktoré je nutné rozvíjať a zdokonaľovať.
3. *Štúdium ostatných (Other-study)* je skúmaním práce jednotlivcov, ktoré predstavujú jedinečné výkony a vysoký morálny charakter. Učí nás nasledovať takéto vzory a snažiť sa uspieť.
4. *Prezentácia na verejnosti (Public Performance/Presentation)*. Prezentovanie na verejnosti v podobe súťaží, výstav, koncertov, zvyšuje zodpovednosť študentov vykonávať úlohy najlepšie ako sú schopní a podľa svojho najlepšieho „etického ja“.

3.4 Výchova k prosociálnosti

Výchova k prosociálnosti

Príkladom výchovného programu, ktorý nadviazal na výskumy v oblasti prosociálneho správania a rozvíjania charakteru žiakov, je *výchova k prosociálnosti* v Španielsku. Snaha o vytvorenie programu bola motivovaná prieskumom Roche Olivara (1992), v ktorom bol zisťovaný vplyv rodinnej výchovy na prosociálne správanie. Následne prebiehali výskumy,

ktoré boli zamerané predovšetkým na definovanie kľúčových teoretických zložiek prosociálnosti a ich analýzu, predovšetkým z pohľadu výchovno-vzdelávacej praxe.

Od začiatku osemdesiatych rokov 20. storočia sa v Katalánsku (Španielsku) začal aplikovať model UNIPRO, ktorý bol zameraný na optimalizáciu prosociálnosti a mal mať svoje pokračovanie ako edukačný program orientovaný na optimalizáciu postojov a prosociálneho správania (štedrosť, pomoc, kooperácia, solidarita, priateľstvo, jednota). Vytvorený výchovný program „Plán pre aplikáciu prosociálnosti na katalánskych školách“ bol implementovaný do výchovno-vzdelávacieho procesu v školách (Roche Olivar, 1992). Programu sa žiaci venovali dve hodiny týždenne a zahŕňal rôzne vekové skupiny (žiacov od materskej školy po strednú školu). Úspešnosť programu si vyžadovala, aby sa na ňom zúčastnila celá trieda. K programu boli vytvorené materiály, ktoré obsahovali opis a analýzu jednotlivých bodov programu a metodiky aktivít. Pri zavádzaní programu sa vychádzalo z konštatovania, že prosociálne správanie nie je len v intenciách zvykov, postojov, dispozícií osobnosti, ale prejavuje sa i v kontextoch, v ktorých osobnosť žije a pôsobí. V 90-tych rokoch sa program doplnil o skúsenosti s realizáciou Child Development Program v USA a rozšíril sa aj o možnosti jeho implementovania nielen v školách, ale aj napr. letných táboroch a športových krúžkoch; boli vytvorené metodické materiály pre deti v mladšom školskom veku a adolescentov (Roche Olivar, 1998; 2004; 2008), pričom základná zložka – model UNIPRO – zostala nezmenená a bola dopĺňaná len v zmysle lepšej aplikovateľnosti na jednotlivých stupňoch škôl alebo pri iných mimoškolských aktivitách detí a adolescentov.

Emocionálna inteligencia, prosociálna inteligencia a prosociálne správanie

V polovici 90-tych rokov bolo možné nadviazať na zistenia v oblasti emocionálnej inteligencie. Goleman (1996, in Roche Olivar, 2004) systematizoval päť oblastí, v ktorých sa emocionálna inteligencia prejavuje: poznanie vlastných emócií - sebedomie; riadenie vlastných emócií - sebariadenie; sebamotivácia; rozpoznanie emócií druhých - empatia; použiť emócie vo vzťahoch s ostatnými - angažovanosť. Emocionálna inteligencia je schopnosť pochopiť a vyjadriť emócie, včleniť tieto emócie do myslenia, porozumieť im a zdôvodňovať ich a regulovať emócie vo vzťahu k sebe samému, ale aj k ostatným (Mayer – Salovey, 1997, in Roche Olivar, 2004). Podľa Rocheho Olivara (2004) môže mať prosociálnosť priamy alebo nepriamy vplyv na emócie. Je účinnou metódou, ktorá umožňuje pochopiť vlastné emócie a emócie ostatných, dokonca umožňuje ich aj regulovať a zlepšovať. Domnieva sa, že práve prosociálnosť umožňuje prezentovať rozvíjanie emocionálnej inteligencie ako niečo v zásade pozitívne a žiaduce. Prosociálnosť môže byť vnímaná ako

najvyššia z hodnôt, na ktorú sa bude emocionálna výchova sústrediť. V týchto súvislostiach sú ako hodnoty vnímané zásady správania i zásady udržiavania dobrých vzťahov. Našou úlohou je ich rozvíjať v rámci emocionálnej výchovy tak, aby sme im dávali hlbší význam a mohli sa stať súčasťou životného projektu človeka. Roche Olivar (2004, s. 26) konštatuje, že prosociálnosť má vplyv na všetkých päť oblastí, ktorými Goleman detailne definoval emocionálnu inteligenciu. A to umožňuje vytvoriť „koncept **prosociálnej inteligencie**“, ktorá by mohla byť chápaná ako *schopnosť úspešného zvládnutia emócií a vzťahov s ostatnými*. Roche Olivar (1994) tiež argumentuje, že medzi rozličnými druhmi inteligencie, ktoré boli identifikované Gardnerom⁸ (1995), *prosociálne správanie/prosociálnosť sa môže zodpovedať viacerým druhom inteligencie, najmä intrapersonálnej, interpersonálnej a existenciálnej*. Základným cieľom prosociálnej výchovy je rozvoj prosociálneho správania u žiakov. Prosociálne správanie je definované (Roche Olivar, 1991, in Roche Olivar – Sol, 1998, s. 13; Roche Olivar, 2004, s. 39) ako „akékoľvek správanie, ktoré bez požiadavky vonkajšej odmeny, podporuje iné osoby, skupiny alebo spoločenské ciele a zvyšuje pravdepodobnosť vytvárania pozitívnej vzájomnosti, kvalitných interpersonálnych vzťahov, rozvíjania identity, kreativity a iniciatívy osôb a skupín, ktoré sa podieľajú na tomto správaní.“

V programe prosociálnej výchovy sa pozornosť sústreďuje na desať kategórií prosociálneho správania (Roche Olivar - Sol, 1998; Roche Olivar, 2004):

1. Fyzická pomoc (neverbálne správanie, ktoré sa používa so snahou o pomoc druhým, so zameraním na určitý želaný cieľ).
2. Služba (správanie, ktoré eliminuje potrebu druhých prostredníctvom fyzického plnenia úlohy alebo poslania a končí sa uspokojením tejto potreby).
3. Darovanie a delenie sa (odovzdanie predmetu, potravín, či iného vlastníctva iným).
4. Verbálna pomoc (verbálne vysvetlenie, inštruovanie alebo podelenie sa o životné skúsenosti, ktoré sú užitočné pre inú osobu alebo skupinu a smerujú k určitému cieľu).
5. Verbálna útecha (verbálne vyjadrenia redukujúce smútok osôb alebo zlepšujúce duševný stav človeka vo veľkom trápení).
6. Prijatie a pozitívne hodnotenie druhých (verbálne vyjadrenia potvrdzujúce hodnotu ostatných, zvyšujúce sebaúctu nás samých; tiež pozitívne vnímanie druhých, schopnosť ospravedlniť sa, používanie fráz vyjadrujúcich sympatiu, používanie pochvál).

⁸ Howard Gardner (1993) identifikoval jednotlivé časti komplexnej inteligencie: logicko-matematickú, lingvistickú, priestorovú, kineticko-telesnú, intrapersonálnu, interpersonálnu, hudobnú, existenciálnu a naturalistickú.

7. Aktívne počúvanie (metaverbálne správanie a postoje, ktoré vyjadrujú, že hovorený obsah je prijímaný).
8. Empatia (verbálne vyjadrenia, ktoré vyjadrujú kognitívne porozumenie myšlienkam hovoriacej osoby alebo pochopenie emócií, ktoré prejavuje).
9. Solidarita (fyzické alebo verbálne prejavy, ktoré vyjadrujú dobrovoľné rozhodnutie participovať na riešení dôsledkov ťažkých situácií v živote jednotlivca, skupiny alebo krajín).
10. Pozitívna ľudská existencia a jednota (ľudské bytie, v ktorom sa realizuje aktívne počúvanie, empatia, schopnosť poskytnúť službu, pomoc, byť solidárny voči iným osobám a ktoré prispieva k vytvoreniu psychickej pohody, mieru, svornosti, reciprocity a jednoty v skupine alebo v združení viacerých osôb).

Tieto kategórie boli ďalej rozpracované do konkrétnych foriem ich realizovania, tzv. inventárov prosociálneho správania v škole, v letných táboroch, športových kluboch, autobuse, kaviarni a i. (Roche – Sol, 1998; Roche, 2004). Napr. verbálna útecha môže byť v škole realizovaná ako: rozprávať sa s osobou, ktorá je smutná v čase, keď je to potrebné; zaujímať sa o emócie ostatných (strach, smútok); povzbudiť kamaráta v triede, ktorý dostal zlú známku; pomôcť vyriešiť konflikt, ak sa spolužiaci v triede bijú alebo hádajú; pomôcť kamarátovi prekonať strach, keď sa zraní; komunikovať so spolužiakom, ktorý sa nesprával slušne k učiteľovi; pokúsiť sa zmieriť kamarátov, ktorí mali spor.

Model UNIPRO

Na začiatku 80-tych rokov 20. storočia sa Roche Olivar zameril na výskum faktorov prosociálneho správania. Vychádzal z predchádzajúcich poznatkov o tom, že v prípade, ak si dieťa osvojí prosociálne správanie a postoje, pravdepodobnosť, že z neho vyrastie charakterný človek, sa zvyšuje. Výsledkom realizovaného výskumu je model UNIPRO, má ustálenú štruktúru tvorenú faktormi UPRO a IPRO, špecifickými stretnutiami, úrovňami pôsobenia (optimálneho postupu na hodinách), stretnutiami vzťahujúcimi sa k obsahu programu a domácimi aktivitami.

Prvou časťou štruktúry sú faktory UPRO a IPRO. Desať faktorov UPRO zahŕňa tie spôsobilosti a vlastnosti, ktoré treba rozvíjať u detí v záujme rozvoja prosociálnosti. Päť faktorov IPRO je určených vychovávateľom (učiteľom, rodičom) a predstavuje istý vzor vyučovania, spôsob správania smerujúci k pozitívnemu vplyvu na rozvoj prosociálneho správania detí (Roche Olivar, 1992, 1998, 2004). Roche Olivar (1992) určil tieto faktory súvisiace s prosociálnym správaním na základe existujúcich empirických štúdií. Údaje boli

overené výskumom, v ktorom sa skúmala súvislosť prosociálnosti prostredníctvom Rocheho dotazníka školského prosociálneho správania, dotazníka pre rodičov a dotazníka empatie.

Tabuľka 1 Faktory modelu UNIPRO (spracované podľa Roche, 1992, 1998, 2004)

| 10 faktorov UPRO, ktoré majú byť rozvíjané u žiakov | 5 faktorov IPRO, ktoré sú určené vychovávateľom učiteľom, rodičom |
|---|---|
| 1. Dôstojnosť ľudskej osoby, úcta k sebe. Ja. Druhý. Ty. Spoločenstvo. Spoločnosť. | 11. Prijatie žiaka, vyjadrenie sympatie |
| 2. Postoje a spôsobilosti medziľudských vzťahov. Počúvanie. Úsmev. Dohoda. Konverzácia. Pozdrav. Otázka. Poďakovanie. | |
| 3. Pozitívne hodnotenie správania druhých. Pochvala. | 12. Atribúcia prosociálnosti |
| 4. Kreativita a iniciatíva. Riešenie problémov a úloh. Analýza alternatív. Prijatie osobných rozhodnutí a účasť na spoločných rozhodnutiach. | |
| 5. Komunikácia. Vyjadrenie vlastných citov. | |
| 6. Interpersonálna a sociálna empatia. | |
| 7. Asertivita. Riešenie agresivity a kompetitivity. Sebaovládanie. Konflikty s druhými. | 13. Induktívna disciplína. |
| 8. Reálne a zobrazené prosociálne modely. | |
| 9. Pomoc. Služba. Darovanie. Delenie sa. Spolupráca. Priateľstvo. Reciprocita. Zodpovednosť a starostlivosť o druhých. | 14. Nabádanie k prosociálnosti. |
| | 15. Podporovanie prosociálnosti. |
| 10. Spoločenská a komplexná prosociálnosť. Solidarita. Sociálne problémy. Sociálna kritika. Občianska neposlušnosť. Nenasilie. | |

Druhou časťou štruktúry sú špecifické stretnutia, t. j. hodiny, ktoré sú pripravené s cieľom realizovať obsah programu prosociálneho správania, a ktoré zvyčajne prebiehajú počas hodín etiky, triednických hodín alebo iných hodín zameraných na formáciu človeka a na spolužitie v spoločnosti.

Ďalšou časťou modelu sú tri úrovne pôsobenia (metodický postup) používané na špecifických stretnutiach: kognitívna senzibilizácia (predstavenie pojmu, obsahu, dobrého skutku); nácvik v triede; aplikácia správania v reálnom živote (Roche Olivar - Sol, 1998; Roche Olivar, 2004). Stretnutia/Vyučovacie hodiny vzťahujúce sa k obsahu modelu UNIPRO sú ďalšou zložkou, ktorá podporuje dosiahnutie cieľov modelu. Ide o tie vyučovacie hodiny rozličných predmetov (matematika, cudzí jazyk, výtvarná výchova, občianska výchova a i.), v ktorých sa integruje do obsahu téma, ktorá patrí do niektorého z faktorov UPRO.

Domáce aktivity majú slúžiť na zlepšenie prepojenia školského a domáceho prostredia, sú to aktivity, ktoré priamo nadväzujú na činnosť v škole a majú byť realizované v rodine žiaka.

Roche (2004) upozorňuje na niektoré podmienky úspešnosti programu: dobrovoľná účasť všetkých participantov; postavenie prosociálnych cieľov do centra pozornosti; zapojenie a iniciatíva učiteľov aj žiakov; modifikovanie používanej metodiky na základe aktuálnych potrieb žiakov; používanie vyučovacieho štýlu, ktorý podporuje rozvíjanie prosociálnosti; vnímanie žiaka ako integrálnej osobnosti s určitým temperamentom, schopnosťami, zvykmi, úspechmi aj slabými stránkami; aplikovanie v reálnom živote; uvedomenie si zodpovednosti učiteľov za to, že v škole vystupujú ako vzor; autoformácia učiteľov; spolupráca s rodinami; optimalizácia celej vzdelávanej komunity; spoluzodpovednosť za jednotu celej skupiny; motivácia šíriť prosociálne myšlienky a činy.

Roche Olivar a Sol (1998) navrhujú, aby sa program pre adolescentov realizoval v školách v priebehu dvoch školských rokov, pričom v každom roku sa má počítať s rozsahom 30 stretnutí/hodín pre špecifické stretnutia, 30 hodín vzťahujúcich sa k obsahu modelu a 30 hodín domácich aktivít. Okrem toho sa môžu súčasťou výchovného programu stať aj aktivity realizované pri príležitosti rozličných sviatkov, športových a kultúrnych podujatí.

Nevyhnutnou podmienkou úspešného implementovania výchovného programu je príprava učiteľov, ktorá sa v prípade výchovy k prosociálnosti realizuje prostredníctvom prednášok a besied; seminárov a tvorivých dielní, na ktorých sa pracuje v skupine učiteľov z rozličných škôl; porád a stretnutí vo vlastných centrách, na ktorých sa diskutuje o štruktúre programu a častiach jeho aplikácie (Roche Olivar, 2004).

Napokon, počas programu je možné realizovať hodnotenie jeho priebehu, použiť pre-testy a post-testy slúžiace na autoevalváciu žiaka, či učiteľa; na zhodnotenie pozitívnych zmien, ktoré žiaci alebo učitelia ako pozitívne vnímajú.

3.5 Sociálne a emocionálne aspekty učenia – SEAL

Program SEAL (Excellence and Enjoyment: social and emotional aspects of learning, Guidance, 2005, ďalej len SEAL Guidance, 2005; Humphrey et al., 2008; Hallam, 2009) bol primárne vytvorený na rozvoj sociálnych a emocionálnych zručností pre úrovne 1 a 2 (Key stage 1, 2) v Anglicku a Wallese. Vďaka tomu, že poskytoval možnosť používať ho v rámci hodín Personálneho, sociálneho a zdravotného rozvoja (PSHE), vznikli aj jeho varianty pre vyššie ročníky. Pre program bol vytvorený špeciálny výchovno-vzdelávací obsah, ktorý má posilniť osobnostné kvality a zručnosti smerujúce k pozitívnemu správaniu. SEAL je realizovaný v súlade s jeho všeobecnými princípmi (SEAL Guidance, 2005):

- prioritne podporovať emocionálne a sociálne kompetencie, well-being,
- prepojiť riešenie problémov správania a emocionálnych problémov s podporovaním emocionálnych a sociálnych kompetencií,
- využívať holistický prístup,
- podporiť súdržnosť, tímovú spoluprácu a multiprofesionálny prístup,
- zapojiť rodičov a komunitu,
- začať čo najskôr, stanoviť si ciele čo najskôr a uplatňovať dlhodobý rozvojový prístup,
- vytvoriť prostredie, ktoré podporuje emocionálne a sociálne kompetencie a well-being.

Obsah má posilniť rozvoj emocionálnych a sociálnych zručností, ktoré boli v Golemanovom modeli emocionálnej inteligencie kategorizované do 5 oblastí (Goleman, 1997; Humphrey et al., 2008), a v programe sú definované s ohľadom na ciele, ktoré sa majú dosiahnuť (*Tabuľka 2*):

- personálne kompetencie: sebahodnotenie, sebaregulácia/zvládanie emócií, motivácia,
- sociálne/interpersonálne kompetencie: empatia a sociálne zručnosti.

Tabuľka 2 Definovanie kompetencií v programe SEAL (spracované podľa SEAL Guidance, 2005, s. 40 – 43)

| | |
|---------------------------------------|---|
| Sebahodnotenie | Vlastné poznanie a ocenenie. Porozumieť tomu, ako myslím a cítim. Ak vieme identifikovať a opísať naše túžby, hodnoty, vieru, city a cítíme sa dobre sami sebou, poznáme naše slabé stránky a limity, môžeme sa učiť efektívne a vytvárať pozitívne interakcie s ostatnými. |
| Sebaregulácia/ zvládanie emócií | Ovládanie prejavovania emócií, vyrovnanie sa so zložitými a nepríjemnými emóciami, podporovanie pozitívnych a príjemných emócií. Keď máme stratégie na vyjadrenie svojich emócií pozitívnym spôsobom a na zvládanie zložitých emócií, cítíme sa oveľa príjemnejšie, vieme sa lepšie koncentrovať, správať primerane, vytvárať lepšie vzťahy a pracovať viac kooperatívne a produktívne s ostatnými okolo nás. |
| Motivácia | Motivácia predstavuje hybnú silu našej snahy smerovať k cieľom, stanoveným métam, byť vytrvalý, nezlomný a optimistický. Ak si dokážeme stanoviť vlastné ciele, používať vhodné stratégie na ich dosiahnutie a primerane reagujeme na prekážky a ťažkosti, dokážeme pristupovať k procesu učenia pozitívne a maximalizovať svoju schopnosť rozvíjať náš potenciál |
| Empatia | Empatia predstavuje porozumenie myšlienkam a emóciám druhých ľudí, oceňujúce a podporné správanie voči druhým. Keď porozumieme, rešpektujeme a oceňujeme názory, hodnoty a emócie druhých, vytvárame lepšie vzťahy, pracujeme s inými, učíme sa od ľudí s odlišným pôvodom. |
| Sociálne zručnosti | Ide o vytváranie a udržiavanie vzťahov, riešenie problémov, vrátane interpersonálnych. Keď ovládame postupy ako vytvárať a udržiavať si vzťahy, ako riešiť problémy a konflikty s inými ľuďmi, máme schopnosti, ktoré nám pomôžu dosiahnuť výsledky učenia – napr. redukovanie negatívnych emócií a zníženia pozornosti pri učení a podporenie nášho procesu učenia vďaka interakcii s ostatnými. |

Materiál je usporiadaný do siedmich tém: 1. Nové začiatky (New beginnings); 2. Vychádzať spolu a riešiť spory (Getting on and falling out); 3. Odmietnuť šikanovanie (Say no to bullying); 4. Vybrať si svoje ciele (Going for goals); 5. Mať rád sám seba (Good to be me); 6.

Vzťahy (Relationships); 7. Zmeny (Changes). Zdroje a materiály ku každej téme sú pripravené tak, aby mohli byť implementované na celoškolskej úrovni (obsahujú materiály na prácu so žiakmi, materiály na prípravu tém v skupine pedagogických pracovníkov, materiály na prácu s rodičmi). Jednotlivé témy stretnutí odkazujú aj na prepojenia a nasledujúce aktivity v iných oblastiach kurikula, v iných predmetoch. Pre každý ročník je vytvorený samostatný materiál s podrobnými metodickými pokynmi na každú hodinu a učebné osnovy sú usporiadané špirálovito (Hallam, 2009).

V základnej príručke programu (SEAL Guidance, 2005) sa zdôrazňuje určitá postupnosť krokov programu:

1. Kvalitné vyučovanie sociálnych, emocionálnych a behaviorálnych zručností pre všetky deti. Efektívne nastavenie školskej politiky a stratégie na podporu emocionálneho zdravia.
2. Intervencie v malých skupinách pre žiakov, ktorí potrebujú pomoc v rozvoji zručností. Zapojenie rodín.
3. Individuálna intervencia.

V prvej časti sú všetky nástroje vytvorenia prostredia školy rozvíjajúceho zručnosti žiakov, teda vytvorenie určitého étosu školy. „Čím účinnejšie je organizovaná práca so žiakmi v tejto oblasti, tým menej bude žiakov, ktorí potrebujú individuálnu intervenciu“ (SEAL Guidance, 2005, s. 13). Tento prvok bol hodnotený v rámci pilotných štúdií SEAL a zistilo sa, že program mal medzi iným zásadný vplyv na prosperovanie detí, dôveru, sociálne a komunikačné zručnosti, rozvoj vzťahov, prosociálneho správania a postoje ku škole (Hallam - Rhamie - Shaw, 2006).

