

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

**DIDAKTIKY SPOLOČENSKOVEDNÝCH PREDMETOV
OBČIANSKA NÁUKA A ETICKÁ VÝCHOVA**

Gabriela Jonášková
Igor Lomnický
Ľubica Predanocyová

Nitra 2018

Názov:

Didaktiky spoločenskovedných predmetov
občianska náuka a etická výchova

Autori:

Doc. Gabriela Jonášková, CSc.
Doc. PaedDr. Igor Lomnický, PhD.
Doc. PaedDr. Ľubica Predanociová, PhD.

Recenzenti:

Doc. PhDr. Ladislav Mura, PhD.
Mgr. Eva Pechočiaková Svitačová, PhD.



**Prax v centre
odborovej didaktiky,
odborová didaktika
v centre praktickej
prípravy**

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-15-0368. Je výstupom projektu Prax v centre odboro-vej didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy.

ISBN 978-80-558-1288-5

EAN 9788055812885

OBSAH

ÚVOD	5
I. DIDAKTIKA OBČIANSKEJ NÁUKY	7
1 Didaktika a odborová didaktika	7
1.1 Didaktika	7
1.2 Odborová didaktika	8
2 Výchova k občianstvu – vzdelávací odbor	11
2.1 Výchova k občianstvu ako súčasť študijného odboru učiteľstvo akademických predmetov	11
2.1.1 Vymedzenie odborného profilu absolventa (1. stupňa)	11
2.1.2 Vymedzenie odborného profilu absolventa (2. stupňa)	12
2.2 Chápania vzdelávacieho odboru Výchova k občianstvu	13
2.3 Obsahový aspekt vzdelávacieho odboru Výchova k občianstvu	14
2.4 Didaktika odboru Výchova k občianstvu	16
3 Vyučovací predmet občianska náuka	19
3.1 Občianska náuka ako súčasť vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť ..	19
3.2 Charakteristika vyučovacieho predmetu občianska náuka	20
3.3 Ciele občianskej náuky na jednotlivých stupňoch vzdelávania	21
3.4 Kognitívna rovina občianskej náuky	22
4 Didaktika vyučovacieho predmetu občianska náuka	24
4.1 Didaktika občianskej náuky ako súčasť prípravy budúceho učiteľa	24
4.2 Didaktická analýza učiva v občianskej náuke	27
4.3 Kompetencie žiaka rozvíjané v predmete občianska náuka	28
5 Učiteľ občianskej náuky a jeho kompetencie	31
5.1 Profesionálne kompetencie učiteľa	31
5.2 Analýza vzťahových rovín	32
5.3 Špecifické požiadavky na učiteľa občianskej náuky	33
5.3.1 Osobnostné a charakterové požiadavky na učiteľa občianskej náuky	33
5.3.2 Voľba metód a metodických stratégií	34
6 Rozvoj kreativity, kritického myslenia a pozitívnych medziľudských vzťahov vo vyučovacom predmete občianskej náuke	36
6.1 Učiteľ, verbálna a neverbálna komunikácia	37
6.1.1 Učiteľ	37

6.1.2	Verbálna komunikácia	39
6.1.3	Neverbálna komunikácia	41
6.2	Vytváranie pozitívnych medziľudských vzťahov	42
6.3	Aktivity a didaktické hry rozvíjajúce komunikáciu, empatiu, asertivitu, podporujúce rozvoj kreativity a kritického myslenia	44
6.3.1	Aktivity rozvíjajúce komunikáciu, empatiu, asertivitu	45
6.3.2	Didaktické hry rozvíjajúce kreativitu, empatiu, komunikáciu	46
6.3.3	Aktivity pre zvládnutie konfliktov prostredníctvom kreativity a kritického myslenia	47
II.	DIDAKTIKA ETICKEJ VÝCHOVY	49
7	Charakteristika etickej výchovy	49
7.1	Etická výchova a jej spoločenské a pedagogické smerovanie	49
7.2	Etická výchova a formovanie osobnosti	51
7.3	Mravný rozmer výchovy	55
7.3.1	Integrita osobnosti	55
7.3.2	Identita osobnosti	57
7.4	Pozitívny vzťah k sebe a k druhým	59
7.5	Dialóg ako nástroj etickej výchovy	69
8	Didaktika etickej výchovy – obsahové a metodické špecifiká	74
8.1	Etická výchova k hodnotám	74
8.1.1	Etické a pedagogické prístupy k optimalizácii etickej výchovy	75
8.2	Zážitkový model etickej výchovy	78
8.3	Tvorivé prejavy hravosti v didaktike etickej výchovy	81
9	Prosociálne inšpirácie pre výučbu etickej výchovy	87
9.1	Etické prejavy rešpektu v interpersonálnych vzťahoch	87
9.1.1	Komunikácia a empatia v medziľudských vzťahoch	87
9.1.2	Rozvíjanie sociálnej inteligencie v etickej výchove	88
9.1.3	Asertívne prístupy rešpektu v medziľudských vzťahoch	91
9.1.4	Slušnosť, úcta a takt v živote človeka	93
9.1.5	Pozitívnosť vo vzťahoch prostredníctvom etickej výchovy	96
9.1.6	Význam prosociálnosti v podobe lásky a priateľstva v etickej výchove	98
9.2	Didaktické aplikácie výučbového modelu etickej výchovy	102
9.3	Praktické námety a reálna skúsenosť výučby etickej výchovy	103
9.4	Ukážky vyučovacích hodín etickej výchovy, aktivity a tvorivé činnosti ...	105
ZÁVER	123
LITERATÚRA	125