Druhý prvok – práca so žiakmi v malých skupinách – vytvára predpoklady na to, aby bol uľahčený osobný rozvoj detí, jednotlivé kľúčové otázky/závažné témy boli s nimi preberané do väčšej hĺbky. Tento prístup taktiež umožňuje získať skúsenosti a zručnosti v prostredí, v ktorom sa dieťa cíti bezpečné, môžu riskovať a dozvedieť sa viac o sebe. Tiež ponúka priestor pre reflexiu zažitých aktivít (Humphrey et al., 2008).

Cieľovou skupinou poslednej úrovne sú deti, ktoré z rozličných dôvodov neprosperujú v škole a je pre ne vhodnejšie mať individuálne stretnutia. Táto časť je realizovaná ako súčasť zámerného programu ochrany duševného zdravia v školách.

Program má rozpracovanú metodiku vedenia hodín, pričom sa rešpektujú určité postupy pri vyučovaní – používa sa postup „krok za krokom“, ktorý poskytuje príležitosti na zopakovanie a utvrdenie predchádzajúcich zručností, je nutné pomáhať žiakom, aby prenášali naučené do skutočného života, používať pozitívny prístup, využívať aktívne metódy, používať stretnutia

celej triedy a začleniť hodiny do rozvrhu, vytvárať kooperujúce pracovné skupiny a peer-vzdelávanie, rozvíjať také témy, ktoré sú prepojené so všeobecnou výchovou a vzdelávaním detí v škole.

Tzv. stretnutie v kruhu má svoju štruktúru, pri jednotlivých stretnutiach sa odporúča postupovať podľa jednotlivých krokov:

Úvod (preface) – pripomína deťom sociálne, emocionálne a behaviorálne zručnosti, ktoré budú používané počas stretnutia: pozorovanie, počúvanie, rozprávanie, myslenie a koncentrácia. Žiaci sú oboznámení s tým, že počas stretnutia sa budú používať neverbálne a verbálne hodnotenia a pochvaly.

Stretnutie (meeting up) – ide o aktivity, ktoré podporujú skupinovú súdržnosť, miešajú skupiny, podporujú dobrý pocit v triede a upevňujú sociálne, emocionálne a behaviorálne zručnosti, pravidlá a rutiny.

Zahriatie (warming up) – pozýva do kruhu, v ktorom sa má možnosť každý vyjadriť. Kládne sa dôraz na sledovanie hovoriaceho a zdôrazňovanie, že všetci ostatní musia počúvať. Učiteľ povzbudzuje žiakov, aby hovorili.

Otvorenie (opening up) – je jadrom stretnutia v kruhu a časom na realizovanie základnej témy stretnutia rozličnými formami (diskusia, debata, literatúra, dramatizácia, bábky). Počas tejto fázy si môžu žiaci pomáhať pri riešení komplexných problémov – vytváraní alternatívnych riešení, stanovovaní individuálnych alebo triednych úloh a cieľov. Výsledky práce môžu byť zaznamenávané na špeciálny pracovný list.

Uznanie, ocenenie (celebrating success) – učiteľ sa má snažiť povzbudiť žiakov, aby ocenili svoj úspech a úspech druhých. Je to príležitosť dostať pozitívnu spätnú väzbu.

Upokojenie (calming down) prináša priestor na upokojenie a premostuje do ďalšej časti školského dňa. Poskytuje priestor na vizualizačné alebo meditačné aktivity a pokojné hry.

Jednoznačnosťou učebných osnov, ich prepracovanosťou a ich časovým rozvrhnutím, program SEAL (v porovnaní so skôr opisovanými výchovnými programami) azda najviac pripomína riadny výchovno-vzdelávací predmet zo školy. Isto, aj program prosociálnej výchovy, či CDP majú svoje aktivity, ktorými sa rozvíjajú určité sociálne a emocionálne kompetencie žiakov, v prípade SEAL, však ide najjasnejšie o snahu o postup od bližšieho k vzdialenejšiemu, od známeho k menej známemu, jednoznačne prispôbené veku dieťaťa.⁹

⁹ Pre bližšie spoznanie programu SEAL odporúčame prístupné materiály na internetovej stránke <http://www.education.gov.uk/>.

4 MRAVNÁ VÝCHOVA A VÝCHOVNÉ PROGRAMY NA SLOVENSKU (HISTORICKÝ PRIEREZ)

4.1 Mravná výchova v pedagogike Juraja Čečetku

Ako sme uviedli mravná výchova má svoje tradičné a nezastupiteľné miesto v systéme teórie výchovy. Vo svojej Pedagogike Juraj Čečetka (1948) spracoval aj oblasť mravnej výchovy. Vymedzil ju predovšetkým v historickom prehľade a uvedením metód, ktoré považuje za nosné pri mravnej výchove.

Mravnou výchovou sa má uskutočniť mravnosť, ktorú možno charakterizovať ako „dobrosť, ako vlastnosť, spôsobilosť k dobru, osobnú zameranosť na dobro a jeho uskutočňovanie“ a „značí nám niekedy aj súbor mravných zvykov, alebo zas prosto i súbor mravných náhľadov, pravidiel“ (Čečetka, 1948, s. 118).

Pomyselný výchovný program je spracovaný v podobe metód mravnej výchovy (Čečetka, 1948, s. 131 – 168), ktorý obsahuje jednak konkrétne metódy mravnej výchovy, t. j. používanie odmien a trestov, ale uvádza aj oblasti, ktoré majú byť regulované – napr. pestovanie mravných zvykov (osvojené a pre isté situácie ustálené, až automatické reagovania bytosti). Autor však upozorňuje, že mravné zvyky a reagovanie podľa nich má svoje miesto v takom veku, keď ešte nie je možné očakávať samostatné reakcie. Dieťa si ich osvojuje reprodukovaním vzoru, častým opakovaním, upevňovaním zvykovej reakcie. V každej situácii nie je možné reagovať rovnako, na základe zvyku, preto je nevyhnutné „tvorivo zostrojovať náležité nové a nové reakcie a výchovou uspôsovať chovanca aj pre takéto potreby“ (s. 151).

Ďalšou výchovnou oblasťou je *vštepovanie mravných predstáv*, v ktorej ide o vybavenie dostatočným množstvom obsahovo náležitých skúseností v mravnej sfére, a súčasne o rozvoj morálneho usudzovania, aby bol chovanec schopný zdôvodňovať mravné pravidlá a požiadavky.

V mravnej výchove sa nemá zabúdať ani na *citové pôsobenie*, ktoré je myslené ako *vzbudzovanie sympatie k dobru* (láska k spravodlivosti, radosť z ušľachtilého úspechu, súcitiť s nespravodlivo trpiacimi) a *antipatie k zlu* (skúposť, nespravodlivosť). Dôležitou oblasťou je aj výchova vôle, v ktorej ide o primerané rozvíjanie sféry potrieb ako prameňa vôľových aktov a o stvárňovanie spôsobov, ako sa majú tieto vôľové akty uskutočniť. Tieto úlohy sa realizujú prostredníctvom obmedzovania nevhodných spôsobov a predkladaním vzorov a využívaním podporných činiteľov pri žiadaných spôsoboch správania. Vychovávateľ sa má

snažiť o koncentráciu a hierarchické vyváženie potrieb a sústreďovanie podporných javov na komplex významných potrieb. V tejto oblasti sa odporúča pracovať aj prostredníctvom tzv. *náhradnej, kompenzačnej výchovy*. Dôraz treba klásť na cvičenie sebaovládania a náležité spôsoby uskutočnenia, resp. zrealizovania vôľového aktu (t. j. všímať si a navodzovať správne uskutočnenie chcení).

Mravné cítenie, mravné chcenie a zmýšľanie majú harmonicky splývať v celistvom mravnom žití. Tu sa pozornosť sústreďí na individuálnu a kolektívnu samosprávu. V individuálnej samospráva ide o ohľad na nejaké spoločenstvo a v kolektívnej samospráve o aktívny individuálny postoj členov ku kolektívu (porov. Čečetka, 1948, s. 161). Tieto aktivity sa realizujú v triednej samospráve, kde by malo ísť o vyváženie práv a povinností, a samozrejme nielen o formálnu poriadkovú správu, ale aj „o správu života v jeho plnosti, o správu v práci, tvorbe duchovnej i hmotnej, i o správu vo využívaní produktov tejto tvorby“ (Čečetka, 1948, s. 163).

Na viacerých miestach Čečetka prízvukuje to, že všetky činnosti majú viesť k vnútornému zmrazeniu, spolupôbiť na vývin vyšších ideových zábran pred zlom ako takým, ale aj pred istými konkrétnymi prípadmi zla, a naopak k zvnútorneniu konania dobra.

4.2 Komunistická mravná výchova

Od polovice minulého storočia až do deväťdesiatych rokov sa stala mravná výchova nástrojom, ktorý zdôrazňoval a šíril aj politickú ideológiu. Samozrejme, oblasť výchovy zabezpečujúca rozvoj jedinca smerom k mravnému presvedčeniu, usudzovaniu a zvykom zostala zachovaná. Do cieľov a zásad boli infiltrované určité prvky viažuce sa ku komunistickej ideológii. Úlohou mravnej výchovy bolo cieľavedome a plánovite formovať mravnú osobnosť v duchu komunistickej mravnosti, ktorej základné normy a princípy boli formulované v morálnom kódexe budovateľa komunizmu. Tento okrem princípov zameraných na oddanosť komunizmu a svedomitej práci pre spoločnosť, kolektivismu, obsahoval aj iné princípy, napr. humánne vzťahy a vzájomná úcta medzi ľuďmi, vzájomná úcta v rodine, starostlivosť o výchovu detí. Mravná výchova bola sformulovaná do štyroch zložiek: výchova ku komunistickému vzťahu k práci a spoločenskému vlastníctvu; výchova v duchu kolektivismu; výchova k socialistickému vlastenectvu a proletárskemu internacionalizmu a výchova k socialistickému humanizmu (porov. Bakoš, 1977, s. 83, s. 131

- 183). Vo výchovnom procese sa mali plniť niektoré základné úlohy formovania osobnosti a v rámci mravnej výchovy sa pedagógovia zameriavali (Bakoš, 1977, s. 82 – 96):

- a) na výchovu mravných návykov a zvykov: Návykmi sa rozumie zautomatizovaná činnosť, vykonávanie niečoho a zvyk zahŕňa aj úsilie, potrebu, záľubu, uskutočňovať zautomatizovanú činnosť. Išlo o výchovu tých návykov a zvykov, ktoré bezprostredne súviseli s vykonávaním školských povinností, utváraním správneho vzťahu k práci, so začleňovaním žiakov do kolektívu a pri ich rozvíjaní treba vychádzať z uvedomelosti žiakov primerane veku.
- b) na výchovu mravných citov: V tejto úlohe ide o mravné city ako emocionálne vzťahy k ľuďom, kolektívu, k spoločnosti ako celku, k vlastným osobným povinnostiam.
- c) na výchovu mravných predstáv, názorov a presvedčení: Ide o osvojenie si mravných princípov, noriem a pravidiel, ktoré sú základom na vypracovanie mravných presvedčení, t. j. náhľadov, ktoré sa stali vnútornými motívmi konania a správania osobnosti. Presvedčenie je výsledkom dlhého poznávania a vlastných skúseností. Mravné názory sa tvoria na základe životných skúseností a v praktickej činnosti.
- d) na výchovu mravných motívov: Vychádza sa z definície motívu ako podnetu k ľudskej činnosti, pričom sa výchova má sústreďovať na uplatňovanie vyšších motívov (hmotných a kultúrno-spoločenských). Práve motívy pomáhajú zhodnocovať konanie a správanie človeka, skonštatovať, či má určitý čin mravnú hodnotu.
- e) na výchovu vôle a charakteru zameraná na vypestovanie kladných vôľových a charakterových vlastností zodpovedajúcim spoločenským požiadavkám. Majú sa rozvíjať napr. vôľové vlastnosti charakteru (Vie žiak vedome riadiť svoju činnosť pri prekonávaní ťažkostí a prekážok smerom k dosahovaniu svojich cieľov a plánov?) a vlastnosti vyjadrujúce vzťahy osobnosti ku skutočnosti – vzťah ku spoločnosti, k práci a k sebe samému.

Na dosiahnutie želaných zmien v osobnosti a vo vlastnostiach žiaka sa žiada aktívna činnosť žiaka, neustála motivácia k činnosti, správne usmerňovaná výchova, rozvinutie žiakovej aktivity a utváranie kladného vnútorného vzťahu k požiadavkám, ktoré sa mu predkladajú.

4.3 Tvorivo-humanistická výchova

Po roku 1989 bolo nutné revidovať všetky oblasti vzdelávania v školách a odstrániť z nich ideologické nánosy minulých rokov. Boli to roky inovatívnych vstupov do usporiadania organizácie a riadenia škôl. V oblasti výchovy možno spomenúť napr. model tvorivo-humanistickej výchovy a metódy, ktoré boli predložené začiatkom deväťdesiatych rokov M. Zelinom.

Tvorivo-humanistická výchova (THV) predstavuje systémový prístup, kde na strane kognitívnych procesov je najdôležitejšie tvorivé myslenie a tvorivosť ako podklad pre autokreáciu a na strane nonkognitívnych procesov je vrcholom humanizmus a humanizácia človeka, ako spôsob jeho poľudštenia (porov. Zelina, 1996, s. 7). Čečetka by tento model zrejme zaradil medzi ďalšie modely v „psychologistickom smere“. Medzi inými je východiskom THV vytvorená štruktúra nonkognitívnych funkcií KEMSAK (Zelina, 1996):

1. Kognitivizácia: Cieľom je naučiť človeka poznávať, myslieť, riešiť problémy. Zameriava sa predovšetkým na rozvíjanie tvorivého myslenia a divergentného myslenia (napr. heuristika DITOR). Metódy používané v tejto oblasti učia vypracovať oporné štruktúry (tezaurus), ale aj rozvíjajú metakognitívne zručnosti, ktoré patria do oblasti myslenia (sebapozorovanie, sebavypytovanie sa, sebareguláciu).
2. Emocionalizácia: Má naučiť človeka cítiť a rozvíjať jeho kompetencie pre cítenie, prežívanie, rozvíjať jeho city a emócie. V tejto oblasti vychádza z Kratwohlovej taxonómie, z rogerovského prístupu. Sústreďí sa na metódy kongruencie (autentický prístup, bezpodmienečne pozitívny vzťah) a metódy a techniky súvisiace s empatiou.
3. Motivácia: Ide o rozvíjanie záujmov, potrieb, túžob, chcenia osobnosti. Zelina ju považuje za kľúčovú vo výchove a chápe ju ako „súhrn činiteľov, ktoré vyvolávajú, usmerňujú, udržiavajú a zacieľujú ľudskú aktivitu“ (1996, s. 71). Motiváciu tvoria inštinkty, pudy, potreby, záujmy, ciele, aspirácie, ideály, hodnoty, životná filozofia. V tejto stratégii vychádza z Maslowovej hierarchie potrieb (fyziologické potreby – istota – láska – sebahodnotenie – sebaaktualizácia) a 16 charakteristík sebaaktualizujúcich sa ľudí. Na realizáciu stratégie sa dá použiť metóda odmeňovania, metóda kauzálnych atribúcií (učiteľ sa pýta detí, čo si myslia o príčinách svojich úspechov a neúspechov), metóda vzťahových rámcov (sociálny alebo individuálny vzťahový rámec), rozvíjanie aspirácií, metódy posilňovania správania (metódy posilňovania existujúceho správania,

metódy na vytvorenie nového správania, metódy na udržanie nového správania, metódy na zastavenie nevhodného správania, metódy modifikácie nevhodného správania).

4. Socializácia a komunikácia: Má naučiť človeka žiť s druhými ľuďmi, naučiť ich komunikovať, tvoriť progresívne medziľudské vzťahy. Stratégiu socializácie nazýva aj prosociálna výchova. V rámci nej sa využívajú metódy zmien postojov, situačné a inscenačné metódy výchovy, metódy exemplifikácie, metódy výcviku asertívneho správania, sociálno-psychologické výcviky, metódy výchovnej komunikácie.

5. Axiologizácia: Výsledkom má byť rozvinutie progresívnej hodnotovej orientácie osobnosti, učiť hodnotiť. Predstavuje teda hodnotovú výchovu, zameriava sa na proces hodnotenia ako taký a vychádza z psychológie C. Rogersa. Pri zlepšovaní metód hodnotenia sa vychádza zo 4 východísk (porov. Zelina, 1996, s. 164):

1. Základňou organizovania procesu hodnotenia je sebaregulácia ako kapacita prijímať spätné informácie a prispôbovať svoje správanie a reakcie v záujme maximálneho sebazdokonaľovania.

2. Účinnosť procesu hodnotenia závisí od stupňa prístupnosti skúsenostným zážitkom. Preto je nutné vytvoriť v osobnosti vzťah, v ktorom sa on/ona cení ako samostatná osoba.

3. Osoby prístupné vlastným skúsenostným zážitkom, majú všeobecné smery hodnôt organizmu.

4. Tieto smery hodnôt sú také, že zdokonaľujú rozvoj samotného jedinca, ale aj iných ľudí v jeho spoločnosti.

V axiologizácii ide aj o hodnotové orientácie človeka, pretože „hodnoty a hodnotové systémy sa blížia skôr už k cieľovým charakteristikám osobnosti, ktoré sú silne podmienené aj spoločensky“ (Zelina, 1996, s. 167). Hodnotové orientácie vznikajú interiorizáciou ideálov a ich konkretizáciou v zásadách a presvedčeniach človeka.

V súvislosti s hodnotením, Zelina (s. 169) kritizuje fakt, že škola skoro vôbec neučí procesy hodnotenia a u žiakov sa predpokladá, že príjmu hodnoty, ktoré sú im predkladané ako imperatívy. Tým sa ale ignoruje autentickosť hodnotenia ľudských bytostí.

Žiakom by mali byť poskytnuté podnety na hodnotiace myslenie v troch oblastiach: racionálne hodnotenie, etické hodnotenie a estetické hodnotenie. Vhodné je riešenie morálnych dilem, metóda žalujem – obhajujem - súdim, metóda konštruktívnej hádky.

6. Kreativizácia: Cieľom je rozvíjanie tvorivého životného štýlu osobnosti. Východiskom je tvorivosť ako „produkcia nových a hodnotných nápadov, riešení, myšlienok“ (Zelina, 1996, s. 189). Tá sa môže uplatniť vo všetkých oblastiach života a v škole predstavuje

novosť a užitočnosť myšlienok, mieru flexibility, fluencie, originality a elaborácie. V tejto stratégii sa používajú dva druhy metód: metódy motivovania k tvorivosti a metódy rozvíjania tvorivosti.

Aj model tvorivo-humanistickej výchovy naznačuje, že nastala istá zmena vo vnímaní teórie výchovy ako takej a v pedagogike sa hľadalo/hľadá jej miesto a forma.

4.4 Vyučovací predmet etická výchova

Súčasne na začiatku 90-tych rokov 20 storočia sa začal etablovať nový vyučovací predmet – etická výchova. Keďže jej obsah vznikol modifikovaním obsahu Výchovy k prosociálnosti, ktorej autorom je Roche Olivar, nebudeme sa podrobne venovať metodike etickej výchovy. Azda možno spomenúť niektoré problémy súvisiace s oblasťou mravnej výchovy.

Veľmi skoro po zavedení predmetu bol *názov* považovaný za neadekvátny vzhľadom na skutočnosť, že predmet je svojou podstatou programom výchovy k prosociálnosti a nie etickou výchovou (Sukuba, 1999). Gluchman (1996, s. 419) uvádza, že „pojmem etická výchova skôr zahŕňa význam, že je to výchova k teoretickému skúmaniu morálky“ a podľa neho ide o mravnú výchovu, v ktorej však absentuje základná filozofická a etická otázka: 'Prečo byť mravný?'. Názov etická výchova bol navrhnutý už v roku 1990 Expertnou skupinou Ministerstva školstva, mládeže a telovýchovy SR pre etickú výchovu, pričom ním chcelo byť naznačené, že nejde o moralizovanie, či ideologickú manipuláciu, ale o nový učebný predmet, ktorý je nový svojou koncepciou, zámermi a metódami (Lencz, 1997).

Ďalším problémom bola skutočnosť, že predmet neobsahuje tematické celky explicitne zamerané na etiku (ako filozofickú disciplínu). Gluchman (1999) poukazuje na fakt, že základ a prevažnú časť predmetu tvoria psychologicky orientované témy, na ktoré nadväzuje téma etiky, nasleduje náboženstvo, a napokon ekonomické hodnoty. Podľa neho (1999, s. 268) „Olivarova koncepcia, ktorá je jedným z podstatných základov etickej výchovy, nielen nepredpokladá etiku, ale sa jej zďaleka vyhýba. Otázky morálky sú tam predpokladané len latentne. Rieši výlučne otázky uskutočňovania prosociálnosti, bez hlbšej súvislosti s existujúcim stavom morálky.“ Snaží sa poukázať na obmedzenosť zamerania na prosociálnosť nepostihujúcu celú problematiku morálky a nevytvárajúcu dostatočný predpoklad pre mravný rozvoj všetkých síl a schopností.

Na uvedené nadväzuje ďalšia kritika obsahu predmetu, ktorému sa vyčíta, že neberie do úvahy známejšie a overené teórie (Zelina, 1992, Gluchman, 1999, Grác, 2000) napr.

Kohlbergove štádiá morálneho vývinu, poukazuje sa na redukovanú filozofickú ukotvenosť (len Aristoteles a Eduard Spranger).

Napokon sa poukazuje aj na problematický vzťah etickej výchovy a hodnôt náboženstva. Existuje pochybnosť o svetonázorovej neutralite v prípade, ak učitelia vyštudovali učiteľstvo etickej výchovy na niektorej z teologických fakúlt, pretože v študijných programoch odborov môžu byť zdôrazňované teologické disciplíny (Gluchman, 2009). Z predchádzajúcich kritik môžeme uviesť pochybnosť o vhodnosti prevažného zamerania na katolícke náboženstvo v obsahu predmetu (Gluchman, 1999).

4.5 Etika sociálnych dôsledkov

Nadväzujúc na kritiku etickej výchovy, domnievame sa, že je vhodné čitateľa uviesť do problematiky etiky sociálnych dôsledkov, ktorú predkladá vo svojich prácach V. Gluchman (1995, 1996, 1999, 2005, 2008 a ďalšie).

Zastáva pozíciu nutnosti formovania a rozvíjania kritického morálneho myslenia detí a mládeže. Jednou z možných metód rozvíjania týchto schopností je analytická etika. Táto používa metódy zamerané na rozvoj analytického a kritického myslenia, ktoré sa dajú využiť v procese riešenia každodenných morálnych problémov, ale aj pri uvažovaní o zložitejších etických a morálnych problémoch našej súčasnosti (Gluchman, 2009). Navrhuje zavedenie samostatného predmetu etika, ktorý by „jednak nadväzoval na všetky predchádzajúce fázy mravnej výchovy, ale by bol teoreticky náročnejší, pretože by sa venoval jednak teoretickým problémom a vytváral by priestor aj pre diskusie a hľadanie odpovedí na veľmi aktuálne morálne problémy súčasnosti a zvlášť mladej generácie, ako je napríklad rasizmus, alkoholizmus, drogy, nezamestnanosť, ľudské práva (vrátane homosexuálov), ochrana životného prostredia, terorizmus, interrupcie, klonovanie, práva zvierat, trest smrti atd. Uvedený predmet by mal byť zrovnoprávnený s ostatnými predmetmi na strednej škole“ (Gluchman, 2009, s. 64).

Vychádza z navrhovanej etickej koncepcie, ktorú rozvíja na princípe a hodnote dôsledkov vyplývajúcich z rozhodovania, konania, ale aj názorov a postojov mravného subjektu (Gluchman, 1995, 1999). Etika sociálnych dôsledkov je predstavovaná ako forma neutilitaristického konzekvencionalizmu a názov má jasne ukazovať, že „kladie dôraz na určitý prístup k hodnoteniu mravnosti v spoločenskom aj individuálnom živote človeka“ (Gluchman, 1995, s. 87).

Dôležitou otázkou je zodpovednosť morálneho subjektu za dôsledky vyplývajúce z jeho konania a správania. Gluchman (2005) dôsledky delí na menej závažné a závažné, pričom kritériom ich delenia je najmä dosah na život jednotlivca, či sociálnej komunity, a to, ako vplývajú na morálne vedomie človeka (spoločnosti). *Najvyšším mravným princípom* konania sú *pozitívne sociálne dôsledky* vyplývajúce z nášho konania a správania. Autor (1995) konštatuje, že súčasne ale nemožno za mravný princíp vyhlásiť nehumánne, či nezákonné konanie, ktoré napriek svojej povahe prináša pozitívny dôsledok. Najvyšším mravným princípom sa môžu pozitívne sociálne dôsledky stať až vtedy, keď sú výsledkom spravodlivého rozhodovania a konania a keď sú v súlade s humánnosťou a zákonnosťou. Nosnými sú teda pozitívne sociálne dôsledky, ktoré konanie prináša. Podľa Gluchmana (1996, s. 52) je konanie morálne, „len keď prináša takmer výlučne pozitívne dôsledky, negatívne sa takmer nevyskytujú a je v súlade s princípom humánnosti a spravodlivosti.“ Za najdôležitejšie sa v etike sociálnych dôsledkov považujú hodnoty humánnosti, ľudskej dôstojnosti a morálnych práv človeka, ale i spravodlivosť, morálna zodpovednosť, povinnosť a tolerancia. Ak konáme spravodlivo, potvrdzujú sa tým základné mravné hodnoty platné v spoločnosti, pričom základnou podmienkou spravodlivosti je práve to, že nesmie popierať žiadnu zo základných mravných hodnôt. Štruktúra týchto hodnôt nie je uzavretá pred akceptáciou a uskutočňovaním ďalších hodnôt, ak vyhovujú kritériám toho, čo sa dá považovať za morálne dobro a pozitívne sociálne dôsledky. Uskutočňovanie jednej hodnoty by nemalo brániť uskutočňovaniu iných hodnôt.

Zaujímavé je, že v tejto koncepcii nachádzame v rámci rozpracovania teórie správneho (Gluchman, 1996) úvahu o tom, že aj konanie, ktoré nie je spravodlivé, je možné považovať za správne, ak prináša viac pozitívnych dôsledkov ako negatívnych. Pre konanie takéhoto druhu by sa mal používať pojem *nie-spravodlivé konanie*, ktorý lepšie zodpovedá kontextu a kritériu mravného hodnotenia, t. j. dôsledkom. Neskôr Gluchman (2008, s. 14) dopĺňa, že „aj pri konaní založenom na zlých motívoch, spôsobujúcim však maximálnu prevahu pozitívnych dôsledkov nad negatívnymi, by sme ho hodnotili len ako správne konanie.“ Nesprávne a nemorálne konanie je nespravodlivé konanie, a to najmä preto, že prináša negatívne dôsledky bez ohľadu na motívy (i keď aj v tomto prípade možno uvažovať o úmyselnom alebo neúmyselnom konaní). Vytvára sa tu viacero kombinácií správneho/nesprávneho, či morálneho/nemorálneho konania. V etike sociálnych dôsledkov sú motívy kritériom na odlišovanie konaní spôsobujúcich prevahu negatívnych dôsledkov. Tieto konania možno deliť na základe motívov na nemorálne a nesprávne, to znamená, že „nemorálne konanie je také, ktoré priamo na základe zlých motívov mravného subjektu viedlo

k spôsobeniu morálnej škody, zatiaľ čo nesprávne je také, ktoré napriek dobrým motívom mravného subjektu v dôsledku nepredvídanej okolnosti, spôsobilo prevahu negatívnych dôsledkov nad pozitívnymi“ (Gluchman, 2008, s. 12). Kritériom odlíšenia nemorálny verzus nesprávny je prítomnosť negatívneho motívu.

Požiadavkou etiky sociálnych dôsledkov je zahrnúť do procesu morálneho myslenia budúce, prípadne minulé dôsledky vyplývajúce z nášho uvažovania, rozhodovania a konania. Táto koncepcia sa zaoberá aj otázkou povinného konania a konania, ktorému by sme sa mali vyhnúť. Mohli by sme stručne charakterizovať (Gluchman, 2008, s. 20 – 24):

- a) povinným konaním je konanie založené na pravdepodobných pozitívnych dôsledkoch (keďže dôsledky sú podstatné pri hodnotení konania, skutočnosť dobrých motívov je až na druhom mieste),
- b) konaním, ktorému by sme sa mali vyhnúť, je konanie, ktoré by prinieslo/spôsobilo prevahu negatívnych dôsledkov.

V situácii, keď uznávame dôsledky ako zásadné kritérium posudzovania mravného a nemravného, správneho a nesprávneho sa podľa nášho názoru komplikuje tradičný model mravný = správny, nemravný = nesprávny. Ak je konanie založené na dobrom (a teda mieni sa aj mravnom) motíve napokon ukončené negatívnym dôsledkom, nič to nemení na skutočnosti, že subjekt konal mravne/morálne. V prípade, že sa vplyvom nepredvídaných okolností očakávaný pozitívny dôsledok zmenil na negatívny, predsa nemôže nieť za nepredvídanú okolnosť zodpovednosť subjekt v tom smere, že jeho konanie označíme za nesprávne.

4.6 Osobnostný a sociálny rozvoj

Nemali by sme v tomto prehľade zabudnúť ani na prierezovú tému *osobnostný a sociálny rozvoj* obsiahnutú v súčasnom Štátnom vzdelávacom programe (ŠVP) a súvisiacu s mravnou výchovou. Podľa ŠVP (2008) by táto oblasť mala rozvíjať ľudský potenciál žiakov a poskytovať im základy pre plnohodnotný a zodpovedný život. Ide o rozvíjanie osobnostných a sociálnych spôsobilostí, ktoré podporujú akademický rozvoj žiakov. Myslí sa tým rozvíjanie sebareflexie, spoznávanie samého seba, rozvíjanie sebaúcty, sebadôvery, schopnosť prevziať zodpovednosť za svoje konanie, osobný život a sebvzdelávanie, rešpektovať práva iných a uplatňovať svoje práva. „Cieľom je, aby žiak získaval a udržal si

osobnostnú integritu, pestoval kvalitné medziľudské vzťahy, rozvíjal sociálne spôsobilosti potrebné pre osobný a sociálny život a spoluprácu“ (ŠVP, 2008).

Práve koncepcia založená na osobnostnom a sociálnom rozvoji sa zdá niektorým pedagógom, výchovným teoretikom a filozofom výchovy ako primeraná, pretože oblasť rozvoja jednotlivca je v nej vnímaná ako komplexný proces obsahujúci vzdelávanie, výchovu aj vycvičovanie (pozri Tabuľku 3). Predmetom takto zameranej výchovy je „zámerné vedenie (facilitácia) jedinečných procesov personalizácie a socializácie osobnosti a ich vzájomný vzťah“ (Kosová, 2003, s. 23).

Podobne sa touto oblasťou zaoberal aj Pelikán (1995) v Českej republike, ktorý vymedzil obsah personálnej a sociálnej výchovy, v ktorom je vzťah medzi vychovávaným a vychovávateľom základnou podmienkou realizácie personálnej roviny, ale i cieľom a prostriedkom. Pre výchovu je dôležité posudzovanie toho, čo urobil žiak podľa osobného maxima na ceste k stanoveným cieľom (rozvinutie aktuálnych možností dieťaťa). V procese výchovy majú byť vytvárané také pedagogické situácie, ktoré sú pre žiaka osobne významné, vyvolávajú ďalšie situácie, iniciujú potrebu aktívne si vytvárať nové, rozvíjajúce situácie.

Tabuľka 3 Schematické znázornenie obsahu edukácie celostnej osobnosti s vymedzením personálnej a sociálnej výchovy (Kosová, 2003, s. 23)

| | | | |
|--------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|
| VZŤAH K SEBE PERSONÁLNA | P E R S | O N A L I Z | Á C I A |
| VZŤAH K ĽUĎOM SOCIÁLNA | S O C | I A L I Z Á | C I A |
| VZŤAH K SVETU KULTÚRNO - OBSAHOVÁ | | | |
| | kognitívna (VZDELÁVANIE) | afektívna (VYCHOVÁVANIE) | senzo – motorická (VYCVIČOVANIE) |

5 OBSAH MRAVNEJ VÝCHOVY

Súčasťou výchovy a vzdelávania má byť aj istý kultúrny transfer, ktorý v sebe bezpochyby zahŕňa normy, hodnoty a tradície rešpektované a dodržiavané v určitom spoločenstve. Tieto morálne systémy tvoria predpoklad určitého správania v sociálnych vzťahoch. Napriek tomu, že nie sú vždy právom vynútiteľné a ani dodržiavané v celosti, sú limitom prípustného a neprípustného správania. Bez týchto limitov by sme neboli schopní koexistovať v harmónii.

Obsah mravnej výchovy tvoria mravné normy a hodnoty, ktoré sú odovzdávané pedagógmi žiakom v tých činnostiach, ktoré smerujú k dosiahnutiu cieľa mravnej výchovy, t. j. pôsobiť na žiaka tak, aby konal v súlade so všeobecne prijatými mravnými zásadami a normami na základe svojho mravného vedomia a cítenia. Ide o činnosti zamerané na rozvoj poznania obsahu mravnej výchovy, rozvoj mravného usudzovania a hodnotenia, rozvoj mravného cítenia a rozvoj mravného konania.

Tieto činnosti sa realizujú v rozličných oblastiach života v škole: počas vyučovania, počas triednických hodín, počas plnenia úloh v triednej, či školskej samospráve, v čase mimo vyučovania: záujmové krúžky, samostatné aktivity tried, aktivity zamerané na širšiu komunitu školy – rozličné kultúrne podujatia.

Už samotné vymedzenie cieľa a obsahu mravnej výchovy nás utvrdzuje v tom, že toto teoretické zovšeobecnenie, bude spôsobovať problémy najmä pri konkretizovaní toho, ktoré mravné normy, mravné hodnoty sú správne. Najzreteľnejšie sa tu prepájajú tri oblasti: filozofia, psychológia a pedagogika.

Filozofia z toho dôvodu, že prináša niektoré z teórií, ktoré ovplyvnili vnímanie hodnôt, či spôsob ako realizovať výchovu efektívnejšie (už sme spomínali pragmatizmus, fenomenológiu). A k niektorým filozofickým východiskám sa budeme musieť obrátiť aj v prípade bližšieho objasnenia obsahu mravnej výchovy.

Psychológia osobnosti nám objasňuje základné kategórie, ktoré bezprostredne súvisia s mravnou výchovou. Ide o kategórie týkajúce sa psychických vlastností osobnosti, dynamiky osobnosti, ale i charakteru. V teórii mravnej výchovy sa tieto kategórie objavujú v podobe ozrejmovania obsahu a smerovania mravnej výchovy, napr. rozvíjanie charakteru, rozvíjanie vôle, výchovy mravných predstáv, či presvedčení. Jednotlivé zložky sme si mohli všimnúť už v Lickonovom modeli výchovy charakteru.

Napokon celkovú podobu dopĺňa pedagogika a jej základné disciplíny: didaktika a teória výchovy stanovujúce nosnú štruktúru definujúcu cieľ, zásady, obsah, prostriedky a metódy mravnej výchovy.

Pri vymedzení obsahu mravnej výchovy rezonujú dva pojmy – hodnoty a normy, v nasledujúcich podkapitolách sa zameriame na ich stručnú charakteristiku z viacerých hľadísk. Následne sa budeme venovať aj niektorým kategóriám súvisiacim s osobnosťou, jej motívmi, postojmi, charakterom.

5.1 Hodnoty

Vymedzenie pojmu

Definovanie hodnôt závisí od vedných disciplín, z pohľadu ktorého by mali byť určené, ale aj od jednotlivých smerov v týchto disciplínach. Hodnoty sú kategória skúmaná filozofiou ako takou, etikou, axiológiou, ale aj psychológiou, pedagogikou atď.

Fotta (2010) pripomína ekonomický význam slova hodnota (do konca 18. storočia), čiže hodnotným bolo to, čo bolo možné predať. Do filozofie sa dostal tento pojem vďaka I. Kantovi, ktorý ním „významovo zaťažil morálnu a ontologickú oblasť, keď stotožnil dôstojnosť ľudskej osoby s hodnotou“ (Fotta, 2010, s. 37). Hodnota sa následne stala nielen súčasťou etiky, ale všetkých humanitných vied, navyše hodnotou sa dnes dá rozumieť každý predmet vzbudzujúci akýkoľvek záujem.

Hodnoty môžeme vnímať ako to, k čomu smerujú všetky veci (Aristoteles, in Anzenbacher, 1994), či *ako bytie, po ktorom sa túži* (de Finance, 1995, in Klčovanská, 2005). V abstraktnom zmysle sú vlastnosťou alebo charakterom toho, po čom sa nielen túži, ale čo si aj zaslúži, aby sa po tom túžilo, v konkrétnom zmysle sú to veci, ktoré stoja za to, aby sa po nich túžilo (Klčovanská, 2005).

Hodnota môže byť charakterizovaná aj ako „pozitívny výsledok aktu rozhodovacieho procesu v prospech transcendentnej absolútnej reality dobrého, ktorá je autonómnou osobou uprostred interpersonálnych vzťahov prijímaná v jej svedomí ako živá skutočnosť dobra v konkrétnom životnom príbehu“ (Vadiková, 2010, s. 59) a prakticky sa uskutočňuje v morálnom rozhodovaní človeka.

Podľa Várossa (1970) *sú hodnoty výsledkom alebo predmetom hodnotenia, ktoré – ako inak – predpokladá účasť určitého hodnotiaceho subjektu*. Hodnotenie je zaujímanie postoja k objektu samému. Pri hodnotení ide o postihnutie zmyslu, významnosti, účelnosti daného

predmetu podľa určitých kritérií, ktorých nositeľom je subjekt (kritériá osvojené výchovou, vzdelaním a inými spoločenskými väzbami). Preto „*hodnota je kvalita funkcie, meraná (získovaná) adekvátnou normou*“ (Városov, 1970, s. 224). Bezprostredným predmetom hodnotenia je funkcia – vzťah dvoch premenných veličín, ktoré sú vzájomne späté funkčnou závislosťou (Brožík, 2004). V tomto nahliadaní na hodnoty sa hodnotenie a hodnoty vnímajú ako ľudská doména a hodnotou sa môže stať akýkoľvek objekt z extrasubjektívneho alebo introsubjektívneho sveta, ktorého funkcie na základe istých kritérií majú pre hodnotiaci subjekt význam.

Vďaka rozličným teoretickým prístupom sa problematizuje pojem hodnoty, ktorej podstata sa stráca, vyprázdňuje, a opätovne naplňa pragmatickým, utilitaristickým obsahom, skutočnosťami, ktoré sú nám príjemné a ceníme si ich, pretože sú pre nás užitočné (porov. Vadíková, 2010). Vadíková (2010) upozorňuje, že do rozhodovacích procesov včleňujeme hodnoty, pričom si neuvedomujeme, že nimi len disponujeme, ale nevlastníme ich; vo svojom životnom príbehu im dávame jedinečnú, originálnu interpretáciu; osobné bytie umožňuje hodnotu vnímať v nezameniteľnom vymedzení.

Súčasťou štruktúry osobnosti sú postoje, ktoré vychádzajú z hodnotenia predstavujúceho vedomé prežívanie hodnoty objektu, vyjadruje jeho subjektívny význam. V hodnotení sa spájajú tri komponenty psychiky – poznávanie, cítenie a snahy. Vzťah k hodnotám vytvára obsah postojov (Nákonečný, 1993).

Hodnota ako taká je rozlične vnímaná v jednotlivých smeroch psychológie. V logoteoretickom chápaní (existenciálno-kognitívne definovanie hodnôt) je hodnotou to, čo človeka priťahuje, usmerňuje a formuje jeho osobu vo všetkých rozmeroch jeho ľudskej existencie, sú teda tým, k čomu smerujú potreby jednotlivca. Vyjadrujú vzťah človeka „k“ niečomu, niekomu. Sú nevyhnutné pre zdravé fungovanie človeka a „tvorivé realizovanie ľudskej existencie“ (Popielski, 2005, s. 180 a nasl.), sú spojené s ľudskou existenciou a realizujú sa v nej, charakterizujú sa slobodou, zodpovednosťou, zaangažovaním, voľbou, rozhodnutím a podobnými vlastnosťami osobnej existencie; ich prítomnosť sa prejavuje prostredníctvom regulácie života spoločnosti, skupín a individuálneho správania; slúžia vývinu človeku a procesu jeho dozrievania; aktivizujú všetky druhy biopsychickej energie, čo dáva jednotlivcovi pocit subjektovosti bytia, rozvoja a realizovania sa a ďalšie.

Ďalšie smery napr. behaviorizmus sa otázke hodnôt nevenuje, humanistické smery zvyčajne zdôrazňujú úlohu hodnôt v procese seberealizácie a psychoterapie, kognitívne orientovaní psychológovia často prízvukujú dôležitosť kognitívnych procesov (porov. Klčovanská, 2005).

Klasifikácie hodnôt

Jedným z najznámejších je členenie podľa J. de Finance, v ktorom sú hodnoty triedené na základe blízkosti ich vzťahu k subjektu: prirodzené a sebatranscendentné hodnoty (porov. Rulla, 1986, 1990, in Klčovanská, 2005; Gavendová, 2009):

1. Prirodzené hodnoty súvisia s duchovnou podstatou človeka, ale nie s osobou alebo subjektom ako takým. I keď sú dôležité, zostávajú vonkajšími vo vzťahu k tomu, čo je v subjekte najosobnejšie (napr. poznanie dobra nás nerobí lepšími)
 - 1.1 Infrahumánne hodnoty, ktoré nie sú špecificky ľudské a neodlišujú človeka od zvierat'a.
 - 1.2 Inframorálne hodnoty, ktoré sú typicky ľudské, ale neovplyvňujú to, čo je špecificky ľudské, t. j. možnosť využitia slobody a zodpovednosti „ja“. Tieto sa delia ešte na dve skupiny:
 - a) Ekonomické (eudaimonické) hodnoty – napr. osobný úspech alebo neúspech, zaraďujú sa sem všetky hodnoty, pri ktorých väčšina ľudí považuje seba a iných za šťastných alebo nešťastných.
 - b) Duchovné hodnoty – tie hodnoty, ktoré nie sú ovplyvňované biologickými faktormi. Táto skupina zahŕňa viacero druhov hodnôt:
 - noetické hodnoty – súvisiace s poznaním a pravdou, napr. pravda zo strany objektu (objektívna hodnota) a poznanie pravdy zo strany subjektu (subjektívna hodnota),
 - estetické a umelecké hodnoty – krása alebo škaredosť zo strany objektu, dobrý alebo zlý vkus zo strany subjektu,
 - sociálne hodnoty – napr. poriadok alebo neporiadok zo strany objektu, rešpektovanie poriadku zo strany subjektu,
 - vôľové hodnoty – napr. uvoľnený štýl zo strany objektu, sila charakteru alebo schopnosť konať proti zo strany subjektu.
2. Sebatranscendentné hodnoty sú spojené s človekom ako s osobou v jej celostnosti v uplatňovaní slobody pri sebatranscendencii k teocentrickej láske.
 - 2.1 Morálna hodnota – hovorí sa o nej v jednotnom čísle, obsahuje v sebe väčšiu jednotu ako prirodzené hodnoty a ovplyvňuje subjekt v jeho slobodnom konaní, i v jeho slobodnom bytí. Morálna hodnota sa dotýka ľudského činu ako takého, pretože pochádza zo slobodnej vôle a nezaobrá sa výhradne alebo priamo prácou, ktorá je výsledkom ľudskej činnosti. Cení sa kvôli nej samej.

2.2 Náboženská hodnota – vyjadruje vzťah subjektu k najvyššiemu princípu hodnoty, čo je zároveň i najvyšším princípom subjektu. Objektívne je takouto hodnotou Posvätno, Boh – prvotný základ hodnôt. Subjektívne sa táto hodnota uskutočňuje napr. rešpektom a dôverou vo vzťahu k Bohu, zbožnosťou, osobnou svätosťou. „Charakteristické pre túto hodnotu je, že už tu nemáme na mysli subjekt ako taký, ale pozeráme sa na vzťah k princípu jeho bytia a princípu celého poriadku hodnôt“ (Klčovanská, 2005, s. 28).

Prístup ku klasifikácii hodnôt vychádza z rozličných filozofických smerov, napr. Scheler (Gavendová, 2009) člení hodnoty do rôznych druhov, ktoré vychádzajú z určitého druhu cítenia, ide preto o hodnoty príjemného a nepríjemného (vychádzajúce zo zmyslového cítenia), estetické, etické a kultúrne hodnoty (vychádzajúce z duchovného cítenia) a hodnoty svätého a personálneho (vychádzajúce z milujúceho cítenia). Alebo Hartmann (tamže, 2009), ktorý rozlišuje všeobecné hodnoty, základné subjektívne hodnoty (život, svedomie, aktivita, sloboda atď.) a základné objektívne hodnoty (dôležité postavenie, sila, šťastie, vlastníctvo majetku atď.), základné mravné hodnoty (vznešenosť, dobro, čistota a pod.) a špeciálne hodnoty.