ÚVOD

Vedecká monografia je zameraná na teoretické a aplikačné súvislosti didaktiky spoločenskovedných predmetov občianska výchova a etická výchova. Skúmanie teritória odborových didaktík s prihliadnutím na didaktiku odboru výchova k občianstvu a etická výchova nie je v našom prostredí frekventované a ani samotný pojem odborová didaktika a jeho vymedzenie nie je ustálené. Na problematiku odborovej didaktiky vo všeobecnosti nahliadame a jej pozíciu určujeme v zmysle priesečníka všeobecnej didaktiky a didaktiky vyučovacích predmetov, v ktorej sa stretávajú východiská filozofie výchovy, sociologické východiská s jednotlivými vednými odbormi, ktoré sú transformované do obsahu vyučovacích predmetov. Zameraním monografie je rozpracovanie teoretických súvislostí a praktickej aplikácie špecifik didaktického modelu v rámci študijných predmetov občianska náuka a etická výchova.

Predmet odborovej didaktiky špecifikujeme v nadväznosti na konkrétny vyučovací predmet a skúmame ho v prostredí medzi žiakom a jeho učením a učiteľom a jeho profesijnou aktivitou. Priestor medzi chápaním konkrétneho vyučovacieho predmetu, žiaka a jeho učenia, ako aj učiteľa s jeho profesijnými kompetenciami je „naplnený“ rôznymi podobami didaktickej transformácie, na skúmanie ktorej sa orientuje odborová didaktika. Najdôležitejším procesom je proces didaktickej transformácie obsahu odboru do podoby učiva – obsahu predmetu. Východiskom úspešnosti uvedeného procesu je poznanie odboru a následne poznanie didaktiky odboru a predmetu. Východiskom predmetovej didaktiky je skutočnosť, že je viazaná na konkrétny vyučovací predmet (didaktika občianskej náuky, didaktika etickej výchovy, didaktika dejepisu, didaktika matematiky) a v podstate sa chápe ako metodika vyučovacieho predmetu. Typickým a požadovaným javom je, že didaktika predmetu koreluje s požiadavkami kurikula školského vzdelávania.

Text monografie je koncipovaný v dvoch líniách. V prvej časti je spracovaná komplementarita vzdelávacieho odboru výchovy k občianstvu a vyučovacieho predmetu občianska náuka so zameraním na vybrané didaktické aspekty skúmanej problematiky. Podrobnejšie sú rozpracované didaktické špecifiká občianskej náuky v podobe prípravy budúceho učiteľa, analýzy obsahu učiva, ako aj kompetencie žiaka rozvíjané v príslušnom predmete. Osobitná pozornosť je venovaná osobnosti učiteľa, jeho profesijným kompetenciám, analýze vzťahových rovín a nárokom na prácu učiteľa občianskej náuky. Aplikačná časť v rámci predmetu občianska náuka je orientovaná na rozvoj kreativity, kritického myslenia a budovanie pozitívnych medziludských vzťahov. Didaktické inšpirácie sú zamerané na problematiku komunikácie, empatie, asertivity, kreativity a osobnostnú kultiváciu.

Druhá myšlienková línia monografie sa dotýka didaktiky etickej výchovy. V teoretických súvislostiach sú spracované kľúčové postuláty etickej výchovy v intenciách jej spoločenského a pedagogického smerovania. Ťažiskovou oblasťou bádania je koncept formovania osobnosti v kontexte mravného rozmeru výchovy s použitím etického nástroja v podobe dialógu. Obsahovú a metodickú koncepciu predstavuje etická výchova k hodnotám s využitím zážitkového a tvorivého modelu vyučovania etickej výchovy. Integrovanou súčasťou etickej výchovy je prosociálnosť a tomu je venovaná posledná kapitola monografie. Jej súčasťou sú etické atribúty korešpondujúce s rozvojom sociálnej inteligencie a kognitívizácie osobnosti. Podstatnou súčasťou sú aj didaktické aplikácie, ako aj praktické námety a reálna skúsenosť výučbového modelu etickej výchovy.

I. DIDAKTIKA OBČIANSKEJ NÁUKY

1 Didaktika a odborová didaktika

1.1 Didaktika

Kapitola sa bude orientovať na vysvetlenie vzťahu všeobecnej didaktiky a odborovej didaktiky, predpokladom je objasnenie základnej terminológie. Didaktika prináleží k základným pedagogickým disciplínam, zameriava sa na oblasť procesov a princípov vzdelávania a vyučovania, z etymologického aspektu je to termín gréckeho pôvodu, *didaskein*, ktorý je typický svojou mnohovýznamovosťou (vyučovať, byť vyučovaný, učiť, byť učený, poučať, vysvetľovať, dokazovať).

Didaktika je vedecká disciplína, skúmajúca vzdelávanie a učenie v dvoch rovinách. Teoretická rovina didaktiky predstavuje vedecké skúmanie relatívne veľkého množstva teoretických prístupov, ktoré sa vyjadrujú ku komplexu didaktických termínov a s nimi súvisiacich problémov: vyučovanie, učenie, výchova, organizačné formy vyučovania, zásady vyučovania, učivo, základy obsahu učiva, žiak, kompetencie žiaka, štýly učenia žiaka, učiteľ, kompetencie učiteľa, príprava učiteľa, učiteľov štýl vyučovania, úlohy učiteľa, aktuálne problémy učiteľského povolania.

Chápanie didaktiky ako *všeobecnej teórie vyučovania* a učenia súvisí s abstrahovaním jednotlivých aspektov od veku vzdelávaného, od odboru, v ktorom sa vzdeláva, od inštitúcie, v ktorej sa vzdelávanie realizuje a pod. Všeobecná didaktika je jednou zo základných pedagogických disciplín, usilujúcou sa o systematizáciu a interpretáciu kľúčových didaktických javov a zákonitostí a vymedzenie všeobecne platných didaktických princípov.

Možno poukázať aj na praktický aspekt didaktiky, ktorý je prepojený s bezprostrednou pedagogickou činnosťou, reflektujúcou a analyzujúcou samotný proces vyučovania a učenia, ktorá smeruje k skvalitňovaniu konkrétnej pedagogickej aktivity.

Viacero slovenských a českých odborníkov sa vyjadruje k ponímaniu didaktiky. I. Turek predstavuje didaktiku ako pedagogickú disciplínu, „...ktorej predmetom skúmania je vyučovací proces (ako synonymum sa používa aj pojem výučba) ako jednota činnosti učiteľa – vyučovania a činnosti učiacich sa – žiakov, študentov – učenia sa. Didaktika odpovedá najmä na otázky: Prečo je potrebná výučba? Čo si majú žiaci, študenti osvojiť v škole, čo si majú odniesť do života? Ako majú učitelia vyučovať a ako sa majú žiaci, študenti učiť? a pod., t. j. vedecky zdôvodňuje určovanie cieľov vyučovacieho procesu, výber učiva, voľbu metód, organizačných foriem a materiálnych prostriedkov vyučovacieho procesu, a to na základe odhaľovania zákonitostí vyučovacieho procesu“ (Turek, s. 12). Turek identifikuje viacero typov

didaktiky, k základným prináleží všeobecná didaktika, zaoberajúca sa základnými problémami edukačného procesu, bez prihliadnutia na konkrétny vyučovací predmet. Predmetové didaktiky sa orientujú na teórie vyučovacieho procesu jednotlivých vyučovacích predmetov. Podľa Tureka medzi všeobecnou didaktikou a predmetovou didaktikou je potrebné teoreticky izolovať *odborové didaktiky*, skúmajúce vyučovací proces a jeho špecifiká v určitých skupinách príbuzných vyučovacích predmetov (Turek, s. 17-18).

Kalhoust poukazuje na rôznorodosť chápania didaktiky:

- „...normatívna – ciele, hodnoty (normy), prostredníctvom ktorých má byť dosiahnuté vzdelávanie na základe ideálu alebo zhody väčšiny (normálne je v druhom zmysle to, čo je väčšinové);
- preskriptívna – metódy a postupy, prostredníctvom ktorých má učiteľ pracovať, zásady, ktoré má dodržiavať;
- deskriptívna – vlastnosti aktérov vyučovania, reálne dosahovaná efektivita (žiaduca aj nežiaduca), v praxi používané postupy (efektívne aj neefektívne)“ (Kalhoust, Obst, 2002, s. 40).

Skalková vymedzuje všeobecnú didaktiku ako „...teóriu vzdelávania a vyučovania. Zaoberá sa problematikou vzdelávacích obsahov, ktoré sa, ako výsledky spoločensko-historickej skúsenosti ľudstva, stávajú v procese vyučovania individuálnym majetkom žiakov. Súčasne sa zoberá procesom, ktorý charakterizuje činnosti učiteľa žiakov a v ktorom si žiaci tento obsah osvojujú, teda vyučovaním a učením“ (Skalková, 2007, s. 14-15).

Ďalšie vymedzenie didaktiky zohľadňuje intencionalitu plánovania a realizácie procesov vyučovania a učenia, bez špecifikácie prostredia. V porovnaní s uvedeným je možné chápať didaktiku aj ako všeobecnú teóriu procesov učenia a vyučovania v školskom prostredí. V tejto súvislosti je potrebnú uviesť, že nie je rešpektovaná žiadna jednotná koncepcia školskej didaktiky a jej predmetu (Průcha, 2000, s. 102-103).

1.2 Odborová didaktika

Skúmanie teritória odborových didaktík (hlavne s prihliadnutím na didaktiku odboru Výchova k občianstvu) nie je v našom prostredí frekventované a ani samotný pojem odborová didaktika a jeho vymedzenie nie je ustálené. Na problematiku odborovej didaktiky vo všeobecnosti nahliadame a jej pozíciu určujeme v zmysle akéhosi priesečníka všeobecnej didaktiky a didaktiky vyučovacích predmetov, v ktorej sa stretávajú východiská filozofie výchovy, sociologické východiská s jednotlivými vednými odbormi, ktoré sú transformované do obsahu vyučovacích predmetov.

Odborová didaktika sa zaoberá procesmi vyučovania a učenia, s prihliadnutím na špecifickosť daného odboru. Termín *odbor* označuje odbornú oblasť, v rámci ktorej sú riešené špecifické úlohy a problémy. Odbor vyjadruje, resp. zaoberá sa

výskumom istého výseku reality, formou usporiadania vedenia človeka o danej realite a spôsobom jej poznávania. Potom vzťah medzi didaktikou a odborom je výrazne dynamický, má rôzne podoby, ktoré sa musia systematizovať vzhľadom na vyvážené interpretovanie odboru a jeho vývoja pri sprístupnení žiakom, študentom v procese učenia.