Keďže hodnoty ovplyvňujú spôsob nášho života, odraz našich hodnotových preferencií sa odráža v životnom štýle a správaní. Osecká (1990, in Ištvaniková – Čižmárik, 2012) rozlišuje nasledovných deväť kategórií hodnôt:

- a) *allocentrické* – porozumieť a pomáhať ľuďom,
- b) *intelektuálne* – byť inteligentný, mať vedomosti,
- c) *sociocentrické* – pracovať pre spoločnosť,
- d) *estetické* – mať vkus a zmysel pre krásu,
- e) *zdokonaľovanie* – usilovať sa o dokonalosť,
- f) *prestíž* – dosahovať úspech a uznanie,
- g) *príjemnosť* – žiť príjemne a pohodlne,
- h) *materiálne* – mať veľa peňazí,
- i) *emocionálne* – prežívať silné pocity.

Ďalším delením hodnôt zo psychologického pohľadu je delenie V. Frankla (2010) vychádzajúce aj z Hartmannovho modelu hodnotovej etiky, rozlišuje:

- a) tvorivé hodnoty, pri ktorých sa prízvukuje to, že človek nemá pri uskutočňovaní hodnôt stáť len pred jednou skupinou hodnôt, ale mal by flexibilne reagovať na situácie, ktoré sa mu ponúkajú, je dôležitejšie ako človek určitú vec robí ako to, čo vlastne robí,

- b) zážitkové hodnoty, ktorých uskutočňovanie spočíva v tom, že osoba vstupuje do životne významných vzťahov a skúseností,
- c) postojové hodnoty, ktorých realizácia spočíva v tom, ako sa človek stavia k obmedzeniam svojho života.

Niekedy nám však postačujú aj simplexnejšie kategórie: biologické hodnoty (život, zdravie, pohodlie, pôžitok), kultúrne hodnoty (zábava, práca, estetický zážitok), sociálne hodnoty (manželstvo, priateľstvo, láska) a duchovné hodnoty (poznatie, morálka, hodnoty súvisiace s náboženstvom, s politickou orientáciou) a iné (porov. Nákonečný, 1993, s. 98).

Pre nás je zaujímavé vymedzenie mravných hodnôt. Podľa Várossa (1970) ich spoznáваме alebo prisudzujeme vtedy, keď ide o kvalitu funkcií, ktoré sa týkajú obsahu a dosahu ľudských činov z hľadiska ľudských vzťahov. Podľa Žilínka (1997) humanisticko-mravné hodnoty vychádzajú zo základných záujmov života človeka a sociálneho spoločenstva, predstavujú základné dedičstvo humanistickej mravnej kultúry.

Hodnotová výchova/Výchova k hodnotám

Napokon sa v tomto prehľade dostávame k pojmu hodnotovej výchovy/výchovy k hodnotám, ktorá sa stala predmetom skúmania odborníkov. Svedčia o tom uskutočnené konferencie s témou výchova k hodnotám, príspevky a články k tejto téme. Tento termín sa obyčajne používa ako bezpríznačkové označenie morálnej a občianskej výchovy, príp. iných výchov.

Samotný pojem je problematický – ako naznačuje Brezinka (1996) – a to určite z toho dôvodu, že neexistuje výchova bez hodnôt, alebo inak, každá výchova predpokladá hodnoty. V prvom rade je problém s definovaním hodnoty – v bežnom živote sa používa na označenie statkov každého druhu, ktoré sa oceňujú ako hodnotné; inokedy ide len o normatívne kultúrne statky – normy, ideály, idey, zásady, tzv. orientačné hodnoty; v zmysle filozofického empirizmu sú hodnotami všeobecné vlastnosti (kvality, atribúty), ktoré sa v procesoch hodnotenia pripisujú nositeľom hodnôt, či statkov ako abstraktné pojmové kategórie; hodnotami sa môžu rozumieť aj osobnostné vlastnosti – postoje, stanoviská, presvedčenie, subjektívna hodnotová orientácia; hodnotami sa však niekedy myslia i ciele konania (Brezinka, 1996).

Každé porozumenie pojmu hodnota/hodnoty so sebou prináša inú koncepciu hodnotovej výchovy, a teda aj určité komplikácie. Uvedme aspoň niektoré z nich (podľa Brezinka, 1996, s. 118 – 121):

- Ak sa hodnotami myslia ciele, každá výchova je hodnotovou výchovou, pretože neexistuje výchova bez výchovných cieľov. Zameranie na hodnoty ako výchovné ciele by malo zmysel len vtedy, keby označovali špeciálnu čiastkovú úlohu, ktorá sa odlišuje od iných. Avšak „čím viac čiastkových vlastností sa zahrnie do ideálu životnej zdatnosti, tým viac úloh sa bude zadávať tým, ktorí zodpovedajú za výchovu detí a mladistvých k životnej zdatnosti“ (Brezinka, 1996, s. 118) a každá táto čiastková úloha je nejako označená – morálna výchova, zdravotná výchova, technická výchova, jazyková výchova...
- Ak sa hodnotami myslia statky ako všetky predmety, ktoré majú hodnotu, hodnotová výchova by bola výchovou k poznaniu statkov, ich využívaniu, osvojeniu, úcte k nim. Ale ako vybrať z množstva statkov? Keďže vyučovanie ako také má za úlohu sprostredkovať určité kultúrne statky a rozvíjať v žiakoch osobnostné statky (vedomosti, zručnosti), pre takúto koncepciu nie je zdôvodnenie.
- Hodnotami môžu byť aj normatívne statky slúžiace orientácii, ideálne kultúrne statky odpovedajúce na otázky, aké má niečo alebo niekto byť, čo má robiť. Pre orientáciu sú najdôležitejšie morálne normy. Pôjde teda o morálnu (mravnú, etickú) výchovu, v ktorej sa myslí prevažne na morálne cnosti a morálne povinnosti. Morálna výchova je už dávno etablovaná a nepotrebuje ďalší názov (t. j. hodnotová výchova).
- Ak sú hodnotami objektívne, absolútne podstaty: 1. Koncepcia zameraná na výchovu hodnotových ideí – morálnych, náboženských, právnych, politických, hospodárskych, estetických. Z tohto hľadiska je každá výchova hodnotovou výchovou. 2. Koncepcia zameraná na schopnosť odkrývania hodnôt pomocou emocionálneho zrenia hodnôt a k uznaniu tohto ako bezčasových, absolútnych hodnotových ideí. Brezinka sa domnieva (1996), že ide o pochybný zámer a bezpochyby by sa musel nazvať presnejšie.
- Hodnotová výchova je príliš nejasné označenie pre koncepcie vychádzajúce z hodnôt ako osobnostných vlastností (postoje, presvedčenie...). Postoje nemôžu byť bez výberu určitých hodnotových hľadísk rozumným cieľom výchovy.
- Výchova k hodnoteniu, tvoreniu rozumných hodnotových súdov, môže byť ďalším chápaním hodnotovej výchovy. Znamená to, že hodnotenie nie je považované za čisto emocionálne procesy, ale má svoje kognitívne komponenty. Ide potom skôr o formálne hľadisko, ktoré môže byť rešpektované pri každom druhu výchovy. „Rozumné hodnotové súdy predpokladajú podrobné znalosti o hodnotených predmetoch, ktoré môže každý mať, či získať len pre relatívne malý výber predmetov“ (Brezinka, 1996, s. 120). Takéto poňatie

by malo svoje uplatnenie, ak by sa vyberala skupina statkov a kvality, ktoré by sa v tejto skupine hodnotili.

Podľa Brezinku (1996) existujú dva základné smery, ktorými sa dá v prípade hodnotovej výchovy uberať – formálny a materiálny.

V prípade **formálneho smerovania** ide o rozvíjanie schopnosti hodnotiť založenej na jasnosti a rozumnom zdôvodnení hodnotenia (alebo ospravedlnenie s ohľadom na dôsledky a alternatívy vrátane ich dôsledkov). Táto koncepcia proklamuje, že „žiadny učiteľ nevlastní správny celok hodnôt, ktoré je treba odovzdať deťom iných ľudí“ (Brezinka, 1996, s. 122). Každý z nás musí teda nájsť svoje vlastné hodnoty. Tým je cieľ kompetencie k hodnoteniu doplnený aj formálnou kompetenciou k hľadaniu dober, formálnou kompetenciou k výberu dober či kompetencii k rozhodovaniu.

Ale cieľom formálnej výchovy k hodnoteniu môže byť aj štruktúra formálnych osobnostných vlastností dobrej kvality (psychické funkcie, nástroje alebo pomocné prostriedky). Poznanie, prežívanie a vôľa, ktoré sú založené na schopnosti múdrej reflexie o hodnotových súdoch, citoch a postojoch vzhľadom k tým statkom, ktoré sú považované za dobrý život.

Často sa táto koncepcia buduje ako pendant oproti materiálnym osobnostným ideálom, ktorými sú cnosti, myslenie a presvedčenie založené na viere. Ako najdôležitejšia vec sa tu javí sloboda od väzieb, ktoré sme si sami nezvolili a schopnosť sebaurčenia. Každý je schopný na základe vlastného súdu poznať a rozhodnúť, čo je preňho dobré. Okrem ľudských práv neexistujú žiadne bezpodmienečne zaväzujúce normatívne statky.

V extrémnych prípadoch je výklad kompetencie k hodnoteniu subjektivistický, odtrhnutý od normatívnej kultúry vlastnej spoločnosti, či racionalistický, zdôvodňujúci, že všetky sociálno-kultúrne požiadavky na správanie človeka sú útokom na „ja“ a musia byť relativizované.

Druhým smerom je **materiálna výchova** k zaujímaniu hodnotových postojov, ktorej úlohou je vychovávať k určitým postojom, presvedčeniu, zmýšľaniu a cnostiam. Výchovným cieľom sú „predpoklady na prežívanie a konanie, ktoré človeka robia schopným plniť rozmanité, nutné a oprávnené požiadavky, ktoré kladú spoločenské skupiny na svojich členov“ (Brezinka, 1996, s. 124). Oprávnené požiadavky vychádzajú z materiálnych noriem a manifestácií viery, s ktorými skupina súhlasí. Výchova k hodnotovým postojom teda nevyhnutne uprednostňuje určité myslenie oproti inému mysleniu a dá sa povedať, že v tomto zmysle je dogmatická vzhľadom ku svojim orientačným obsahom, t. j. „zaobchádza s týmito obsahmi ako so statkami viery a zaväzuje svojich členov, aby ich prijali a konali podľa nich“ (Brezinka, 1996, s. 124). Odovzdávanie noriem a hodnôt je určitou doktrínou neoslovujúcou len intelekt, ale všetky duševné sily. Brezinka (1996, s. 125) konštatuje, že „sprostredkovanie nosných

postojov sa nemôže podariť inak ako „dogmaticky“, t. j. presvedčovaním o ich hodnote, a indoktrináciou, t. j. oslovovaním celého človeka od malička.“ Súčasne sa však očakáva, že jednotlivec prekoná závislosť na morálke skupiny a bude schopný posudzovať na základe univerzálnych etických princípov.

Samozrejme, takýto prístup môže vyvolávať vlnu nesúhlasu kvôli jeho konzervativizmu, zbavuje jednotlivca práva svojbytnosti, obmedzuje ho atď. Ale „konzervatívna môže byť nanajvýš výchova k určitému výberu hodnotových postojov v určitom poradí hodnôt, ale nie výchova k hodnotovým postojom ako taká“ (Brezinka, 1996, s. 125). I keď sa dá s výchovou k hodnotovým postojom súhlasiť, problémy sa isto objavia, keď začneme určovať, na ktoré hodnoty a v akom poradí sa vo výchove zamerať.

Vzťah medzi hodnotou a normou

V záujme odlišenia hodnôt a noriem, Cakirpaloglu (2009, s. 335) vymedzuje odlišnosti medzi týmito dvoma pojmami:

1. Hodnoty sú všeobecnejšie než normy. Normy sú špecifické pravidlá, ktoré zaväzujú k dopredu stanovenému správaniu na základe žiaducnosti všeobecnej hodnoty.
2. Hodnoty predchádzajú normám. Hodnoty predstavujú apriórne dimenzie, normy sú konkrétnym prejavom hodnoty, hodnoty trvajú dlhšie, zabezpečujú historickú a kultúrnu kontinuitu a tiež sociálnu kohéziu spoločnosti.
3. Hodnoty nepredpokladajú prítomnosť sankcie, normy však pravidelne implikujú určitú formu sankcie.
4. Hodnoty bývajú realizované prostredníctvom noriem a vyjadrujú sa nimi obsahy existencie, normy sú nositeľkami spôsobu, ako prakticky realizovať hodnotové obsahy.

5.2 Normy

Pri vyslovení slova norma, môže každému napadnúť niečo iné – azda právne normy, ktoré regulujú správanie prostredníctvom vynútiteľných zákazov, príkazov, obmedzení; možno mravné normy, ktorých plnenie môže sankcionovať verejná mienka, ale aj iné umelecké normy, estetické normy, normy spoločenského správania atď.

Brožík (2000, s. 84) píše, že „každá norma je vlastne konceptuálnou myslenou hodnotou, že je to predstava o hodnote, ktorá slúži ako pravidlo či miera, ale ktorá sama môže na človeka pôsobiť povznášajúco, robiť mu radosť, poskytovať mu potešenie z dokonalosti.“

Mravnými normami sa obyčajne myslia pravidlá pre reguláciu správania človeka v spoločnosti. Grác (2008) považuje normy za špecifické etické regulatívy. Normou sa rozumie predpis, pravidlo, vzor, zásady, z čoho vyplýva, že normy sú štandardy slúžiace na regulovanie činnosti človeka. Osobitné miesto majú normy morálnosti, ktoré pôsobia „v neobyčajne zložitom systéme ostatných noriem“ (tamže, s. 24). Medzi morálnymi a mimomorálnymi normami, nie je vždy jednoznačná hranica pôsobenia. Morálne normy presahujú do mimomorálnych, menia ich na normy morálky, napr. v podobe kódexu morálky. „Morálna norma sa chápe veľmi difúzne, akoby „v čistej podobe“ už neexistovala“ (Grác, 2008, s. 24).

Z uvedeného vyplýva, že Grác (2008, s. 24) oddeľuje skupinu morálnych a mimomorálnych noriem – legislatívne, výkonnostné a mravné normy – odlišujúce sa v tom, ktorú oblasť ľudského života a ako regulujú.

Tabuľka č. 4 Predmet noriem výkonnosti, morálnosti a legislatívy (Grác, J., 2008, s. 26)

| Názov triedy noriem | Predmet regulácie |
|----------------------------|---|
| normy výkonnosti | prejavené správanie (charakterizované nelimitovaným progresom činnosti) |
| normy morálnosti | a) prejavené správanie plus prežívanie (vo vzájomnej väzbe) b) iba prežívanie (bezväzbové) |
| normy legislatívy | prejavené správanie (charakterizované striktné vymedzenými skutkami) |

Normy výkonnosti sú jednoznačne regulátormi prejaveného správania človeka, regulujú širokú paletu prejavov charakterizovaných najrozmanitejšími aktivitami človeka vo vzťahu k prírode, spoločnosti, kultúrnym výtvorom i aktivitami človeka vo vzťahu k sebe samému. I keď výkonové činnosti človeka sú sprevádzané zážitkami, tieto sprievodné psychické zážitky, nie sú predmetom regulácie a následného hodnotenia výkonovými normami.

Normy legislatívy – regulatívom je psychická dimenzia prejaveného správania, teda prvky prejaveného správania, ktoré sú v legislatíve vymedzené presne vymedzenými skutkami. Na rozdiel od výkonových noriem z hľadiska príkazu a zákazu presne a jednoznačne vymedzujú dolnú hranicu skutku (čo sa ešte smie) a hornú hranicu jeho prejavy (čo sa už nesmie). Ďalší rozdiel je v tom, že nás zaujíma aj prežívanie, napr. motív konania, táto analýza prežívania má sekundárnu funkciu, umožňuje na základe objasnenia subjektívnej príčiny objektívne existujúceho skutku, jeho právnu kvalifikáciu (zmiernenie alebo sprísnenie trestu, sankcie...).

Normy morálnosti – predmetom regulácie sú odlišné psychické dimenzie správania. Ak predmetom regulácie je prejavované správanie (a), tak vždy vo vzájomnej väzbe s jeho prežívaním. Predmetom týchto noriem však môže byť i prežívanie, tzv. bezväzbové správanie. Záväznosť týchto noriem je vyjadrená slovom „má sa/malo by sa“ (na rozdiel od výkonnostného „môže sa“ alebo legislatívneho „musí sa“), a teda predpokladom plnenia normy je etická zodpovednosť. V súvislosti s normami morálnosti existuje tu požiadavka (Grác, 2008), aby sa prísne posudzoval vzťah medzi prejavom (morálnym) a prežívaným (mravným). Len súlad prejavového (morálneho) a prežívaného (mravného) umožňuje určitý čin posudzovať ako mravný. V prípade nesúladu nejde ani o mravné, ani nemravné konanie. Táto koncepcia poskytuje východiská aj etike sociálnych dôsledkov vo forme neutilitaristického konzekvencionalizmu, ktorú sme už charakterizovali.

5.3 Postoje, motívy a mravná neviazanosť

Postoje

V praxi je mravná výchova spájaná s pretváraním postojov žiakov. Postoj ako psychologická kategória vyjadruje hodnotiaci vzťah k niečomu, vyjadruje hodnotenie objektu subjektom, pričom toto hodnotenie sa pohybuje od úplne pozitívneho až k úplne negatívnemu vzťahu. Podľa subjektívnej významnosti sa delia postoje na (Nákonečný, 1993)

- a) centrálné – týkajúce sa významných objektov (rodičia, zamestnanie...) a majú integratívnu funkciu, t. j. potvrdzujú vzťahy, ktoré sú pre človeka významné,
- b) okrajové – menej významné (zahraničná politika iného štátu...).

Základnými vlastnosťami postojov sú (porov. Nákonečný, 1993):

1. Komplexnosť – v postoji sa prejavuje kognitívne, emotívne i snahové komponenty.
2. Konzistencia – komponenty sú viac alebo menej súdržné, vzájomne sa podporujúce.
3. Konsonancia – postoje vytvárajú určité kategórie, ktoré sa vyznačujú konsonanciou postojov.
4. Rezistencia postoja voči zmene – centrálné a extrémne postoje sú veľmi odolné voči zmene.
5. Intenzita postoja – postoj sa môže prejavovať v rôznom bode kontinua (od extrémne kladného až po extrémne záporný).

Nás zaujímajú postoje kvôli ich vzťahu k správaniu jedinca. Správanie je často účelné a situačne podmienené, nemusí vždy vyjadrovať postoj jedinca. V prípade, ak jedinec nekoná

v súlade so svojím postojom, môže pociťovať rozpaky, prípadne sa za seba hanbí. Sociálna psychológia zdôrazňuje postoj ako produkt učenia, t. j. vznikajú ako dôsledky individuálnych kontaktov a interakcií, ale súčasne už vzniknuté postoje ovplyvňujú tieto kontakty a interakcie, a samozrejme uplatňujú sa pritom iné normy v závislosti od kultúry a subkultúry (Nákonečný, 1993).

Motívy a motivácia

Domnievame sa, že pri hodnotení správania ako mravného alebo nemravného, často prihliadame na motív, ktorý k nemu viedol. V užšom význame vyjadrujú vedomé zámery alebo vedomé ciele konania, v širšom význame vyjadrujú ciele správania vôbec, teda aj nevedomé účely správania. Ak ide o psychologické príčiny, potom ide o pohnútky smerujúce k dosiahnutiu určitých finálnych psychických stavov (Nákonečný, 1996, s. 103). Vnútoraná pohnútka sa stáva motívom až vtedy, keď sa spredmetňuje.

Vymedzujú sa formy a druhy motívov:

1. Formy motívov: potreby, záujmy, ideály.
2. Druhy motívov – vyjadrujú konkrétny obsah, ide o biogénne/fyziologické motívy a sociogénne/psychogénne motívy.

Môžeme hovoriť i o implicitných a explicitných motívoch. Základom pre *implicitné motívy* sú naše emocionálne skúsenosti z raného detstva, ktoré nedokážeme verbalizovať (Blatný a kol., 2009). Motivácia sa spája najmä s plnením potrieb predstavovaných klasickou hierarchiou potrieb. Ale Murray (Blatný a kol., 2009) sa domnieva, že je nutné ju chápať ako interakciu potrieb a tlakov, pričom potreby hovoria o tom, prečo daná osoba robí to, čo robí; osobnostné rysy nám hovoria, ako to robí; a priebeh správania je určovaná tlakmi. V motivačnom systéme za implicitné motívy považuje: výkonový motív (potreba čo najlepšieho výkonu), motív moci (potreby spojené s riadeným sociálneho prostredia – potreba dominancie, nezávislosti, agresie) a motív afiliácie (potreba vytvárať priateľstvá a spoločenstvá). *Explicitné motívy* vznikajú neskôr ako implicitné na základe postupnej reflexie vlastných preferencií, sú viazané na mentálnu reprezentáciu seba.

Každý jednotlivец si vytvára určitú motivačnú štruktúru, ktorá je podmienená viacerými faktormi. Z hľadiska mravnej výchovy sú pre nás zaujímavé sociálno-kultúrne činitele, pretože človek je súčasťou určitého kultúrneho prostredia, kde podlieha vplyvu určitých inštitúcií – ich vzorcom správania a normám. Tak vznikajú u človeka špecifické potreby vyjadrujúce „rozdiely medzi tým ‘čo je’, a tým, ‘čo má byť’, resp. jeho vzťah k hodnotám sociálneho a kultúrneho života, po ktorých túži, teda rozdiely v tej úrovni uspokojenia

hodnotami, ktorá je, a tej, ktorú by chcel mať“ (Nákonečný, 1996, s.65). Osvojené kultúrne normy a hodnoty fungujú aj ako morálne regulátory správania človeka, vytvárajú určitý sebaregulačný mechanizmus a blokujú niektoré, napr. agresívne, sexuálne tendencie.

Mravná neviazanosť

Jedným zo známych problémov mravného správania je skutočnosť, ktorú objavujeme každodenne vo svojom živote: Vieme, aké správanie je dobré. Dokonca schvaľujeme, že je dobré. A napriek tomu konáme inak. Isto, odchýlky od schváleného mravného správania môžu mať rozličnú kvalitu. Niektoré „mravné prešľapy“ sú ešte stále pre väčšinu spoločnosti prijateľné, naopak, niektoré z nich znamenajú porušenie morálneho, často aj právneho poriadku. Pre pedagogickú prax je zaujímavé poznanie mechanizmov, ktoré nám dovoľujú správať sa rozpore s normami.

Popisované mechanizmy mravnej neviazanosti vychádzajú z koncepcie sebaregulácie A. Banduru. Sebaregulácia ako taká má vyjadrovať konatívny aspekt „Ja“, niekedy sa označuje aj ako motivačný aspekt (porov. Blatný a kol., 2009). Podstatné je, že v rámci sebaregulácie sa vytvárajú určité „osobné štandardy“, ktoré ovplyvňujú naše motívy, ciele, ašpirácie atď. a sú hlavným meradlom nášho správania, pretože sme motivovaní k plneniu svojich štandardov na základe procesu porovnávania aktuálneho a žiaduceho alebo očakávaného stavu. Už sme spomínali, že v Bandurovom modeli sú dôležité – procesy (seba)pozorovania, procesy (seba)hodnotenia a reakcia na vlastné správanie.

Mravná neviazanosť popisuje deaktiváciu sebaregulačných a sebasankčných mechanizmov, ktoré chránia nemorálne sa správajúceho pred negatívnymi pocitmi (najčastejšie vinou a hanbou). Naše vnútorné mechanizmy kontroly nie sú pevné a môžu byť selektívne deaktivované (Bandura, 1996; Fráňová, 2010):

- Výhodné porovnávanie (advantageous comparison) – jednotlivec svoj nemravný čin porovnáva s ešte „nemravnejším“ činom, a teda jeho agresívne/nemravné konanie sa môže javiť ako nepatrné alebo dokonca dobrotivé.
- Prenesenie zodpovednosti (displacement of responsibility) – jednotlivec prisudzuje zodpovednosť za svoje agresívne činy autorite alebo sociálnemu tlaku druhých. Vlastnú osobnú zodpovednosť si nepripúšťa.
- Morálne ospravedlňovanie (moral justification) – agresívne správanie je ospravedlňované ako prostriedok k dosiahnutiu vyšších morálnych, či sociálnych cieľov. Vo svetle ušľachtilejších cieľov sa tak zdá osobne a sociálne prijateľnejším.

- Eufemistický jazyk (euphemistic language) – nemorálne aktivity môžu byť maskované tak, že nie sú označené pravým menom, ale eufemistickým jazykom.
- Rozptýlenie zodpovednosti (diffusion of responsibility) – rozptýlenie na viac ľudí sa dosahuje napr. rozdelením agresívneho činu na menšie úlohy, ktoré sa rozdelia medzi členy skupiny. Ak sú zodpovední všetci, potom jedinec skutočnú zodpovednosť nepocítiťuje.
- Prehliadanie/skresľovanie dôsledkov (disregardint/distorting consequences) – spočíva v nevšímavosti k dôsledkom vlastného správania, keď človek ignoruje, minimalizuje alebo skresľuje škodu, ktorú spôsobuje/spôsobil.

Domnievame sa, že v rámci mravnej výchovy je vhodné pri „mravných prešľapoch“ diskutovať so žiakmi o tom, akú normu porušili, akým spôsobom ju porušili, ako si ospravedlnili svoje správanie, ale aj to, ako by mali konať v súlade s normou. Tieto rozhovory sa odohrávajú najčastejšie medzi triednym učiteľom, výchovným poradcom a žiakmi. Umožňujú žiakovi, aby reflektoval svoje konanie. Isto, niektoré koncepcie mravnej (morálnej, etickej výchovy) by považovali takýto postup za moralizovanie, ale bez pomenovania a analyzovania noriem a hodnôt, nemôže byť naplnený základný predpoklad dosiahnutia cieľa mravnej výchovy – poznanie noriem a hodnôt ako žiaducich v spoločnosti, až potom sa môžu stať súčasťou vnútornej štruktúry osobnosti.

6 METÓDY MRAVNEJ VÝCHOVY

V tejto kapitole budeme spájať dve teoreticky oddelené/rozdelené klasifikácie metód. Na jednej strane je skupina metód, ktoré sa všeobecne považujú za typicky didaktické, a teda súvisiace viac-menej so vzdelávaním, na druhej strane sú metódy viac-menej výchovné (z pohľadu teórie výchovy).

Ak odhliadneme od tohto teoretického členenia metód, a súčasne prihliadneme na fakt, že nemožno hovoriť o vzťahu medzi učiteľom a žiakom, či vychovávateľom a vychovávaným, len ako o vzťahu čisto vzdelávacom alebo čisto výchovnom, môžeme v našej práci ponúknuť klasifikáciu metód, ktorú je vhodné uplatniť v mravnej výchove. V konečnom dôsledku je pre rozhodnutie o tom, ktorú metódu použijeme vo výchovno-vzdelávacom procese, podstatný najmä cieľ nášho výchovno-vzdelávacieho snaženia.

Vychádzame z objektívno-subjektívnej koncepcie vnímania hodnôt a prihliadame na dôležitosť interiorizovania si noriem, ktoré sú predpokladom hodnotiaceho procesu a vytvárania hodnotenia. Viacerí autori poukazujú na možnosť (opäť teoreticky) oddeliť metódy podľa toho, či umožňujú transfer určitého poznania predpokladajúceho interiorizáciu žiaducich noriem, ktoré sa môžu stať podkladom hodnotenia určitého objektu (činu, javu, skutočnosti). Druhú skupinu potom predstavujú metódy, ktoré umožňujú zažiť určitú situáciu, aplikovať doteraz prijaté normy, a na základe tohto zážitku poskytujú možnosť meniť vnútornú štruktúru noriem.

Takisto by sme sa chceli vyhnúť konštatovaniu, že určitá skupina metód je vhodná a iná menej vhodná, pretože vhodnosť, či nevhodnosť metód, ako sme už spomínali, vyplýva z ďalších faktorov – cieľa hodiny, zloženia skupiny atď., napokon (ne)vhodnosť použitej metódy môžeme často v úplnosti zhodnotiť až po jej realizácii.

Ak nazeráme na metódu z oblasti didaktiky, a teda špecifikujeme ju ako *vyučovaciu metódu*, spravidla je definovaná ako „spôsoby zámerného usporiadania činností učiteľa a žiaka, ktoré smerujú ku stanoveným cieľom“ (Skalková, 2007, s. 181). Analogicky k nej môžeme definovať aj *výchovnú metódu* ako „cieľavedomé usporiadanie činnosti vychovávateľa a vychovávaného, v ktorých sa realizujú stanovené výchovné ciele. Je to výchovný postup. Vďaka nemu sa formuje mravné vedomie, city a vôľové vlastnosti žiakov, prostredníctvom ktorého sa žiaci zároveň učia mravne konať a správať.“ (Višňovský, 1998, s. 29). Podstatnými sú a zostávajú niektoré prvky: zámerné usporiadaná činnosť, existuje tu vzťah učiteľ - žiak,

vychovávateľ – vychovávaný, lektor – frekventant kurzu a pod., smeruje ku stanovenému cieľu.

Žilínek (1997) pracuje s pojmami stratégie a metódy. Stratégia predstavuje vo výchove „premyslenú, cieľavedomú koncepciu efektívneho rozvíjania výchovných operácií, pomocou ktorých sa dá osobnosť ovplyvňovať a meniť, napomáha sa jej pozitívnemu sebarozvoju. Metóda mravnej výchovy je premyslený, cieľavedomý postup umožňujúci účinne rozvíjať proces utvárania mravnej ľudskej osobnosti.

Pre metódy mravnej výchovy je podstatné, že *ide o metódy, ktorých prioritným cieľom má byť formovanie mravnej vychovanosti a utváranie hodnotovej orientácie.*

Niektorí autori predkladajú klasifikácie vyučovacích metód, pričom na ne nazerajú z viacerých aspektov (didaktického, psychologického, logického atď., porov. Maňák, 1995), prípadne sa venujú len jednému aspektu (napr. z procesuálneho aspektu rozdeľujú metódy podľa fázy vyučovacej hodiny, porov. Petlák, 1997). Nedá sa jednoznačne konštatovať, že na určitom predmete, prípadne pri určitej výchovnej činnosti, je možné použiť len určité metódy. Menia sa, striedajú, a predovšetkým dopĺňajú jedna druhú.

V našej literatúre nachádzame spravidla päť základných tradičných/klasických metód mravnej výchovy: klarifikácia, persuázia, exemplifikácia, exercitácia, valorizácia. Ukazuje sa však, že uvedené metódy nie sú postačujúce a nezahŕňajú v komplexnosti všetky možnosti činnosti pedagóga.

Vráťme sa však ku konštatovaniu z úvodu tejto kapitoly, podľa ktorého teoreticky môžeme uvažovať o metódach, ktoré predovšetkým odovzdávajú viac poznanie, vedomosť, a metódach, ktoré sa sústreďujú viac na zážitok (v konečnom dôsledku sprostredkujúci poznanie).

Žilínek (1997) zdôrazňuje, že na metódy používané v procese vytvárania mravnej identity osobnosti, možno nahliadať podľa toho, či preferujú:

- a) pôsobenie na intelektuálnu stránku osobnosti (tvorba mravných predstáv, pochopenie podstaty a foriem mravnosti...), mravný intelektualizmus,
- b) prakticko-činnosťnú stránku – výcvik mravných zručností a návykov.

Následne vyčleňuje dve skupiny metód:

- a) Klasické: klarifikácia, persuázia, exemplifikácia, exercitácia, valorizácia.
- b) Aktivizačné: zážitkové učenie, kooperatívne učenie, situačno-problémové metódy, metódy hrového učenia, metódy observácie.

Akcent na poznávanie alebo orientácia na individuálne prežívanie človeka, teda vnímanie hodnôt ako objektívnych alebo subjektívnych, je východiskom pre teoretické členenie metód

podľa Chalasovej (2006). Vnímanie hodnôt ako objektívnych smeruje k ich poznaniu ako hodnoty samej o sebe, pričom vhodnými sa tu javia napr. prednáška, práca s textom, demonštrácia. Na druhej strane, ak vnímame hodnoty ako subjektívne, „ako vlastnosť objektov, ktoré im pripísal subjekt a sú prameňom zážitkov“ (Chalasová, 2006, s. 64), uprednostňujú sa aktivizujúce metódy: situačná metóda, inscenačná metóda, didaktické hry, diskusia.

Aj tieto názory naznačujú, že tvoriť klasifikáciu metód pre náš objekt skúmania je náročné. Spomínaní autori ich zužujú na dve skupiny: klasické metódy a aktivizujúce metódy. Kam by ste zaradili napríklad dialóg alebo diskusiu? Azda do oboch skupín? Okrem toho sa len čiastočne dotýkajú dôležitej súčasti výchovno-vzdelávacieho procesu vôbec – diagnostikovania a hodnotenia. Ukazuje sa, že stanovenie všeobecne prijateľnej klasifikácie metód je spojené s istými rizikami, najmä s rizikom nekompletnosti.

V nasledujúcom texte uvádzame tzv. klasické metódy mravnej výchovy, ktoré doplníme o našu klasifikáciu. Uvedomujeme si totiž potrebu usporiadať, a tak sprehľadniť najčastejšie používané metódy v oblasti mravnej výchovy, preto ich zaradíme do skupín, v ktorých sú spojené podľa určitého spoločného znaku: *slovné metódy, názorno-demonštračné metódy, aktivizujúce a interaktívne metódy, metódy hodnotiace a regulujúce správanie*. Pôjde len o prehľad so stručným opisom, preto odporúčame na ich lepšie poznanie a praktické zvládnutie siahnuť aj po literatúre, ktorá sa bližšie venuje jednotlivým metódam.

6.1 Klasické metódy

V našom prehľade uvádzame najskôr klasické metódy, ktoré nestratili svoje miesto v mravnej výchove ani v súčasnosti. Naopak, ich základné zameranie – napr. vysvetľovanie, presvedčovanie, uvedenie príkladu, nácvik – sa realizujú aj použitím metód, ktoré uvádzame v ďalších kapitolách.

Metóda klarifikácie (objasňovania, vysvetľovania)

Umožňuje porozumieť a pochopiť mravné kategórie a postoje, mravné pojmy, javy, ktoré sa stávajú predpokladom utvárania vlastného mravného postoja.

Táto metóda sa spravidla spája s vyučovacím procesom, keď slúži na vysvetlenie zložitejších pojmov, definícií, javov. Aj v prípade objasňovania mravných kategórií by pedagóg mal rešpektovať predchádzajúce poznatky žiakov, používať zrozumiteľné slová a zjednodušiť

zložitý jav. Vhodné je doplniť objasnenie aspoň o slovný príklad, klásť otázky. Zdôvodňovanie platnosti, pravdivosti a životnej existenčnej hodnoty mravných javov si vyžaduje veľmi precíznu jazykovú formuláciu, komunikatívnu schopnosť, ak chceme, aby viedli ku vzniku názoru (Žilínek, 1997).

Ak ako súčasť mravnej výchovy vnímame rozvíjanie mravného usudzovania, hodnotenia, ktoré nie je možné bez teoretického poznania určitých mravných kategórií.

Metóda persuázie (presvedčovania)

Presvedčovanie veľmi úzko súvisí s vysvetľovaním, ale pôsobí aj na city žiaka, teda je zamerané nielen na kognitívnu, ale aj na emocionálnu stránku osobnosti (Vacek, 2008). Výsledným efektom presvedčovania je presvedčenie.

Persuázia je založená na slovnom alebo neslovnom pôsobení na žiaka. Presvedčovanie má svoje základy v racionálnych a citových argumentoch (Zelina, 1994). Argument sa pritom chápe ako dôkaz s overenou pravdivosťou. Podľa Zelinu (1994) faktický argument je dôkaz, pre ktorý je príznačná vecnosť, objektivnosť a skutočnosť. Ak ich používame v komunikácii so žiakmi, pedagógovia by mali používať vlastné a cudzie skúsenosti s istým javom, dedukciu, indukciu, poukázať na dôsledky argumentov, používať príklady.

Podľa Gráca (2009, s. 202) je presvedčovanie „také ovplyvňovanie, v ktorom sa recipient pod vplyvom presvedčovateľa dobrovoľne, zainteresovane a zúčastnene uisťuje o zdôvodnenosti nejakého stanoviska“, následne presvedčenie je „špecifické ovplyvnenie, vyznačujúce sa dobrovoľným, zainteresovaným a zúčastneným uistením sa recipienta o odôvodnenosti svojho stanoviska.“ Princípmi presvedčovania sú podľa Gráca (2009, s. 203 – 215)

- a) Dobrovoľnosť - musia existovať podmienky voľného rozhodovania sa človeka, t. j. nesmie ísť o priame alebo nepriame donucovanie,
- b) Zainteresovanosť – znamená, že je dôležité, ako jednotlivec sám vidí pôsobenie na seba, ako ho prežíva a ďalej individuálne v sebe spracúva; okrem podstaty javu, sa objasňuje aj zmysel alebo účel vysvetľovaného javu.
- c) Zúčastnenosť – je považovaná za diferenciacny princíp vzťahujúci sa na tvorbu presvedčovania a predpokladá proces interiorizácie; je dôležité, že recipient chápe presvedčenie ako vlastnú osobnostnú psychickú kvalitu.
- d) Uistenosť – je diferenciacny znak presvedčenia, ktorý sa objavuje hneď, ako sa začnú analyzovať výsledky presvedčenia z finálneho hľadiska; ide o dôležitý rozmer osobnosti súvisiaci s dvoma jej dimenziami – istota a neistota.

- e) Zdôvodnenosť – upozorňuje na skutočnosť, že prijatie akéhokoľvek presvedčenia je zdôvodňované uisťovaním sa recipienta o jeho správnosti a pravdivosti, ale aj hodnotovou orientáciou recipienta.

Persuázny vzťah sa vyjadruje vo forme postojov, pričom nie každý má charakter presvedčenia. Takýto charakter majú len postoje, ktoré „viac alebo menej vychádzajú z hodnotovej orientácie človeka“ (Grác, 2009, s. 216). Hodnotový postoj môže mať charakter mienky (názoru), uistenia (vyjadruje uistenie človeka o niečom) a viery.

V praxi sa používajú rozličné metodiky presvedčovania (porov. Grác, 2009, s. 219 – 233):

1. Metodika prezentovania dôkazov je založená na stanovení spôsobov a postupov pri umiestňovaní dôkazov v priestore a v čase, t. j. ktorý dôkaz umiestňovať skôr a ktorý neskôr vzhľadom na intenzitu argumentu, ktorý prináša.
2. Metodika interogatívneho presvedčovania sa zaoberá rozpracovaním spôsobov a postupov vhodného formulovania, uplatňovania a kladenia otázok. Tieto môžu vyvolať spochybnenie určitého faktu alebo jeho schvaľovanie, či zovšeobecnenie.
3. Metodika intervenujúcich vplyvov zamerané na posilňovanie, zverejňovanie svojho postoja, či navodenie určitého názoru.
4. Uplatňovanie slovných a vetných apelov.

Metóda exercitácie (cvičenia)

Podľa M. Žilínka (2002, s. 160) táto metóda „umožňuje rozvíjať činnostný zreteľ mravnosti, praktické spôsoby správania, osvojovať si sociomravné zručnosti, morálno-motivačnú spôsobilosť ku vlastnému mravnému správaniu a konaniu, rozvíjať i vzťahotvornú sféru ľudskej činnosti“. P. Vacek (2008) konštatuje, že v mravnej oblasti sú výsledkom cvičenia mravné návyky a zvyky, ktoré jedinec používa. Ide o vnútornú tendenciu organizmu. Podľa neho určujúcou hodnotou, ktorú si osobnosť pri vykonávaní metódy cvičenia utvára, je vnútorný vzťah morálnej podstaty k vykonávanej činnosti.

Metóda exemplifikácie (príkladovania)

Exemplifikáciou sa spravidla rozumie „pôsobenie príkladu ako prostriedku alebo metódy medziľudského ovplyvňovania, ktorým sa môže výrazne meniť alebo utvárať vzťah a výkon človeka“ (Grác, 2009, s. 166). Vzor alebo živý model vo svojej hodnotovo-mravnej podstate musí sám priťahovať, byť vnútorne motivujúcim a činnostne aktivizujúcim. Napodobňovanie správania vzoru by malo viesť k tomu, aby si žiak zvnútornil určitý spôsob správania.

To, či začne žiak imitovať určité správanie závisí od toho, ako hodnotí vzor a ako hodnotí seba, a zároveň, či sa chce vzoru pripodobniť alebo nie. Vznikajú teda štyri modalities (porov. Grác, 2009, s. 167 – 181):

1. **Imitácia:** Percipient hodnotí činnosť vzoru ako správnu alebo dobrú, svoju činnosť hodnotí opačne, t. j. napodobňuje vzor, pretože hodnotí jeho správanie priaznivejšie ako svoje vlastné.
2. **Nonimitácia:** Percipient hodnotí činnosť vzoru ako nesprávnu a svoju ako správnu, vzniká „špecifický psychický zážitok, ktorý ... sme vyjadrili formulou výstražného vzťahu ‘nie som taký a ani sa nechcem takým stať’“ (Grác, 2009, s. 175).
3. **Desimilácia:** Percipient hodnotí svoju činnosť i činnosť vzoru ako nesprávnu/zlú. Toto správanie vzoru mu pripomína svoje vlastné správanie, ktoré je rovnako nesprávne, čo vyhodnocuje formulou ‘som taký, ale nechcem takým zostať’.
4. **Nondesimilácia:** Percipient hodnotí činnosť vzoru i svoju ako správnu. V tomto vzore nachádza sebaoptvrdenie a motivuje ho v tom, aby zostal takým, aký je.

Jednou zo základných metodík v prípade exemplifikácie je **praeponovanie modelov**, čím sa rozumejú „postupy zámerného uprednostňovania príkladov zo sociálneho prostredia, ktorými sa utvárajú čo najúčinnnejšie predpoklady ich výberu a uvádzania“ (Grác, 2009, s. 182). Uskutočňuje sa selekciou (výber vhodných modelov pre percipienta), špecifikáciou (vymedzenie osobitostí modelu, ktorými chceme a môžeme ovplyvniť percipienta). Ďalšou metodikou je **exponovanie modelov**, t. j. priame a bezprostredné predkladanie modelov a vzorov umožňujúce účinnejšie ovplyvnenie percipienta. Je možné uplatniť určité metodické postupy, napr. proximita (zameraná na blízkosť vzoru), frekvencia (zameraná na častosť výskytu vhodného vzorca správania) a kontext (prijímanie určitého vzorca správania zlepšuje kladný vzťah percipienta k jeho nositeľovi a naopak).

Metóda valorizácie (zhodnocovania)

Metóda zhodnocovania je zameraná na vyjadrenie morálnej prijateľnosti ľudských činov. Umožňuje cieľavedome a zámerne rozvíjať procesy zmien v mravnom správaní človeka, stimulovať žiaduce a tmiť nežiaduce správanie a konanie. Používa sa v dvoch základných variantoch, buď v zmene pozitívneho pôsobenia ako schvaľovanie, povzbudzovanie a v smere negatívneho pôsobenia ako odsudzovanie, potrestanie. Určujúcim princípom je tu princíp pozitívneho pôsobenia na osobnosť.

Zámerom je citovo získať pre určité postoje, podporiť, upevniť kladné podnety a stimulovať ich prejavenie v správaní, znížiť vplyv záporných mravných motívov, zmenšiť ich silu

a účinnosť. Určujúcim princípom pri použití metódy zhodnocovania je podľa Žilínka (1997) princíp pozitívneho pôsobenia na osobnosť.

6.2 Slovné metódy

Monologické slovné metódy

Pri monologických slovných metódach vysvetľuje určitú skutočnosť pedagóg, najčastejšie ide o rozprávanie, vysvetľovanie, popis atď.

Rozprávanie je konkrétne, epické, živé, emocionálne a prináša množstvo predstáv. Môže plniť rozličné funkcie (poznávaciu, motivačnú, pomáha naviesť na citovú atmosféru, porov. Skalková, 2007). V oblasti mravnej výchovy sa u detí v mladšom školskom veku používajú často príbehy, ktoré učiteľ môže prerozprávať, a ďalej s obsahom textu, či emocionálnym zážitkom detí pracovať.