Didaktiky jednotlivých odborov majú *interdisciplinárny charakter*. Úlohou didaktík odborov je sprostredkovanie obsahu jednotlivých odborov, ktoré sa deje výberom a spracovaním tých súčastí obsahu, ktoré bezprostredne zohľadňujú potreby vyučovania a učenia, teda prispievajú k rozvoju vedomostí, zručností, schopností, kompetencií, postojov žiakov. Transformačný proces súčastí obsahu odboru do didakticky relevantnej podoby je však možný len na základe systematického využitia poznatkov takých disciplín, ako sú pedagogika, všeobecná didaktika, pedagogická a vývinová psychológia.

Odborová didaktika je nezameniteľným a významným faktorom, prostredníctvom ktorého je možné definovať všeobecné pedagogické termíny a prístupy v kontexte konkrétneho odboru. Definovanie a ukotvenie jednotlivých aspektov didaktiky odborov sa deje prostredníctvom hľadania rôznych podôb vzťahov:

- vzťah k potrebám a reálnym možnostiam vyučovaných,
- vzťah k osobným a profesijným možnostiam a schopnostiam vzdelávajúcich,
- vzťah k obsahu odboru, ktorý má byť transformovaný do obsahu vzdelávania (učivo),
- vzťah k príbuzným odborom,
- vzťah k spoločenským požiadavkám na výchovu a vzdelávanie (Havlíková, 2014, s. 8-9).

Špecifikácia odborovej didaktiky je možná aj prostredníctvom vymedzenia a rozlíšenia jej *funkcií*:

- didaktika popisujúca a objasňujúca sa zameriava na systematizáciu, teoreticko-empirický popis a vysvetľovanie podmienok vyučovania a učenia v rôznych obsahoch vzdelávania,
- didaktika zasahujúca, ktorej cieľom je ovplyvňovať samotnú vyučovaciu prax,
- didaktika normatívna vypracúva systém pravidiel, postupov a k nim prislúchajúcich kritérií posúdenia ich rešpektovania (Janík, s. 5).

Didaktiku odboru chápeme aj ako komplex teoretických a praktických problémov, korešpondujúcich s *pregraduálnou a postgraduálnou prípravou učiteľov*, špecifikovanou skrze príslušný odbor štúdia na konkrétny vyučovací predmet. V uvedenom kontexte je teda v tesnom spojení so vzdelávaním učiteľov a zohľadňuje tak teoretický ako aj praktický rámec odboru.

Predmet odborovej didaktiky špecifikujeme v nadväznosti na konkrétny vyučovací predmet a skúmame ho v prostredí medzi žiakom a jeho učením a učiteľom a jeho profesijnou aktivitou. Odborová didaktika sa koncentruje na skúmanie:

1. chápania konkrétneho *vyučovacieho predmetu*, jeho cieľov a adekvátneho obsahu príslušného odboru a transformačných možností do podoby učebného obsahu,
2. *žiaka* a jeho učenia, ide o lokalizáciu a výber znalostí z konkrétneho odboru, na ktorý nadväzuje výber stratégií učenia a preferovanie učebných štýlov žiakov,
3. *učiteľa* a jeho profesijných kompetencií, oblasť poznatkov z odboru a spôsobov prezentovania obsahu príslušného odboru edukantom.

Priestor medzi tromi uvedenými základnými prvkami je „naplnený“ rôznymi podobami *didaktickej transformácie*, na skúmanie ktorej sa orientuje odborová didaktika. Najdôležitejším procesom je proces didaktickej transformácie obsahu odboru do podoby učiva – obsahu predmetu. Východiskom úspešnosti uvedeného procesu je poznanie odboru a následne poznanie didaktiky odboru a predmetu.

Východiskom **predmetovej didaktiky** je skutočnosť, že je *viazaná na konkrétny vyučovací predmet* (didaktika občianskej náuky, didaktika etickej výchovy, didaktika dejepisu, didaktika matematiky) a v podstate sa chápe ako metodika vyučovacieho predmetu. Typickým a požadovaným javom je, že didaktika predmetu koreluje s požiadavkami kurikula školského vzdelávania.

2 Výchova k občianstvu – vzdelávací odbor

2.1 Výchova k občianstvu ako súčasť študijného odboru učiteľstvo akademických predmetov

Výchova k občianstvu je študijný program, patriaci k študijným odborom systému učiteľstva akademických predmetov, je preto potrebné objasniť podstatu samotného študijného odboru z hľadiska spoločenských potrieb, praktického uplatnenia absolventov a obsahu.

Spoločnosť, jej fungovanie a vývoj sa neodmysliteľne spája s výchovou a vzdelávaním, ktoré si v každom historickom čase vyžadovali nejakú podobu kvalifikovaných a vzdelaných ľudí, ktorí predávajú svoje vedomosti, skúsenosti, zručnosti mladej generácii. Študijný odbor učiteľstva akademických predmetov (ďalej UAP), patriaci do aktuálneho systému študijných odborov na Slovensku, sa tradične viaže na *spoločenskú potrebu prípravy učiteľov* teoretických všeobecno-vzdelávacích predmetov na úrovni nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania. Jednotlivé študijné programy v uvedenom študijnom odbore sú realizované spravidla ako kombinácie dvoch akademických disciplín, ich názov sa spravidla odvodzuje od názvov prislúchajúcich vedných odborov (jednu z výnimiek predstavuje program Výchova k občianstvu, ktorého názov nekoreluje s názvom vedného odboru/odborov a názvom vyučovacieho predmetu v systéme vzdelávania).