Vysvetľovanie je primárne zamerané na odovzdanie určitej učebnej látky, pričom zahrňuje popis a analýzu príslušných javov, usmerňuje a rozvíja logické myslenie žiakov. Je dôležité, aby malo istú logickú nadväznosť, ktorú by si mali osvojiť aj žiaci. Vysvetľovanie sa stáva súčasťou mnohých aktivizujúcich metód, keď učiteľ inštruuje žiakov, čo a ako by mali robiť, aby správne splnili úlohu. Niekedy sa k vysvetľovaniu pridáva aj ukážka vyžadovanej činnosti. Učiteľ by mal hovoriť primeraným tempom, primeraným jazykom a overiť si, či žiak pochopil, čo vysvetľoval.

Dialogické slovné metódy

Rozhovor je založený na používaní otázok a odpovedí, pričom sa ozrejmuje určitý jav, problém, skutočnosť alebo prináša nový poznatok. Rozhovor sa uplatňuje v rôznych fázach vyučovania a slúži k: „príprave žiakov na nové zoznámenie sa s látkou, k vlastnému zoznamovaniu sa s novým učivom, k systematizácii a upevňovaniu novo získaných poznatkov, k priebežnej kontrole stupňa osvojenia nových vedomostí“ (Skalková, 2007, s. 190). Preto môže plniť viacero funkcií. Buď ním učiteľ zisťuje to, či majú žiaci tie vedomosti, ktoré predpokladá (čo môže byť nevyhnutné napr. pred zadaním ďalšej úlohy), alebo plní kontrolnú funkciu. Takisto môže byť hlavnou metódou, keď slúži na to, aby prostredníctvom odpovedania na učiteľove otázky, žiaci prišli na nové vzťahy, príčiny javov, hodnotenie atď. Samozrejme, otázky musia mať určitú logickú postupnosť, majú rešpektovať možnosti žiakov. Najjednoduchšie otázky vyžadujú len odpoveď, v ktorej žiaci reprodukovujú určitú

vedomosť, ktorú majú, náročnejšie vyžadujú to, aby žiaci porovnávali, zovšeobecňovali, hodnotili.

V *dialógu* dochádza ku komunikácii učiteľa a žiakov, ale tiež medzi žiakmi navzájom. Dialóg je založený na výmene určitých tvrdení, argumentov medzi hovoriacimi, ktoré vychádzajú z odlišných, možno aj protikladných, stanovísk jednotlivých strán. Ukazuje sa, že pri vedení dialógu je dôležité (Skalková, 2007, s. 191), aby:

- bol problém, ktorý je predmetom dialógu, pre žiakov zaujímavý,
- učiteľ navodzoval v triede atmosféru dôvery umožňujúcu žiakom slobodne sa vyjadriť,
- učil žiakov klásť otázky, argumentovať, počúvať druhého, korigovať vlastné názory, byť tolerantný k druhým, spolupracovať s nimi.

Diskusia je špeciálnou formou komunikácie pedagóga a žiakov, pri ktorej si navzájom účastníci vymieňajú názory na danú tému, na základe svojich znalostí uvádzajú argumenty pre svoj názor, a tak spoločne nachádzajú riešenie daného problému (Maňák, 1997). Predpokladá sa však, že existuje problém, ktorý vyvolá rozpor a žiaci boli pripravení na tému (problém), ktorá bude predmetom diskusie. Diskusia umožňuje žiakom vypočúť si názory iných, hodnotiť tieto názory, cvičiť si verejné vystupovanie, formulovanie vlastných názorov, ich obhajovanie, reagovanie na argumenty ostatných diskutujúcich.

Učiteľ riadi a podporuje diskusiu, pripravuje a udržiava vhodné podmienky na jej priebeh, usmerňuje jej priebeh, minimalizuje možnosti zosmiešňovania či agresívnych prejavov voči jednotlivým členom skupiny. Okrem toho je jeho úlohou korigovať omyly a usmerňovať k správnym riešeniam, sumarizuje obsah diskusie a upriamuje pozornosť na základné zovšeobecnenia/riešenia/návrhy, ku ktorým sa počas diskusie dospelo.

Existuje viacero možností ako diskusiu realizovať. Uvedieme niekoľko príkladov (porov. Skalková, 2007, Kotrba – Lacina, 2011):

1. Diskusia spojená s prednáškou: Diskusia môže byť zaradená pred prednáškou ako motivácia; v priebehu prednášky, využíva moment prekvapenia a zvyšuje pozornosť študentov; po prednáške, keď slúži na zhrnutie povedaného, upevnenie a precvičenie látky.
2. Reťazová diskusia: používa sa pri nedostatočných skúsenostiach žiakov s diskusiou. Cvičí sa ňou počúvanie druhých, schopnosť formulovania relevantných otázok a zhrnutie záverov. Na uvedenie pedagóga nadväzujú žiaci. Každý z nich zhrnie

predchádzajúci príspevok a vysloví svoje stanovisko, preto si vyžaduje veľké sústredenie účastníkov a starostlivé usmerňovanie zo strany pedagóga.

3. Panelová diskusia: Spravidla sa realizuje na vopred zadanú tému medzi niekoľkými odborníkmi. Ostatní účastníci sledujú jej priebeh. Predpokladá sa, že ju obvykle riadi učiteľ alebo prizvaný odborník. Každý z odborníkov prednesie svoj krátky príspevok, prezentuje svoje stanovisko. Po týchto príspevkoch študenti majú možnosť klásť pozvaným odborníkom otázky.
4. Diskusie v malých skupinách: Prednosť tejto metódy vyplýva z vyššej možnosti diskutujúcich zapojiť sa, pretože pracujú v skupinách, v ktorých je optimálne 7 členov. Skupiny riešia zadaný problém, do tejto diskusie pedagóg nezasahuje. Následne, po spracovaní skupinového riešenia prebieha diskusia v pléne, keď každá skupina predstaví a obhajuje svoje riešenie.
5. Phillips 66: Ide tiež o skupinovú diskusnú metódu, v ktorej sú študenti rozdelení do skupín po šesť členov a diskutujú šesť minút. Odporúča sa písomná formulácia riešenia, aby sa pri prezentácii nemohla meniť. Po každom kole by sa zvolení hovorcovia skupiny mali zísť pri jednom stole, predstaviť svoje riešenie a diskutovať s ostatnými hovorcami. Môžu nasledovať ďalšie diskusné kolá, keď sa hovorcovia vrátia späť do svojej skupiny. Záverečné riešenie by mal v pléne zrealizovať sám pedagóg.
6. Hobo metóda: Patrí k náročnejším metódam, pretože si vyžaduje samostatnú prípravu žiakov pred diskusiou, ktorí by mali mať prichystané podporné materiály. Pedagóg zadá problém, ktorý si žiaci naštudujú doma v literatúre, z internetových zdrojov atď. Výsledkom tohto samostatného štúdia by mala byť písomná príprava. Technika môže mať niekoľko foriem:
 - a) Všetci žiaci riešia ten istý, zložitý a neštruktúrovaný problém. Neexistuje jednoznačné riešenie. Je nutné sa orientovať vo faktoch, ktoré budú tvoriť základ argumentov a podklady na diskusiю. Diskusia väčšinou prebieha v skupine.
 - b) Žiaci sa rozdelia do dvoch skupín – predkladateľa návrhu a oponentov. Každá skupina v stanovenom čase pripravuje svoje argumenty, ktoré následne použijú v konfrontácii s druhou skupinou. Výsledkom môže byť hľadanie kompromisu, ku ktorému pristúpia obe skupiny a písomne spracovaný záver sa odovzdáva učiteľovi. Alebo môže ísť predovšetkým o tréning schopnosti argumentovať, schopnosti presvedčiť druhých o svojom názore.

Táto forma má aj svoj náročnejší variant. Pred konfrontáciou si skupiny vymenia svoje prípravy, preštudujú si jej argumenty a musia obhajovať stanovisko v nich obsiahnuté.

Metódy práce s textom

Pri mravnej výchove sa takisto môže pracovať s tlačenou podobou určitého textu, pričom úlohou žiakov je napr. excerpovanie, výber myšlienok, ktoré ich zaujali, identifikovanie rozporu s etickými normami atď.

Metódy písomných prác

Zrejme sa nám písomné práce viac spájajú s vyučovaním slovenského, či cudzieho jazyka, sú však použiteľné aj pri mravnej výchove. Tu však určite nepôjde na prvom mieste o gramatickú a štylistickú správnosť. Prostredníctvom realizácie samostatného písomného prejavu, môže žiak spoznať sám seba, pretože sa zamýšľa napr. nad dôležitými životnými udalosťami, dobrými skutkami, ktoré spravil atď. Súčasne poskytujú aj učiteľovi viac informácií o žiakovi, jeho vnímaní okolia.

Názorno-demonštračné metódy

Umožňujú žiakom priamy kontakt s poznávanou skutočnosťou, obohacujú ich predstavy, konkretizujú abstraktný systém pojmov, podporujú spájanie poznávanej skutočnosti s reálnou životnou praxou. V oblasti mravnej výchovy sa používajú najmä rôzne dvojrozmerné pomôcky buď dynamického charakteru (napr. film, klip, televízny záznam, reklamný spot...) alebo statického charakteru (fotografie, obrázky).

Nielen v oblasti napĺňania afektívnych cieľov, ale aj ostatných cieľov výchovy a vzdelávania, je *trvalým problémom využívanie demonštrácie bez stanovenia si cieľa, usmernenia žiakov*. Práve to, čo sa demonštráciou sleduje, bude totiž smerodajné, pre spôsob jej realizácie (napr. zastavenie filmu, pričom žiaci majú rozhodnúť, ako budú určitý etický problém riešiť hrdinovia filmu a zdôvodňovať svoje tvrdenia...), inštruovanie žiakov (napr. učiteľ upriami pozornosť na veci, ktoré si majú žiaci všimnúť). Ako konštatuje Skalková (2007, s. 196), demonštrácia nemá byť dlhé sledovanie a počúvanie, ale „proces aktívneho pozorovania a myslenia žiakov“. Ak je to nutné, demonštrácia môže prebiehať v etapách, môže byť

rozdelená na niekoľko častí. Demonštrácia je výbornou motiváciou, často angažuje žiakov nielen kognitívne, ale aj emocionálne.

6.3 Aktivizujúce a interaktívne metódy

6.3.1 Hra

Hra (didaktická hra) sa stále teší v kruhu pedagógov, ale aj žiakov veľkej obľube. Azda aj preto, že žiaci prirodzene získavajú priestor na to, aby prejavili svoju iniciatívu, tvorivosť, majú možnosť vyskúšať rozličné druhy správania. Súčasne, ak ide hru s pravidlami, získavajú skúsenosť s ich dodržiavaním, a teda aj so sankciami, ak ich nedodržia. Dodržiavanie pravidiel sa prísne sleduje v súťažných hrách, preto aj súťaženie primerane často zaradované do výchovno-vzdelávacieho procesu má svoje opodstatnenie. Podporuje zmysel pre fair-play, vyvinutie maximálneho úsilia na zvládnutie úlohy a ak súťažia žiaci v skupinách, uvedomujú si zodpovednosť za skupinu.

Hry delia na krátkodobé a dlhodobé, a nie všetky je možné realizovať v triede. Dôležité je odlišovať hry podľa ich zamerania a účelu (opakovanie vedomostí, pohybové hry, hry zamerané na rozvoj sociálnych zručností...). Všeobecne sa hry delia na interakčné a neinterakčné (Kotrba – Lacina, 2011):

- Pri interakčných hrách sú účastníci svojim konaním a rozhodovaním vo vzájomnej interakcii. Reagujú na protihráčov, prispôsobujú sa danej hernej situácii. Ak ide o náročnejšiu hru, sú vzťahy a rozdelenie úloh vo vnútri skupiny oveľa dôležitejšie.
- Neinterakčné hry sú založené na obmedzení, resp. znemožnení vzájomného ovplyvňovania sa žiakov. Žiaci alebo tímy riešia určitý problém (krížovku, prešmyčku, kvízy, vedomostné testy, pexeso, doplnovačky, slepé mapy...) v rovnakých podmienkach. Pedagóg len usmerňuje žiakov a na konci ich činnosti preverí s nimi správne riešenia.

6.3.2 Simulačné metódy

Simulačné metódy sa používajú, keď je vhodné vyskúšať si určitú činnosť, situáciu v bezpečnom prostredí. Predstavte si, že sa chcete naučiť pilotovať malé športové lietadlo. Asi by vás riadne prekvapilo, keby vás namiesto nácviku v trenažéri „na zemi“, hneď posadili do lietadla, nech trénujete vo vzduchu. Ved' načo strácať čas.

Pojmom simulácia sa rozumie „zjednodušené predvedenie určitého fragmentu skutočnosti“ (Skalková, 2007, s. 200). S tým je, logicky, spojená aktivita žiakov. Tieto metódy majú svoje výhody - oproti reálnym situáciám majú skôr charakter hry, nie stresovej, či konfrontačnej situácie, a tiež sú miestom aktívneho nácviku, súčasne prežívania a konania.

6.3.3 Situačné metódy

Vychádza sa z modelovej situácie, ktorá je reálna a je ju nutné vyriešiť. Keďže žiaci nemajú o situácii dostatočné množstvo informácií, získavajú schopnosť analyzovať a riešiť problémy, a súčasne budú lepšie pripravení na skutočné životné situácie. Žiaci sa učia konštruktívne riešiť tieto typy konfliktov, tlmieť jednostranné emotívne postoje, správať sa asertívne (Skalková, 2007). Spravidla diskutujú riešenie prípadu v skupine a aj v triednom pléne. Správne reakcie sa posilňujú a nevhodné tlmia, či korigujú. Riešenie modelov reálnych situácií vyžaduje komplexný prístup, predpokladá pružné využívanie vedomostí, produktívne myslenie a vzájomnú spoluprácu.

Predkladané úlohy sa spravidla dajú riešiť rozličnými spôsobmi, cieľom je rozbor situácie. Táto situácia môže byť predložená žiakom v podobe textu, zvukovej ukážky, vizuálnej ukážky (Kotrba – Lacina, 2011). Pri riešení by mali žiaci zhromaždiť čo najviac dát, informácií a podkladov. Podľa Žilínka (1997) tieto úlohy nemusia byť vždy vyriešené, zámerom riešenia je rozvinúť v osobnosti proces eticko-sociálneho učenia.

Maňák (1979, in Kotrba – Lacina, 2011, porov. aj Žilínek, 1997) rozdeľuje situačné metódy podľa zamerania do niekoľkých skupín:

Pri realizácii **rozborovej metódy** (harvardská metóda) sa vyžaduje predchádzajúca príprava žiakov, analýza situácie a príprava na diskusiu. Na vyučovacej hodine sa potom zadaná situácia analyzuje, pozornosť sa venuje podmienkam jej vzniku, jej dôsledkom a možným riešeniam. Na záver sa formuluje skupinový záver.

Metódy konfliktných situácií: Žiakom je predložený jednoduchší spor, nezhoda z medziludských vzťahov. Často sa používajú skutočné konflikty. „Cieľom metódy je analyzovať konanie jednotlivých účastníkov a naučiť študentov správne reagovať a rozhodovať sa v konkrétnych situáciách“ (Kotrba – Lacina, 2011, s. 144). Pedagóg by mal ustriehnuť to, aby si žiaci nedomýšľali ďalšie fakty, majú pracovať len s tými predloženými. Keďže ide o medziludské konflikty, je možné, že sa účastníci nedohodnú na jednoznačnom

závere, preto by mal pedagóg v závere diskusie zhrnúť a pomenovať najvhodnejšiu množinu riešení, ku ktorým sa prikláňa väčšina diskutujúcich.

Priebeh riešenia konfliktu sa môže sproblematizovať tak, že po skončení diskusie pedagóg predloží žiakom ďalšie fakty, teda sa začína nová diskusia. Ideálne je, ak sa použije príbeh s hrdinom, ktorého správanie sa nedá hodnotiť ani ako mravné alebo nemravné, resp. kladné alebo záporné.

Obdobou predchádzajúcej metódy je **metóda incidentov**. Incidentom sa rozumie určitá rušivá, či nepríjemná udalosť. Cieľom je naučiť študentov klásť správne otázky vedúce k riešeniu situácie. Incident pedagóg v prvej fáze len stručne oznámi a vyzve žiakov, aby sa v druhej fáze pýtali a incident vyšetरोvali. Pedagóg nahrádza, koná a hovorí za všetky osoby súvisiace s incidentom, odpovedá za každú osobu, ktorá v príbehu vystupuje, preto musí do detailov poznať príbeh. Po druhej, analytickej časti nasleduje vlastné riešenie prípadu prostredníctvom diskusie v pléne, do ktorého pedagóg nezasahuje.

Na záver sa hodnotia:

- aktivita jednotlivých študentov (kto sa pýtal, ako často, aké otázky sa kládli, či sa študenti pýtali na podstatné fakty príbehov),
- zhodnotenie riešenia prípadov a príčin (Neboli k prípadu doplňované, nové, upravené skutočnosť?),
- celkové zhodnotenie prínosu riešeného príkladu, v ktorom sa analyzujú všetky klady a zápory navrhovaných riešení incidentu.

Už názov ďalšej metódy - **metóda postupného zoznamovania sa s prípadom** – naznačuje, že problém sa žiakom odкрýva postupne, k navrhnutým riešeniam sa pridávajú ďalšie fakty a žiaci predkladajú nové stanoviská, čo by robili ďalej, ako by postupovali. Táto metóda môže mať opäť viac variantov:

- a) Informácie sú odovzdávané žiakom postupne v jednotlivých vývojových štádiách danej situácie, optimálne sa aktivita žiakov rozdeľuje do piatich až šiestich etáp, ktoré celkovo trvajú maximálne dve hodiny.
- b) Pedagóg predkladá niekoľko potenciálnych variantov riešenia, z ktorých si musia žiaci vybrať a rozhodnúť sa pre optimálne riešenie. Tento variant si vyžaduje záverečné hodnotenie zo strany pedagóga: čo bolo podstatou problému, ako sa vyvíjalo riešenie, kde sa robili chyby, ako je vhodné postupovať v budúcnosti.
- c) Pedagóg predkladá zadanie situácie, ktoré neobsahuje všetky nevyhnutné a dôležité informácie, preto si ich žiaci musia zistiť samostatným štúdiom, prípadne pomocou

otázok kladených pedagógovi. Je dôležité, aby pedagóg nepovedal sám viac informácií ako je nutné a odpovedal len na to, čo sa ho študenti pýtajú.

Bibliografické metódy: Ide o špecifickú situačnú metódu, pri ktorej sa žiaci zoznamujú so životom významného vedca, literáta, známej osobnosti, ktorý sa vzťahuje k predmetu. Po analýze životopisu majú odpovedať na otázky, ako by sa táto osobnosť správala, ako by konala v rôznych životných situáciách.

6.3.4 Inscenačné metódy

„Podstata inscenačných metód spočíva v hraní rol osobami zúčastneným v určitej simulovanej sociálnej situácii“ (Skalková, 2007, s. 201). Simulovaná situácia sa rieši priamou účasťou aktérov. V podstate ide o problémovú metódu, ktorá sa približuje ľudskému konaniu v reálnej situácii. Výchovno-vzdelávací význam je v tom, že žiaci sa vžívajú do role, ktorú predvádzajú. Získavajú nové emocionálne skúsenosti, postoje, osvojujú si vhodné spôsoby reakcie vo vybraných situáciách. Používa sa s cieľom rozvíjania intelektuálnej, emocionálnej, ale i komunikatívnej stránky osobnosti žiaka.

Scenár tvorí pedagóg alebo žiaci. Hranie rolí sa hodí najmä na formovanie názorov a postojov žiakov pri vyučovaní prierezových tém.

Delenie inscenácií (Kotrba – Lacina, 2011):

- Štrukturované inscenácie: Žiaci dostanú zadanie východiskovej situácie, a tiež opis svojej role. Pedagóg má na starosti prípravu a priebeh. Zo žiakov sú vybraní účinkujúci, ktorí dostanú čas na prípravu (zoznámia sa so scenárom a svojou rolou). Východiskovú situáciu dostanú všetci žiaci, ale s popisom roly je oboznámený len konkrétny „herec“. Určenie roly je predovšetkým opisom určitého správania a konania postavy, nie replikami, ktoré by mal povedať. Počet žiakov by mal byť od dvoch do siedmich. Niekedy sa v priebehu hrania využíva rušivý moment, keď pedagóg poskytne informácie navyše alebo do hry vstúpia ďalšie postavy. Neodmysliteľnou súčasťou je záverečná analýza, poskytnutie spätnej väzby a reflexia.
- Neštrukturované inscenácie sú improvizáciami, v ktorých žiaci zobrazujú príbeh na základe zadania. Neurčujú sa spôsoby konania, správanie jednotlivkej postavy (roly). Z tohto dôvodu sú náročnejšie ako štrukturované inscenácie, preto by mali byť používané až keď žiaci majú skúsenosť s inscenáciami.

- Mnohostranné hranie rol je náročnejšou podobou, ktorá je realizovateľná rozličnými spôsobmi:
 - a) Všetci sú zapojení do hrania svojou rolou. Je veľmi dôležitý výber inscenácie. Vhodné sú rozsiahle simulačné hry, keď má každý svoju rolu.
 - b) Žiaci sú rozdelení do skupín, v ktorých súčasne prebieha hranie inscenácií. Vhodné je pracovať v oddelených miestnostiach. V každej skupine je stanovená rola vedúceho, ktorý dostane najdetailnejší popis svojej roly a vedie celú inscenáciu. Tiež má vypracovať záver zahranej inscenácie – zhrnutie, zápis do zošita.

V metodike etickej výchovy v SR nájdeme dve podobné metódy: hranie rol a scény. Tie sa odlišujú tým, že v pri hraní rol si žiaci nepripravujú dialógy a postupujú len na základe individuálneho zadania. Pri scénkach majú možnosť pripraviť sa na realizáciu prípravou svojich dialógov a celkovej priestorovej realizácie. Podľa vyššie uvedeného členenia by sme hranie rol aj scény mohli rozdeliť na štrukturované alebo neštrukturované podľa toho, či pedagóg presne stanoví „ako sa má daná postava správať“.