Obsah vzdelávania v danom študijnom odbore súvisí s vymedzením odborného profilu absolventa, ktorý spočíva v kombinácii komplexu teoretických vedomostí a praktických schopností. Poukážme na vymedzenie odborného profilu absolventa, tak ako je špecifikované Akreditačnou komisiou, poradným orgánom vlády Slovenskej republiky, ktorá posudzuje a nezávisle hodnotí kvalitu vzdelávacej, výskumnej, vývojovej, umeleckej a ďalšej tvorivej činnosti vysokých škôl a napomáha jej zvyšovaniu.

Akreditačná komisia na svoju činnosť zriaďuje pracovné komisie, jednou z nich je komisia pre *oblasť výskumu 1: Pedagogické vedy*, v pôsobnosti ktorej je aj sledovanie kvality realizácie nosných tém jadra vedomosti v študijnom odbore UAP.

2.1.1 Vymedzenie odborného profilu absolventa (1. stupňa)

a) Teoretické vedomosti absolventa 1. stupňa:

- pozná a chápe koncept inštitucionálneho socializačného procesu v širších sociálno-vedných súvislostiach,
- pozná princípy tvorby a projektovania pedagogického a didaktického prostredia v sekundárnom vzdelávaní,
- pozná organizačné charakteristiky školského systému, ako aj inštitucionálne pravidlá školy,

- ovláda psychologickú interpretáciu vývinu, výchovy a vzdelávania človeka,
- ovláda základnú štruktúru a obsah disciplín svojej predmetovej špecializácie,
- najmä je však pripravený získať úplnú učiteľskú spôsobilosť na 2. stupni vysokoškolského štúdia.

b) Praktické schopnosti absolventa 1. stupňa:

- je schopný analyzovať a reflektovať (pojmovo uchopiť) všeobecno-pedagogické a všeobecno-didaktické vlastnosti výučby v školskej triede,
- vie sa dobre orientovať v školskej legislatíve a v školských predpisoch a dokumentoch,
- vie plánovať a organizovať činnosť skupín žiakov príslušných vekových kategórií (11 – 18 ročných),
- je schopný asistovať pri riešení odborných úloh v disciplínach svojej predmetovej špecializácie,
- vie využívať informačné a komunikačné technológie pre osobné profesijné potreby ako aj pre pedagogické účely.

c) Doplnujúce vedomosti a schopnosti absolventa 1. stupňa:

- má návyk permanentného vzdelávania sa,
- je schopný orientovať sa vo vedeckých textoch tak z oblasti pedagogiky, ako aj z relevantných disciplín predmetovej špecializácie,
- vie efektívne komunikovať na úrovni pracovného tímu, ako aj na úrovni žiackych skupín,
- ovláda možnosti a konkrétne spôsoby využitia modernej didaktickej technológie.

2.1.2 Vymedzenie odborného profilu absolventa (2. stupňa)

a) Teoretické vedomosti absolventa 2. stupňa:

- ovláda súčasné teoretické modely kognitívnej socializácie a vzdelávania človeka,
- pozná základný obsah, metodológiu a epistemológiu disciplín svojej predmetovej špecializácie,
- pozná teoretické i praktické súvislosti odborovej didaktiky v príslušnej špecializácii, najmä s ohľadom na projektovanie výučby v školskej triede
- pozná spôsoby využívania informačných a komunikačných technológií vo vzdelávaní.

b) Praktické schopnosti absolventa 2. stupňa:

- samostatne projektuje a realizuje výučbu príslušných predmetov na úrovni nižšieho i vyššieho sekundárneho vzdelávania,
- vie adaptovať vzdelávacie programy v príslušných disciplínach na konkrétne podmienky žiakov, školskej triedy a typu školy,
- je schopný účelne podporovať rozvoj informačnej gramotnosti žiakov,

- vie analyzovať a posudzovať alternatívne programy sekundárneho vzdelávania,
- vie efektívne komunikovať pedagogické a odborové poznatky so širším prostredím laickej i profesijnej komunity.

c) Doplnujúce vedomosti a schopnosti absolventa 2. stupňa:

- tvorba metodických textov so širšou aplikovateľnosťou,
- e-learning,
- vedomosti o právnych, ekonomických a etických aspektoch práce vo svojej oblasti (Študijný odbor 1.1.1 učiteľstvo akademických predmetov, s. 2-5).

Pokiaľ ide o **uplatnenie absolventov** študijného odboru UAP, to sa diferencuje podľa dosiahnutého stupňa vzdelania – prvý stupeň vysokoškolského štúdia (Bc.), druhý stupeň vysokoškolského štúdia (Mgr.):

a) 1. stupeň:

- pomocného učiteľa, resp. asistenta učiteľa, pedagogického pracovníka pre mimoškolské záujmové činnosti detí, pracovníka štátnej správy pre príslušnú oblasť, školského administratívno-metodického pracovníka (podľa predmetovej špecializácie, napr. spravovanie školských knižníc, počítačových sietí, školského technologického a laboratórneho fondu a pod.),

b) 2. stupeň:

- učiteľa príslušných predmetov na úrovni nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania,
- metodika pre výučbu konkrétnych predmetov a predmetových skupín,
- špecializovaného pracovníka štátnej správy pre oblasť výchovy a vzdelávania na základných a stredných školách (Študijný odbor 1.1.1 učiteľstvo akademických predmetov, s. 2).

2.2 Chápania vzdelávacieho odboru Výchova k občianstvu

Identifikácia vzdelávacieho odboru Výchova k občianstvu z aspektu cieľov, obsahu, pozície, vzhľadom na iné odbory vzdelávania a jeho didaktickú rovinu v zmysle didaktiky tohto odboru, nie je v slovenskom teoretickom prostredí frekventovane skúmaný a systematizovaný. Uvedené predstavuje dôvod nášho záujmu o hľadanie tejto identifikácie. Výchova k občianstvu napĺňa viacero **cieľov**:

a) sociálny kontext:

- pripravuje žiakov na život v *demokratickej spoločnosti*,
- napomáha správnej orientácii človeka v sociálnej realite a podporuje flexibilitu jeho reagicie na zmeny v spoločnosti či pracovné možnosti,
- vedie jednotlivca k schopnosti vyrovnávať sa s každodennými problémami,
- v konečnom dôsledku je cieľom rozvíjanie schopností aktívneho začlenenia sa a participácie na spoločensko-občianskom živote.

b) interakčno-komunikačný kontext:

- tvorba názorov, postojov, argumentácie,

- podporuje rozvíjanie schopností spolupráce, tvorby konsenzu, hľadanie kompromisného riešenia problémov,
- rešpektovanie názorov iných, interakcia bez konfliktov, riešenie konfliktných situácií,
- podpora kreativity a kritického myslenia.

c) afektívna rovina vzdelávania:

- podporuje a rozvíja osobnostný rozvoj žiaka,
- kultivuje emotívnu stránku žiakovej osobnosti,
- podieľa sa na tvorbe hodnôt a postojov, s akcentom na občianske postoje a pozitívne hodnotové orientácie (Horská, 2018).

Výchova k občianstvu je nielen odbor orientovaný na vzdelávanie, ale súčasne disponuje výraznou *výchovnou potenciou*, a práve v kontexte výchovnom akcentuje termíny človek, občan, občianstvo. Významnou súčasťou odboru je oblasť interakcií jednotlivca k sebe samému, k iným ľuďom, ku skutočnosti, k svetu. Za dôležitú súčasť považujeme aj procesúalnu stránku socializácie jednotlivca a osvojenie si a rešpektovanie základných morálnych hodnôt a princípov (Jakubovská, Jonášková, Predanocyová, 2016).

Výsledkom záujmu a systematizácie cieľov a výchovného aspektu odboru, je možné identifikovať dve **základné dimenzie** Výchovy k občianstvu:

1. *kognitívna dimenzia*: je dimenziou, v rámci ktorej dochádza k rozvíjaniu poznávacích schopností žiaka. Ďalšou súčasťou je špecifikácia požadovaných základných vedomostí v oblasti vzťahov, práv a povinností, spoločenskom živote, ekonomickom živote, občianskom živote v demokratickej spoločnosti.
2. *axiologická dimenzia*: tvorí významnú časť očakávaných výstupov v rámci učebného predmetu občianska náuka. Realizácia axiologickej dimenzie je veľmi náročná, nakoľko nie je, v porovnaní s kognitívnou dimenziou, tak zreteľná, jasná, či konkretizovaná. Hodnotenie tejto dimenzie, z aspektu jednotlivých cieľov (ako je vyššie uvedené) a dosiahnutých výsledkov, je výrazne náročnejšie.

Ukotvenie resp. *pozícia* analyzovaného odboru v kontexte školskej praxe je prostredníctvom vyučovacieho predmetu občianska náuka na úrovni nižšieho aj vyššieho sekundárneho vzdelávania, ktorý je súčasťou vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť.

2.3 Obsahový aspekt vzdelávacieho odboru Výchova k občianstvu

Výchova k občianstvu, v zmysle prípravy budúcich učiteľov, sa na slovenských vysokých školách realizuje v podobe študijného programu, začleneného do komplexu programov učiteľstva akademických predmetov. Je potrebné konštatovať nejednotnosť v terminologickom vyjadrení, vzťahujúcu sa k analyzovanej problematike. Výchova k občianstvu ako študijný učiteľský program je prípravou budúcich učiteľov

občianskej náuky na úrovni základných a stredných škôl. Z hľadiska jeho odbornej výstavby ide o ojedinelú situáciu, korešpondujúcu s výstavbou učebného predmetu občianska náuka. Uvedený predmet je po obsahovej stránke vystavaný z obsahov viacerých odborov / vied, takže príprava budúcich učiteľov musí korešpondovať s touto skutočnosťou.

Vyjadrenie sa k termínu odboru Výchova k občianstvu, znamená, že musíme vychádzať a rešpektovať prítomnosť viacerých odborov a ponímať Výchovu k občianstvu ako odbor, vybudovaný prostredníctvom syntézy obsahov vybratých vied. V kontexte s uvedeným je možno označiť vzdelávací odbor Výchova k občianstvu ako *viacodborový, medziodborový či interdisciplinárny*. Interdisciplinarita odboru prináša viacero nejednotností, ktoré sa prejavujú aj v skúmaní didaktického aspektu a jeho špecifik, v zmysle didaktiky odboru Výchovy k občianstvu. Východiskom hľadania riešení je obsah odboru.