6.3.5 Kooperatívne učenie

Průcha – Walterová – Mareš (2003, s. 107): „*Kooperatívne učenie sa líši od individuálneho tým, že je postavené na spolupráci osôb pri riešení zložitejších úloh. Riešitelia sú vedení k tomu, aby si dokázali rozdeliť sociálne role, naplánovali si celú činnosť, rozdelili čiastkové úlohy, naučili sa radiť si, pomáhať, kontrolovať jeden druhého, riešiť čiastkové spory, spájať čiastkové výsledky do väčšieho celku, hodnotiť prínos jednotlivých členov atď...*“

Aby sme mohli hovoriť o kooperatívnom učení, musí mať určité znaky (Johnson – Johnson, 1990, in Jablonský, 2008):

1. Pozitívna vzájomná závislosť znamená, že žiaci si uvedomujú, že sú navzájom prepojení tak, že *neuspejú, ak neuspejú aj spolužiaci* a musia *koordinovať vlastnú snahu s ich snahou* smerom k dokončeniu úlohy.
2. Interakcia tvárou v tvár je nevyhnutná na rozvoj sociálnych zručností, preto sa pracuje v malých skupinách (od dvoch do siedmich žiakov).
3. Osobná zodpovednosť (osobné skladanie účtov): výkon každého člena skupiny je zhodnotený a využitý v celej skupine, každý má „osoh“, kooperatívne učenie **posilňuje jednotlivca** – po splnení úlohy v skupine by mal byť žiak schopný plniť podobné úlohy sám.

4. Formovanie a využitie interpersonálnych a skupinových vedomostí
5. Reflexia skupinovej činnosti: Efektivita spoločnej činnosti závisí od toho, ako skupina reflektuje svoju činnosť, ako ju popisuje a rozhoduje o ďalších krokoch. Žiaci hodnotia svoju prácu a prístup k nej, hodnotia činnosť ostatných a aj skupiny ako celku.

Z hľadiska plnenia cieľov kooperatívne učenie prináša okrem kognitívnych vedomostí aj nadobúdanie sociálnych kompetencií. Jeho nespornými kladmi sú napr. rozvoj komunikatívnych zručností potrebných na vytváranie a udržiavanie sociálneho kontaktu, návyk na spoločnú prácu, návyk na demokratické rozhodovanie, rozvíjanie iniciatívnosti, samostatnosti, kreativity, žiak pred spolužiakmi ľahšie prizná, čo nevie, žiak si volí tempo práce, žiak preberá zodpovednosť za učenie, vrátane chýb, klesá počet izolovaných a neoblúbených žiakov.

6.4 Metódy diagnostické, hodnotiace a regulujúce správanie

6.4.1 Metóda systematického pozorovania

Metóda systematického pozorovania je neodmysliteľnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu, pretože pedagóg pozoruje činnosť žiakov, pričom má príležitosť pozorovať ich dlhodobo. Aby však pozorovanie plnilo funkciu diagnostickej metódy, je nevyhnutné, aby bolo analytické a smerovalo k určitému cieľu (Skalková, 2007).

Na základe analýzy slovných prejavov žiaka, zmien v správaní, kontroly výsledkov činnosti žiakov, zisťuje individuálne zvláštnosti a získava informácie na to, aby mohol vykonať určité pedagogické opatrenia, prípadne zmeniť výchovný prístup k žiakovi.

6.4.2 Zameraná spätná väzba

Pojem spätná väzba používajú autori rozdielne. V oblasti mravnej výchovy ju chceme používať v súlade s jej vymedzením ako procesom, pri ktorom skupina verbálne spracováva zážitok z predchádzajúcej uskutočnenej aktivity pod vedením pedagóga (Reitmayerová – Broumová, 2007). Pedagóg určuje cieľ a priebeh spätnej väzby. Podľa Reitmayerovej a Broumovej (2007, s. 15) by mala umožniť:

- odovzdávanie emócií a zážitkov,

- zameranie pozornosti určitým smerom,
- uskutočnenie reflexie a seba reflexie,
- zachytenie hlavných momentov a ich pomenovanie,
- uchovanie skúseností a emócií a ich prenesenie do budúcnosti,
- zmapovanie rôznorodosti v riešení problémov,
- plánovanie vývinu jedinca na základe prežitých individuálnych skúseností,
- zviditeľnenie skrytých problémov bez ambície ich riešenia.

Vyjadrenia žiakov v priebehu realizovania spätnej väzby sprostredkujú ostatným žiakom prežívanie tej istej situácie inými očami, umožňujú na ňu nahliadať z iného pohľadu.

Zameraná spätná väzba plní dve funkcie (Reitmayerová a Broumová, 2007):

- predikujúcu funkciu – žiak dokáže predvídať svoje reakcie a správanie, a takisto správanie a reakcie svojho okolia,
- intervenujúcu funkciu – cieľom je zlepšiť postup žiaka, aby dosiahol žiaduci spôsob svojho správania alebo správania okolia.

Skutočné dosiahnutie cieľa uvedeného v týchto dvoch funkciách pomáha naplňovať sled dejov (činností) počas spätnej väzby: formulovanie a vyjadrenie zážitkov spojených s okolím formou myšlienok, postrehov a emócií; prijímanie zážitku formulovaného ostatnými a ich spracovanie; formulovanie a vyjadrenie zážitkov spojených s vlastnou osobou.

Cieľ spätnej väzby závisí od pedagóga, môže zisťovať napr. ako žiaci v triede spolupracujú, zisťuje rôzne vlastnosti žiakov v triede. Môže ísť o jednoduchú výmenu emócií až po rozbor zážitku tak, aby si z neho žiaci odniesli cenné informácie do budúcnosti, teda sa niečo naučili.

V oblasti mravnej výchovy je spätná väzba vhodným prostriedkom na riešenie rozličných menších konfliktných situácií medzi spolužiakmi z jednej triedy alebo viacerých tried. Okrem toho, že pedagóg zistí fakty o tom, čo bolo príčinou konfliktu, žiaci majú možnosť vyjadriť svoje názory na správanie druhého, vyjadriť to, čo si myslia o svojom správaní, ako sa zachovali atď. Žiaľ, tieto spätno-väzbové stretnutia sa niekedy nedajú naplánovať a žiada si ich aktuálna situácia, preto vedenie spätnej väzby vyžaduje veľkú skúsenosť pedagóga.

6.4.3 Reflexia

Reflexia sa v pedagogickej praxi chápe rozličným spôsobom:

1. Vníma sa ako spätná väzba, teda pre ňu platí vyššie uvedené, najmä vtedy ak sa prioritne zameriava na komunikáciu citov a emócií súvisiacich s realizovanou aktivitou.
2. Ako pojem používaný v zážitkovej pedagogike znamená „riadený proces hodnotenia aktivity, ktorý využíva informácie zo spätnej väzby na hľadanie širších súvislostí a významov“ (Neuman, 1998, in Reitmayerová - Broumová, 2007, s. 12). Takto sa chápe napr. aj hodnotová reflexia v mravnej výchove – spätná väzba sa využíva na hľadanie širších súvislostí a významov v zmysle hľadania primeraných zdôvodnení pre hodnoty a normy.
3. Reflexia ako zameranie na seba samého, druh sebazpozorovania, sústredenie sa na vlastné vedomie a zážitky, mohli by sme povedať aj – sebareflexia.

Pre zaujímavosť môžeme spomenúť, že existuje aj koncept tzv. reflexívnej výučby, ktorý je založený na tom, že po reflexii nových informácií preformuluje žiak obsah svojho prekonceptu o danej téme. Reflexia sa chápe ako „permanentné vnímanie edukačnej skutočnosti, ktorá je nástrojom flexibilnej aktualizácie všetkých prostriedkov – obsahu, cieľa, metód aj foriem, ako aj spôsobu komunikácie v procese výučby“ (Kasáčová, 2005, s. 31) a používa sa spolu s dialógom a diskusiou.

6.4.4 Odmeny a tresty

Odmeny sú spojené s pozitívnym hodnotením žiaduceho správania. Pedagóg chváli žiaka za jeho správanie, výkon, určité riešenie, teda jeho výkon je posúdený ako dobrý, dokonalý a toto ocenenie je spojené so zážitkom úspechu, pocitom uspokojenia (Kolář, Šikulová, 2005). Azda nie je nevyhnutné pripomenúť, že aj keď prejavené správanie nie je dokonalé, možno predsa len predstavuje určité zlepšenie oproti predchádzajúcemu stavu, a aj to je hodné odmeny napr. vo forme pochvaly.

Je nevyhnutné dávať pozor, aby sa pochvala nestala cieľom žiakovho snaženia (vykonáva určitú činnosť preto, aby bolo pochválené) alebo aby pochvala nebola ironická.

Práve pochvala je jednou z najtypickejších odmien v škole a aby plnila svoj účel musia sa pri nej dodržiavať určité zásady (porov. Čapek, 2008, s. 45):

- Frekvencia pochvál by sa mala postupne znižovať.
- Adekvátne posúdiť intenzitu pochvaly vzhľadom na hodnotu činu.
- Pochvala by sa nemala vzd'alovať od skutku, za ktorý chválime.

Medzi najčastejšími odmenami sa uvádzajú (Čáp – Mareš, 2001):

- pochvala, úsmev, prejav sympatie, prejav kladného emočného vzťahu,
- vecný alebo peňažný dar,
- umožnenie činnosti, po ktorej žiak túži: výlet, zaujímavá spoločná činnosť, návšteva určitého spoločenského podujatia.

Tresty by mali slúžiť náprave nežiaduceho správania, nie byť prostriedkom dokazovania moci pedagóga. Trestanie je problematická záležitosť a neprimerané tresty môžu mať aj negatívne následky (napr. strach zo školy, zvyšovanie agresivity, vyhľadávanie trestu ako nástroja prestíže). Zvyčajne sa vymedzujú fyzické, psychické tresty a potrestanie zákazom obľúbenej činnosti alebo donútením k neobľúbenej činnosti (Čáp – Mareš, 2001).

Čapek (2008, s. 52 – 53) vymedzuje dôležité zásady pri udeľovaní trestu: presné vymedzenie pravidiel, primeranosť trestu, rovnaká spravodlivosť pre všetkých, trest ako cesta k náprave, dôslednosť pri realizácii trestu.

Tresty môžu mať v praxi rozličnú podobu: žiak má niečo zakázané, musí niečo splniť – napísať niečo dvadsaťkrát, doplniť si poznámky, vypracovať úlohu navyše atď.

6.4.5 Požiadavky

Pedagóg kladie nároky na žiakovo správanie. Môže ísť o priame alebo nepriame požiadavky. Nepriame majú formu hodnotenia spontánneho správania, keď odmieta alebo posilňuje žiadané správanie. Požiadavka by mala byť splniteľná, konkrétna, jasná, jednoznačná, rešpektujúca osobnosť vychovávaného a jej splnenie by malo vyžadovať určité úsilie.

6.5 Iné aktuálne klasifikácie metód mravnej výchovy

Vacek (2008) rozoznáva priame direktívne a nedirektívne metódy. Medzi direktívne pritom zaraďuje metódy vysvetľovania, metódu požiadaviek, metódu podnecovania a tlmenia cieľov, metódu presvedčovania, metódu príkladovania, metódu režimu, metódu kontroly a dozoru, metódu cvičenia, metódu hodnotenia.

Nepriamou metódou so nešpecifickým zameraním sa rozumie akákoľvek činnosť, ktorej zámerom je okrem iného aj pozitívne formovanie mravnej stránky vychovávaného (Vacek, 2008). Touto činnosťou môže byť skupinová práca, skupinová diskusia, spoločná hra, vytváranie priestoru (v škole, v triede) na aktívne zapojenie do činností školy.

Lorenzová (2011, s. 303 – 308) uvádza členenie metód etickej výchovy, ktorú uvádzame ako ukážku ďalšej z možností, ako usporiadať metódy mravnej výchovy do určitého systému. Podrobnejšiemu výkladu sa venujeme len pri tých metódach, ktoré sme neobsiahli v predchádzajúcom výklade.

1. Metódy názorného pôsobenia: metóda mravného príkladu.
2. Metódy usmerňovania konania žiaka:
 - a) metóda odmeny, pochvaly, ocenenie eticky hodnotného konania,
 - b) metóda trestu,
 - c) metóda požiadavky,
 - d) metóda výstrahy,
 - e) metóda dôsledkov,
 - f) metóda cvičenia,
 - g) metóda režimu a pravidiel výchovno-vzdelávacej inštitúcie.
3. Metódy citového zaangažovania žiaka:
 - a) metóda apelovania, presvedčovania,
 - b) metóda získavania,
 - c) metódy kognitívno-emočnej senzibilizácie.
4. Metódy rozvoja morálneho uvažovania a porozumenia:
 - a) metóda vysvetľovania a objasňovania,
 - b) metóda riešenia morálnych dilem,
 - c) analytická diskusná metóda,
 - d) metódy reflektujúce,
 - e) hermeneutická metóda.

5. Metódy podporujúce introspekciu a sebazpoznanie:
 - a) metódy vyjasňovania osobných hodnôt,
 - b) projektívne metódy, verbálne a neverbálne.
6. Metódy rozvoja sociálnej a občianskej zodpovednosti:
 - a) metódy demokratickej školskej praxe,
 - b) metódy občianskej participácie,
 - c) metódy rozvoja solidarity a komplexnej prosociálnosti.
7. Ďalšie zdroje metód etickej výchovy:
 - a) metódy dramatickej výchovy,
 - b) metódy sociálno-pedagogického výcviku,
 - c) projektové vyučovanie.

6.6 Výchovné metódy vo výchovno-vzdelávacej praxi

Vo výchovno-vzdelávacom procese je dôležité vedieť, čo chceme danou metódou dosiahnuť, a súčasne aké časové, priestorové a iné podmienky máme. Ak chceme vysvetliť určitý pojem súvisiaci s normami, vyberáme si metódu napr. podľa toho, koľko času na vysvetlenie pojmu mám, či je osvojenie pojmu a jeho významu mojim cieľom alebo má byť len východiskom (prostriedkom) na realizovanie ďalšej práce žiakov/vychovávaných a až tak sa naplní cieľ.

V praktických poznámkach by sme sa na tomto mieste chceli venovať najmä aktivizujúcim metódam a sformulovať základné podmienky, na ktoré by žiadny pedagóg nemal zabúdať:

- príprava na tieto metódy je náročnejšia – časovo, materiálne atď.,
- ak pedagóg používa didaktickú techniku, je nutné si overiť, či spoľahlivo funguje, súčasne však byť pripravený na nečakané situácie (zlé pripojenie na internet, vypnutý elektrický prúd atď.) a pripravený aj na iný variant hodiny, v ktorom didaktická technika nie je potrebná,
- pri príprave je nutné myslieť na to, že žiaci možno nemajú skúsenosť s určitou metódou, treba ich preto na jej realizovanie postupne „nastaviť“, platí tu od jednoduchšieho k zložitejšiemu, postupovať najskôr od jednoduchých variant metódy, neskôr, keď ich budú žiaci zvládať bez problémov, pristúpiť k náročnejším,
- jednotlivé činnosti na hodine a metódy by mali na seba počas vyučovacej hodiny plynulo nadväzovať, je vhodné použiť výsledok predchádzajúcej činnosti (napr. hierarchiu dobrých vlastností postavy) v ďalšej činnosti,

- samozrejme, aktivizujúce metódy oživujú hodinu a môžu byť zaradené aj bez súvzťažnosti na predchádzajúcu činnosť (ktorá je však riadne zhodnotená a ukončená), v tomto prípade poskytnite žiakom dosť času na to, aby sa pripravili na zmenu činnosti - od písania poznámok k štruktúrovanému inscenovaniu je riadny skok,
- veľkú pozornosť je nutné venovať dôslednému vysvetleniu činnosti a úloh žiakov, preto by mal v časovej príprave pedagóg myslieť na dostatočný priestor na vysvetlenie zadania,
- žiaci by mali mať priestor, aby sa po vysvetlení zadania mohli spýtať na prípadné nejasnosti, ak sú ich reakcie nejednoznačné, pedagóg by mal zopakovať zadanie alebo požiadať žiaka, ktorý porozumel, o prerozprávanie zadania činnosti,
- každý pedagóg je na začiatku práce s novou triedou, v novom kolektíve, vystavený riziku, že výsledok realizácie určitej aktivity nebude taký, ako očakával, je to nevyhnutná súčasť pedagogického rastu a pedagóg by mal mať naďalej odvahu skúšať inovatívne metódy.

Pre pedagogickú prax sú dôležité pravidlá udeľovania odmien a trestov. Najčastejším problémom začínajúcich pedagógov je odhadnúť, kedy a akú odmenu dať, resp. kedy a ako potrestať. Odmeňovanie a trestanie je náročné hlavne preto, že každý žiak je individualitou a na základe jeho individuálnych schopností máme iné očakávania vzhľadom k výkonu alebo správaniu daného žiaka. Okrem teoretických zásad (ktoré sú ale účinné v praxi) vymedzených nižšie by sme radi doplnili niekoľko praktických rád:

- Nezabúdajte odmeňovať žiakov s excelentnými schopnosťami, tiež potrebujú podporiť a motivovať k ďalšej činnosti, resp. povzbudiť v určitom druhu konania. Sú často prehliadaní, pretože pedagógovia si myslia, že všetko zvládnu sami.
- Oceňujte primerane každé zlepšenie, rozprávajte sa so žiakmi o tom, čo im pomohlo zmeniť správanie. Získate tak dôležité informácie pre ďalšiu (spolu)prácu so žiakom.
- Na druhej strane, rozprávajte sa a zisťujte dôvody neprimeraného správania, ušetríte si veľa zbytočného „moralizovania“. (Napri. pri vysvetľovaní ďalšej činnosti si všimnete, že jeden zo žiakov opustil svoje miesto a pohybuje sa okolo lavice. Bežne by učiteľ reagoval tak, že by žiaka vyzval, nech si sadne, pretože vysvetľuje a či dotyčný žiak nevie, ako sa má správať počas hodiny. Pritom, ak by sa spýtal, čo sa stalo, zistil by, že žiak nechce vyrušovať úmyselne, ale napri. hľadá strunku zo svojho najlepšieho pera. To isto zmení formu a obsah toho, čo následne poviete žiakovi...).

- Pri niektorých výchovných situáciách nie ste priamym svedkom toho, čo sa stalo. Diskutujte so žiakmi, čo sa skutočne stalo, ako veci prebiehali, čo navrhujú ako riešenie – koho potrestať, či vôbec potrestať atď.

Odmeny sa používajú pri sociálnom učení, keď pozitívne hodnotenie určitej činnosti motivuje k jej opakovaniu. Podľa Gageho a Berlinera (in Čáp, 1997):

- odmenu treba dávať bezprostredne,
- spočiatku odmeňujeme aj veľmi malý úspech žiaka (aj prejav snahy), s postupným zdokonaľovaním odmeňujeme až náročnejšie výkony,
- na začiatku odmeňujeme častejšie a odmeny sú malé,
- odmeňovať sa má za činnosť, nie za vykonanie príkazu,
- menej obľúbená činnosť môže byť posilnená obľúbenejšou činnosťou,
- používanie dohody medzi učiteľom a žiakom, prípadne rodičmi, táto dohoda má byť jasne formulovaná (pozitívne formulovaná), dodržiavaná a primerane odmenená.

Pri **nevhodnom správaní** nemusí pedagóg vždy hneď reagovať príkazom alebo zákazom určitej činnosti. Môže využiť miernejšie spôsoby na regulovanie nevhodného správania žiaka, a až po ich zlyhaní, pristúpiť k prísnejším opatreniam. Petty (1996) uvádza zoznam miernejších opatrení po prísnejšie opatrenia použiteľné pri nevhodnom správaní žiaka:

- pohľad do očí,
- predĺžený pohľad do očí,
- počas stáleho pohľadu mierime k žiakovi,
- zastaneme pri žiakovi,
- naznačíme pri pohľade na žiaka nesúhlas (zamračenie, zavrtenie hlavy),
- zastavenie výkladu, kým si to žiak nevšimne, vo výklade pokračujeme, a súčasne hľadíme žiakovi do očí,
- ukázanie na žiaka,
- pomenovanie žiaka bez ďalšieho vysvetlenia:a teraz sa, Petra, pozrieme na iný príklad...
- polozenie otázky týkajúcej sa učiva žiakovi,
- žiak musí vyložiť ostatným ten úsek učiva, ktorý sa práve preberá,
- prerušenie výkladu a požiadanie, aby žiak skončil so svojim nevhodným správaním,
- predchádzajúce, ale so zosilneným neverbálnym tlakom (priblíženie),
- polozenie otázky týkajúcej sa správania žiaka,

- rozhovor so žiakom po hodine, partnerský dialóg, stanovenie cieľov s hodnotením ich plnenia,
- zadanie nepríjemnej úlohy,
- hrozba presadením,
- presadenie,
- uloženie povinnosti, aby sa žiak hlásil po každej hodine a ukazoval svoju prácu,
- hrozba žiakovi, že jeho činnosť bude ohlásené triednemu učiteľovi, riaditeľovi,
- ohlásenie žiakovho správania a priebežné oznamovanie,
- oznámenie tohto faktu žiakovi,
- hrozba žiakovi, že bude sedieť oddelene od ostatných,
- splnenie hrozby,
- písomné oznámenie žiakovho správania učiteľovi,
- informovanie žiaka o tomto oznámení,
- hrozba žiakovi predvedením pred riaditeľa,
- splnenie hrozby.

V prípade niektorých opatrení by sa dalo polemizovať. Z hľadiska pedagogickej komunikácie sa nie vždy odporúča napr. požiadať žiaka, ktorý sa v určitom okamihu nesústredí na výklad učiteľa, aby zopakoval, čo bolo povedané. Prípadne – nie všetky budú účinné pri všetkých vekových kategóriách alebo typoch žiakov.

Medzi ďalšími praktickými radami môžeme uviesť:

- Pedagóg sa často dostane do situácie, v ktorej sa hnevá, nemal by vtedy trestať.
- Dbáme na to, aby trest redukoval potrebu ďalších trestov a zamedzil nežiaducemu správaniu, inak je neúčinný.
- Takisto je dôležité, že trest nesmie žiakov zahanbovať, degradovať, mala by byť zachovaná dôstojnosť žiakov.
- Pri trestaní je nutné použiť ľahko realizovateľné tresty a žiak by mal rozumieť jeho zmyslu.
- A hlavne – nezabudnúť na **dôslednosť** vo všetkých činnostiach – odmeňovaní aj trestaní, kontrolovaní atď.

ZÁVER

Predložené výchovné programy, uvažovanie o obsahu mravnej výchovy atď. vyvolávajú otázku, či je vôbec možné stanoviť jednotný postup v oblasti mravnej výchovy v školách, keď je tam niekoľko pedagogických pracovníkov a iných zamestnancov.

Tí by však mali rešpektovať filozofiu školy, ktorá je dnes súčasťou každého školského vzdelávacieho programu a vyjadruje ciele výchovy a vzdelávania, hodnoty a princípy, ku ktorým sa škola hlási.