Obsahový aspekt vzdelávacieho odboru je konkretizovaný v rámci študijného programu Výchova k občianstvu, ktorý je na Katedre filozofie Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre koncipovaný na základe *potrieb vyučovacieho predmetu občianska náuka* na úrovni základného a stredného vzdelávania, *požiadaviek na pregraduálnu učiteľskú prípravu* a napokon spĺňa *požiadavky Akreditačnej komisie SR*. Korelácia uvedených požiadaviek a samotného obsahu odboru je vysoká a rešpektuje interdisciplinárny charakter odboru, obsiahnutý vo vzdelávacom programe ako východiska komplexu kompetencií žiaka, rozvíjaných v občianskej náuke. Obsah je koncipovaný ako vzájomné dopĺňanie a prienik teoretického základu a nácviku praktických pedagogických zručností a schopností študentov.

Bakalársky stupeň štúdia je zameraný na osvojenie si základných *odborných vedomostí* z dejín filozofie, systematickej filozofie a príbuzných vied o spoločnosti - politológia, ekonómia, sociológia, štát a právo, religionistika, etika, estetika. V rámci filozofickej prípravy adept učiteľstva absolvuje disciplíny: Antická a stredoveká filozofia, Novoveká a súčasná filozofia, Slovenská filozofia, Etika, Estetika, Logika, Filozofická antropológia, Metafyzika. Politologickú prípravu zahŕňa disciplíny: Základy politológie, Politický systém SR, Politické teórie. Sociologickú zložku reprezentuje predmet Základy sociológie. Ekonomickú zložku tvoria disciplíny: Základy ekonomie, Trhová ekonomika a marketing a Ekonomika SR a svetová ekonomika. Vedomosti zo psychológie študenti nadobúdajú v disciplínach: Základy psychológie a Ontogenetická psychológia.

Veľkú pozornosť venujeme *aplikačnej rovine a nácviku pedagogických zručností*, študentom je ponúkaná relatívne široká plejáda disciplín: Odborová didaktika (podrobnejšie analyzujeme nižšie), Základy prosociálnych zručností, Interpretácia odborného textu, Profesionálna etika učiteľa občianskej náuky, Projektové vyučovanie a prezentačné zručnosti, Religionistika, Spoločenská etiketa, Praktická estetika, Využitie informačno-komunikačných technológií v občianskej náuke, Seminár

k bakalárskej práci, špeciálnu povahu má v kontexte praktickej prípravy Pedagogická prax (Jakubovská, Stránovská, 2017).

Počas **magisterského stupňa štúdia** si študent prehĺbuje a ďalej rozvíja vedomosti a praktické zručnosti. Nadobudnutý teoretický rozsah vedomostí si v 2. ročníku štúdia osvedčuje prostredníctvom súvislej pedagogickej praxe na základných a stredných školách, v samostatne vypracovanej a prezentovanej diplomovej práci a vykonaním štátnej skúšky.

Rozvoj *teoretických vedomostí* je prostredníctvom disciplín: Aktuálne sociologické problémy, Aktuálne politologické problémy, Teória štátu a práva, Vybrané problémy zo sociológie. Ďalej študenti absolvujú syntetizujúce disciplíny: Filozofia a veda, Filozofia a etika, Filozofia a jazyk, Filozofia a náboženstvo, Umenie a kultúra.

Aplikačno-praktický aspekt pregraduálnej prípravy budúceho učiteľa občianskej náuky podporujeme disciplínami: Aktuálne problémy edukácie v občianskej náuke, Interpersonálne zručnosti učiteľa občianskej náuky, Multikultúrna výchova, Mediálna výchova, Environmentálna výchova, Problémové úlohy z logiky pre stredné školy, Medzinárodné vzťahy. Príprava a tvorba diplomovej práce je sprevádzaná predmetom Seminár k diplomovej práci. Veľká pozornosť je venovaná realizácii Pedagogickej praxi (počas magisterského štúdia študenti absolvujú pedagogickú prax výstupovú v prvom ročníku na základnej a strednej škole a pedagogickú prax súvislú v rozsahu 60 hodín).

2.4 Didaktika odboru Výchova k občianstvu

Didaktika Výchovy k občianstvu predstavuje ťažisko štúdia učiteľského zamerania a v kontexte so všeobecným prístupom k univerzitnému vzdelávaniu na Slovensku, založenom na relatívnej autonómii prístupov jednotlivých škôl, nie je možný jednotný prístup. Didaktika odboru Výchova k občianstvu, ako súčasť tohto študijného programu je, v rámci Katedry filozofie FF UKF v Nitre, chápaná a realizovaná ako ťažisková študijná disciplína štúdia učiteľstva akademických predmetov v intenciách pregraduálnej prípravy budúceho pedagogického pracovníka.