Medzi iným (okrem realizovania výchovných prierezových oblastí) môže ísť o posilnenie výchovnej činnosti školy, napr.

- zameraním a výchovy na posilnenie úcty k ľudským právam a základným slobodám a vymedzenie realizovania tejto výchovy,
- rozvíjaním zodpovednosti žiakov za plnenie úloh a za ostatných spolužiakov,
- realizovaním preventívnych programov zlepšujúcich vzájomné porozumenie, rešpektovanie rovnosti pohlaví, náboženského vierovyznania atď.,
- rozvíjaním úcty k národnej kultúre prostredníctvom exkurzií, výletov, ale aj prostredníctvom recitačných súťaží,
- venovaním sa problému zdravého životného štýlu a zodpovednosti za svoje zdravie,
- organizovaním voľno-časových aktivít pre žiakov školy,
- zameraním sa na zlepšenie správania v medziach spoločenského správania (pozdravy, komunikácia, spôsoby kladenia otázok),
- angažovaním žiakov v triednej a školskej samospráve a poverovať ich úlohami, ktorých plnenie má dôsledky aj pre ostatných spolužiakov.

Ide len o niektoré z možností, ktoré znamenajú zlepšenie spolupráce a činnosti učiteľov a ďalších pedagogických zamestnancov. Vhodné stanovenie oblastí rozvoja (aj) v mravnej oblasti umožňuje v dostatočnom predstihu naplánovať jednotlivé aktivity. Okrem toho určité požiadavky na mravné kvality osobnosti sa môžu odzrkadliť aj v definovaní profilu absolventa každej školy.

V učebných textoch sme sa venovali mravnej výchove ako neoddeliteľnej súčasťi výchovy a vzdelávania v školách. Vymedzili sme jej cieľ, zásady, obsah i metódy, ktoré by mali pomôcť porozumeniu pojmu mravná výchova, a následne – dúfajme – aj primeranej a úspešnej realizácii v praxi.

Na základe východísk rozličných konceptov výchovných programov a analýz výchovných programov ako takých sa ukazuje, že mravná výchova môže byť poňatá rozličným spôsobom:

- zameraná normatívne, na poznanie noriem a ich uplatňovaní v praxi, buď absolútne, alebo len do takej miery, aby sociálne dôsledky vyplývajúce z konania boli len viac pozitívne (etika sociálnych dôsledkov),
- zameraná nenormatívne, ide o koncepcie založené na osvojovaní si hodnôt a súčasne rozvíjaní osobnostného potenciálu žiakov tak, aby boli schopní úspešne sa pohybovať vo svete a obsiahli to, čo dnes moderne nazývame kompetencie, zameraná na budovanie vzťahov, ktoré sú určujúce pre rozvoj charakteru a všetkých jeho zložiek.

V celom našom texte sme upozorňovali na to, že tieto dve oblasti je možné v skutočnosti oddeliť len v teórii a vychádzajúc z toho, že vo výchove sa realizujú obe oblasti (aj keď často nezámerné). Teda súčasne sa rozvíja osobnosť ako individualita a odovzdávajú sa jej normy a hodnoty rešpektované danou spoločnosťou. Bez zachovania úlohy výchovy a vzdelávania spočívajúcej v transmisii hodnôt a noriem, by sme dali zelenú tzv. hodnotovému relativizmu (vnímaného nesprávne ako to, že hodnoty sú vždy iné a premenlivé) a preferovaniu individuálneho dobra pred vyššími etickými princípmi.

Prvou úlohou pri osvojovaní hodnôt a noriem je odovzdanie poznania, ich chápanie ako správnych a umožňujúcich dôstojný život pre každého jednotlivca a druhou úlohou, keďže predpokladom skutočne mravného správania človeka je zvnútornenie hodnôt a noriem, je pomoc pri zvnútorňovaní hodnôt. Dospeli sme k tomu, že zvnútorňovaniu hodnôt prispievajú niektoré z metód – ako napr. spätná väzba, reflexia činnosti, ale i sebareflexia, bez ktorých by výchovné pôsobenie bolo nedokončené.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

ANZENBACHER, A. (1994) *Úvod do etiky*. Praha : Academia, 1994. 296 s. ISBN 80-2000-917-5

BAKOŠ, L. a kol. (1977) *Teória výchovy*. Bratislava : SPN, 1977. 332 s.

BANDURA, A. 1991. Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines, W.M. - Gewirtz, J. L. (Eds.): *Handbook of moral behavior and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991. Roč. 1, s. 45-103.

BANDURA, A. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. In *Educational Psychologist*, roč. 28, č. 12, s. 117 – 148.

BANDURA, et al. 1996. Mechanisms of Moral Disengagement in Exercise of Moral Agency. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, roč. 71, č. 2, 1996, s. 364 – 374. ISSN 0022-3514

BANDURA, A. – CAPRARA, G. V. – BARBARANELLI, C. – PASTORELLI, C. – REGALIA, C. 2001. Sociocognitive Self-Regulatory Mechanisms Governing Transgressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, roč. 80, č. 1, s. 125 – 135.

BATTISTISCH, V. – HOM, A. 1997. The Relationship between Students' Sense of Their School as a Community and Their Involvement in Problem Behaviors. In: *American Journal of Public Health*, 1997, č. 12, ročník 87, s. 1997 – 2001.

BATTISTISCH, V. – SOLOMON, D. – WATSON, M. – SCHAPS, E. 1997. Caring School Communities. In: *Educational Psychologist*, 1997, roč. 3, č. 32, s. 137 – 151.

BLATNÝ, M. a kol. 2009. *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současní přístupy*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2009. 304 s. ISBN 978-80-247-3434-7

BREZINKA, W. (1996) *Základy filozofie výchovy*. Praha : ZVON, 1997. 213 s. ISBN 80-7113-169-5

BROŽÍK, V. (2004) *Hodnotenie a hodnoty*. Nitra : Filozofická fakulta UKF, 2004. ISBN 80-8050-680-9

ČAKIRPALOGLU, P. (2009) *Psychologie hodnot*. Olomouc : Filozfická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, 2009.

ČÁP, J. 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha : ISV, 1996.

ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X

ČAPEK, R. 2008. *Odměny a tresty v školní praxi*. Praha : Grada, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0

ČEČETKA, J. 1948. *Pedagogika. Časť II. Vychovávanie telesné, rozumové, mravné a umelecké*. Liptovský Mikuláš : Tranoscius, 1948.

DAVIDSON, M. - LICKONA, T. 2005. *A Report to the Nation. Smart and Good High Schools. Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work, and Beyond*. Cortland : Center for the 4th and 5 the Rs (Respect and Responsibility), State University of New York College at Cortland – Washington, D. C.: Character Education Partnership, 2005. ISBN 978-1-892056-48-1

DAVIDSON, M. – LICKONA, T. 2006. Integrating Excellence and Ethics in Character Education. In: *Social Science Docket*, 2006, Winter – Spring, s. 5 – 8.

DAVIDSON, M. - LICKONA, T. 2007. Smart and Good. Integrating Performance Character and Moral Character in Schools. In: *Independent School*, Winter 2007, s. 2 – 7.

DEWEY, J. 2007. *Democracy and education*. Teddington : The Echo Library, 2007. 264 s. ISBN 978-1-40686-102-0

DILL, J. S. 2007. Durkheim and Dewey and the challenge of contemporary moral education. In *Journal of Moral Education*, 2007, roč. 36, č. 2, s. 221 – 237.

DRAPELA, V. J. 1998. *Přehled teorií osobnosti*. Praha : Portál, 1998. 176 s. ISBN 80-7178-251-3

DURKHEIM, E. 2002. *Moral Education*. Newton Abbot : David & Charles, Dover Publications, 2002. 297 s. ISBN 0-486-42498-7

FOLSOM, CH. 2009 *Teaching for intellectual and emotional learning (TIEL) : a model for creating powerful curriculum*. Lanham : Rowman & Littlefield Education, 2009. 296 s. ISBN 978-1-57886-924-4

FOTTA, P. 2010. Čo je hodnota (Filozofická analýza). In NANIŠTOVÁ, E. – FOTTA, P. (eds.) 2010. *Existenciálne významné hodnoty v osobnom, spoločenskom a kultúrnom kontexte*. Trnava : Filozofická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave, 2010, s. 36 – 47. ISBN 978-80-8082-418-1

FRANKL, V. E. 2010. *Vôľa k zmyslu*. Bratislava : LÚČ, 2010. 288 s. ISBN: 978-80-7114-799-2

FRÁŇOVÁ, L.: Školní šikana z pohledu morální kognice: Přehled vybraných poznatku. In: *Československá psychologie*, roč. LIV, č. 2, 2010, s. 175 – 185. ISSN 0009-062X

GARDNER, H. 1983. *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books, 1983. 466 s.

GLUCHMAN, V. 1995. *Etika konzekvencionalizmu*. Prešov : ManaCon Prešov, 1995. 116 s. ISBN 80-85668-18-1

GLUCHMAN, V. 1996. Prečo byť mravný: Kontexty mravnej výchovy. In *Pedagogická revue*, ISSN 1335-1982, 1996, roč. XLVIII, č. 9-10, s. 415 – 424.

GLUCHMAN, V. 1997. *Človek a morálka*. Brno : Nakladalství Doplněk, 1997. ISBN 80-8901-203-5

GLUCHMAN, V. 1999. Ku koncepcii predmetu etická výchova. In *Pedagogická revue*, ISSN 1335-1982, 1999, roč. 51, č. 3, s. 266 – 273.

GLUCHMAN, V. 2005. Idea humánnosti v kontextoch súčasnej etiky. In: *Filozofia*, 2005, roč. 60, č. 7, s. 512-531. ISSN 0046-385 X

GLUCHMAN, V. 2008. *Etika a reflexie morálky*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008. 282 s. ISBN 978-80-8068-714-4

GLUCHMAN, V. 2009. „Etická výchova“ a morálne myslenie (Etika sociálnych dôsledkov ako východisko modelu mravnej výchovy). In LIGAS, Š. (ed.): *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2009, s. 61 - 75. ISBN 978-80-8083-822-5.

GOLEMAN, D. 1997. *Emoční intelligence*. Praha : Columbus 1997. 348 s. ISBN 80-85928-48-5

GOLEMAN, D. 2000. *Práce s emoční inteligencí*. Praha : Columbus, 2000. 366 s. ISBN 80-7249-017-6

GRÁC, J. 2000. Psychologické osobitosti záväznosti noriem a tzv. predmet etickej výchovy. In *Pedagogická revue*, ISSN 1335-2245, 2000, roč. 52, č. 5, s. 448 – 455.

Guidance SEAL. Online. [cit. 2011-02-01] Dostupné na internete: <<http://www.education.gov.uk>>

HALLAM, S. – RHAMIE, J. – SHAW, J. 2006. *Evaluation of the Primary Behaviour and Attendance Pilot*. London, UK, Department for Education and Skills, 227 s. Online. [cit. 2011-03-04] Dostupné na internete: < <http://eprints.soton.ac.uk/25083/>>

HEIDBRINK, H. 1997. *Psychologie morálního vývoje*. Praha : Portál, 1997. 176 s. ISBN 80-7178-154-1

HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2

GRÁC, J. 2008. *Psychológia mravnosti v teoretických a empirických analýzach*. Trnava : Filozofická fakulta TU v Trnave, 2008. ISBN 978-80-8082-154-8

GRÁC, J. 2009. *Kapitoly edukačnej psychológie*. Teória a aplikácia. Trnava : Filozofická fakulta TU v Trnave, 2009. ISBN 978-80-8082-234-7

HUMPREY, N. – CURRAN, A. – MORRIS, E. – FARRELL, P. – WOODS, K. 2007. Emotional Intelligence and Education: A critical review. In *Educational Psychology*, 2007, roč. 27, č. 2, s. 235 – 254.

HUMPREY, N. – KALAMBOUKA, A. – BOLTON, J. – LENDRUM, A. – WIGELSWORTH, M. – LENNIE, C. – FARRELL, P. 2008. *Primary Social and Emocional Aspects of Learning (SEAL). Evaluation of Small Group Work*. Manchester : University of Manchester, School of Education, 2008. 135 s. ISBN 978-1-84775-295-6

CHALASOVÁ, K. 2006. *Výchova k hodnotám – koncepcie hodnôt a didaktický proces*. In. LOKŠOVÁ, I. – JABLONSKÝ, T. – DEMO, M. (ed.) 2006. *Výchova k hodnotám v škole a v rodine*. Ružomberok : Ústav pedagogických vied PdF KU v Ružomberku, 2006, s. 60 – 68. ISBN 80-8084-065-2

CHERNISS, C. – EXTEIN, M. – GOLEMAN, D. – WEISSBERG, R. P. 2007. *Emotional Intelligence: What Does the Research Really Indicate?* In *Educational Psychologist*, 2007, roč. 42, č. 4, s. 239 – 245.

JABLONSKÝ, T. 2008. *Kooperatívne učenie vo výchove*. Trnava : Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave, 2008. ISBN 80-89187-13-7

KASÁČOVÁ, B. 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta, UMB, 2005. ISBN 80-8083-046-0

KASÍKOVÁ, H. 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1

KLČOVANSKÁ, E. 2005. *Hodnoty a ich význam v psychológii*. Trnava : TYPI UNIVERSITATIS TIRNAVIENSIS, 2005. ISBN 80-8082-039-2

KOHLBERG, L. – HERSH, R. H. 1997. *Moral Development: A Review of the Theory*. In: *Theory into Practice*, 1997, roč. 16, č. 2, s. 53 -59

KOLÁŘ, Z. – ŠIKULOVÁ, R. 2005. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005. 200 s. ISBN 978-80-2472-834-6

Kol. autorov. 1998. *Filosofický slovník*. Olomouc : Nakladatelství Olomouc, 1998. ISBN 80-7182-064-4.

KOSOVÁ, B. 1998. *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy pre učiteľov I. stupňa*. Banská Bystrica : 1998. ISBN 80 – 8055 – 200 – 2.

KOTRBA, T. – LACINA, L. 2011. *Aktivizační metody ve výuce. Průručka moderního pedagoga*. Brno : BARRISTER PRINCIPAL, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1

KUDLÁČOVÁ, B. 1997. *Integrovaný predmet etická výchova: základné témy*. Trnava : Trnavská univerzita v Trnave, 1997. 153 s.

LENCZ, L. 1993. *Pedagogika etickej výchovy*. Bratislava : Metodické centrum v Bratislave, 1993. ISBN 80-85185-49-0

- LENCZ, L. 1999. Poznámky ku koncepcii učebného predmetu etická výchova (K stati V. Gluchmana: Prečo byť mravný: Kontexty mravnej výchovy). In *Pedagogická revue*, ISSN 1335-1994, 1997, roč. XLIL, č. 9-10, s. 476 – 482.
- LICKONA, T. 1993. The Return of Character Education. In: *Educational Leadership*, 1993, November, s. 6 – 11.
- LICKONA, T. 1996. Eleven Principles of Effective character education. In: *Journal of Moral Education*, 1996, roč. 25, č. 1. ISSN 0305 7240
- LICKONA, T. 1997. *Educating for Character. How Our School Can Teach Respect and Responsibility*. New York : A Bantam Book, 1997. 461 s. ISBN 0-553-37052-9
- LIGAS, Š. (ed.) 2009. *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-822-5
- LIPE, D. (2004) A Critical Analysis of Values Clarification. Online. [cit. 2012-10-02] Dostupné na internete: <<http://www.apologeticspress.org/rr/reprints/Critical-Analysis-of-Values-Cla.pdf>>
- LORENZOVÁ, J. 2011. Etická výchova. In. VALIŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-3357-9
- LOVAŠ, L.: Normy, identita a agresívne správanie. In: Čermák, I. – Hřebíčková, M. – Macek, P. (ed.): *Agrese, identita, osobnost*. Tišnov, Sdružení SCAN, s. 57 – 71. ISBN 80 -86620 -06 -9
- MAŇÁK, J. 1997. *Alternativní metody a postupy*. Brno : Masarykova univerzita v Brne, Pedagogická fakulta, 1997. 90 s. ISBN 80-210-1549-7
- MARTIN, J. 2004. Self-Regulated Learning, Social-Cognitive Learning, and Agency. In *Educational Psychologist*, roč. 39, č. 2, s. 135 – 145
- MARTIN, J. 2007. The Selves of Educational Psychology: Conceptions, Context, and Critical Considerations. In *Educational Psychologist*, roč. 42, č. 2, s. 79 - 89
- McDONOUGH, G. P. 2005. Moral maturity and autonomy: appreciating the significance of Lawrence Kohlberg's Just Community. In: *Journal of Moral Education*, č. 2, ročník 34, s. 199 – 213. ISSN 1456-3877
- NÁKONEČNÝ, M. 1993. *Základy psychologie osobnosti*. Praha : Managment Press, 1993. 232 s. ISBN 80-85603-34-9
- OBERUČ, J. – ROSOCHÁČ, J. 2005. *Teória výchovy v systéme pedagogických vied*. Michalovce : Renoma s. r. o., 2005. 149 s. ISBN 80-969368-0-8
- PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : Vydavateľstvo IRIS, 1997. ISBN 80-88778-49-2
- PETTY, G. 1996. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1997. 380 s. ISBN 80-7178-070-7

POLIACH, V. 2008. Pohľad učiteľov na vybrané aspekty implementácie predmetu „Etická výchova“ na školách v Slovenskej republike. In *Pedagogické rozhľady*, ISSN 1335-0404, 2008, roč. 17, č. 5, s. 17 -18.

POPIELSKI, K. 2005. *Noetický rozmer osobnosti. Psychologická analýza pocitu zmyslu života*. Trnava : Trnavská univerzita v Trnave, Filozofická fakulta, 2005. 280 s. ISBN 80-8082-042-2

POWER, C. 1992. School Climate and Character Development. Chapter VI. In: RYAN, K. – LICKONA, T. – McLEAN, G. (Ed.) 1992. *Character Development in Schools And Beyond. Cultural Heritage and Contemporary Change*. Séria VI. Foundation of Moral Education, ročník 3, 2nd ed., ISBN 1-56518-059-3. Online. [cit. 2011-03-02] Dostupné na internete: <http://www.crvp.org/book/Series06/VI-3/chapter_vi.htm>

POWER, F. C., HIGGINS, A. & KOHLBERG, L. 1989. *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York : Columbia University Press, 1989.

OSER, F. K. – ALTHOF, W. – HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. 2008. The Just Community approach to moral education: system change or individual change? In: *Journal of Moral Education*, 2008, č. 3, ročník 37, s. 395 – 415. ISSN 1456-3877

REITMAYEROVÁ, E. – BROUMOVÁ, V. 2007. Cílená zpětná vazba. Metody pro vedoucí skupin a učitele. Praha : Portál, 2007. 176 s. ISBN 978-80-7367-317-8

ROCHE OLIVAR, R. 1992. *Etická výchova*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-5

ROCHE, R. 2004. *Inteligencia prosocial. Educación de las emociones y valores*. Barcelona : Universita Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions, 2004. 290 s. ISBN 84-490-2343-2

ROCHE, R. 2008 *La optimización prosocial: una vía operativa para la inteligencia emocional y el análisis existencial*. Barcelona : Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada – Facultad de Psicología, 2008. [cit.2010-02-10] Dostupné na internete: <www.prosocialidad.org/castellano/docs/010_RR_Edu_Logo.pdf>

ROCHE, R. – SOL, N. 1998. *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas*. Barcelona : Editorial Blume, 1998. 240 s. ISBN 84-89396-18-3

RUISEL, I. 2008. *Osobnosť a poznávanie*. Bratislava : Ikar, 2008. 257 s. ISBN 978-80-1599-3

ŘÍČAN, P. 2010. *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. Praha : Grada, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-3133-9

SAWYER, R. K. (ed.) 2006. *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York : Cambridge University Press, 2006. S. 647. ISBN: 9780521607773.

SCHAPS, E. 2005. *The role of supportive school environments in promoting academic success*. Online. [cit. 2011-14-01] Dostupné na internete: < <http://www.devstu.org/page/the-role-of-supportive-school-environments-in-promoting-academic-success>>

SCHAPS, E. – BATTISTICH, V. – SOLOMON, D. 2004. Community in school as key to student growth: Findings from the Child Development Project. In : ZINS, J. – WEISSBERG, R. – WANG, M. – WALBERG, H. (Ed.) 2004. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York : Teachers College Press, 2004, s. 189 – 205.

SHAPIRO, L. E. 2004. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha : Portál, 2004. 268 s. ISBN 80-7178-964-X

SCHWARTZ, M. (Ed.) 2008. *Effective character education: a guidebook for future educators*. New York : McGraw Hill – Higher Education, 2008. 170 s. ISBN 978-0-07-340376-6

SINGULE, F. 1991. *Americká pragmatická pedagogika. John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 77 s. ISBN 80-04_20715-4

SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

SOLOMON, D. – BATTISTICH, V. – WATSON, M. – SCHAPS, E. – LEWIS, C. 2000. A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the child development project. In: *Social Psychology of Education*, č. 4, ročník 1, s. 3 – 51.

SUKUBA, D. 1999. Psychológia prosociálnej výchovy na Slovensku ako učebný predmet etická výchova. In *Pedagogická revue*, ISSN 1335-1982, 1999, roč. 51, č. 3, s. 274 – 275.

TUREK, T. 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : 2005. ISBN 80 – 8052 – 230 – 8.

VADÍKOVÁ, K. M. 2010. Aplikácia axiológie vo svedomí človeka v 21. storočí. In NANIŠTOVÁ, E. – FOTTA, P. (eds.) 2010. *Existenciálne významné hodnoty v osobnom, spoločenskom a kultúrnom kontexte*. Trnava : Filozofická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave, 2010, s. 58 – 66. ISBN 978-80-8082-418-1

VACEK, P. 2002. Od psychologie morálky k projektům etické výchovy. In: *Etika a etická výchova v školách*. Trnava : Pedagogická fakulta TU, 2002. s. 62 – 73.

VACEK, P. 2008. *Rozvoj morálního vědomí žáků: Metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4

VAJDA, J. 1995. *Etika*. Nitra : Enigma, 1995. ISBN: 80-85471-23-X.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ. – KAČÁNI, V. a kol. 2002. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava : IRIS, 2002. 225 s. ISBN 80-8901-825-4

ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti*. Bratislava : IRIS, 1996. ISBN 80-967013-4-7

ŽILÍNEK, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava : IRIS, 1997. ISBN 80-88778-60-3