Odborová didaktika je študijná disciplína, ktorá je súčasťou študijného programu bakalárskeho stupňa štúdia a realizuje sa v 2. ročníku, v rozsahu dve hodiny prednášok a dve hodiny seminárnych stretnutí týždenne. Cieľom tohto predmetu je identifikovanie zásadných teoretických problémov didaktiky odboru ako ťažiskovej disciplíny prípravy budúceho učiteľa, študent porozumie základnej terminológii, nadobudne základné vedomosti o teoretických prístupoch, orientovaných na špecifickosť procesu didaktickej transformácie v učebnom predmete občianska náuka, posúdenie a komparácia rôznych metodických možností práce na vyučovacích hodinách, ako aj zachytenie dynamiky zmien v celkovom prístupe k predmetu občianska náuka. Koncept študijnej disciplíny Odborová didaktika je založený na prieniku teoretických obsahových problémov a nácviku základných pedagogických kompetencií.

Obsahový aspekt tvoria témy:

- Špecifiká odborovej didaktiky predmetu občianska náuka,
- Analýza historického aspektu výchovy občana v našich dejinách,
- Špecifiká predmetu občianska náuka, súčasný stav školskej prípravy občana,
- Ciele výchovy a vzdelávania v kontexte predmetu občianska náuka,
- Vyučovacie proces, analýza základov vyučovacieho procesu,
- Špecifiká vyučovacieho procesu občianskej náuky, didaktické zásady,
- Vyučovacie metódy aplikované v predmete občianska náuka,
- Implementácia alternatívnych výchovno-vyučovacích postupov,
- Diagnostika, hodnotenie a klasifikácia v občianskej náuke,
- Organizačné formy vyučovania v občianskej náuke. Vyučovacia hodina – základná organizačná forma vyučovania,
- Učebné pomôcky a ich uplatnenie v predmete občianska náuka, tvorba kompletnej prípravy na vyučovaciu hodinu,
- Žiak – centrum záujmu občianskej prípravy,
- Osobnosť učiteľa občianskej náuky.

Prezentácia **individuálneho štúdia a nácvik základných pedagogických zručností** Odborovej didaktiky v sebe obsahuje problematiku:

- Charakteristika prierezových tém a vzdelávacích oblastí,
- Analýza jednotlivých historických etáp výchovy občana v našich dejinách.
- Analýza vzdelávacích štandardov v občianskej náuke,
- Aktuálne návrhy riešení slovenského systému vzdelávania,
- Uplatnenie dialógu vo vyučovaní,
- Diferenciácia cieľov výchovy a vzdelávania v kontexte kompetenčného profilu učiteľa občianskej náuky,
- Rámcový učebný plán, tematický výchovno-vzdelávací plán,
- Klasifikácia vyučovacích metód a ich analýza,
- Vypracovanie a prezentácia príkladov na vybrané metódy,
- Nácvik špecifických možností hodnotenia a klasifikovania v občianskej náuke,
- Vyučovacia hodina – sledovaný indikátor kvality plánovania a projektovania procesu vyučovania,
- Vypracovanie a prezentácia vyučovacej hodiny,
- Učebnica – základná učebná pomôcka,
- Prezentácia a analýza učebníc občianskej náuky,
- Pracovný list, tvorba pracovných listov ,
- Uplatnenie didaktickej techniky vo vyučovaní občianskej náuky,
- Kompetencie žiaka v kontexte slovenského školstva,
- Kompetencie učiteľa,
- Začínajúci učiteľ a jeho hodnotenie.

Vzhľadom na časovú dotáciu študijnej disciplíny Odborová didaktika, sme pri jej koncipovaní vychádzali z nutnosti zakomponovať do nej aj problematiku didaktiky predmetu občianska náuka. Plynulé nadväzovanie a prirodzené prenikanie problematiky didaktiky odboru a špecifickosti didaktiky vyučovacieho predmetu, v situácii kedy sa v našom prostredí nevenuje patričná pozornosť výskumu didaktiky odboru Výchovy k občianstvu, považujeme za aktuálnu nevyhnutnosť.

3 Vyučovaci predmet občianska náuka

3.1 Občianska náuka ako súčasť vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť

Aktuálny systém vzdelávania na Slovensku na úrovni nižšieho a vyššieho stupňa vzdelávania sa realizuje v podobe *dvojúrovňového modelu vzdelávania*, pozostávajúceho zo štátneho a školského vzdelávacieho programu. *Štátny program vzdelávania* predstavuje záväzný národný rámec a je východiskom pre prípravu školských vzdelávacích programov, ktoré reflektujú špecifické regionálne, resp. lokálne podmienky a požiadavky žiakov alebo rodičov. Cieľom štátneho vzdelávacieho programu je preferovať kognitívne činnosti, podporujúce aktívne objavovanie, hľadanie, skúmanie, interpretovanie. Tieto činnosti sú orientované na:

- rozvíjanie schopností žiakov vedieť a chcieť sa učiť,
- posilňovanie sebadôvery žiakov v riešení problémov, ktoré sú spojené s učením,
- vedenie žiakov k aktívnemu občianstvu,
- podieľanie sa na vymedzovaní hodnôt slušného a morálneho človeka.

V kontexte s uvedenými cieľmi je potrebné akcentovať, že oblasť aktívneho občianstva tvorí jednu zo základných požiadaviek v rámci vzdelávania ako takého. Súčasťou štátneho vzdelávacieho programu sú *vzdelávacie oblasti*, prostredníctvom ktorých sa vo vyučovaní preferuje medzipredmetový prístup, ide vlastne o rozvíjanie kooperácie jednotlivých učebných predmetov. Vzdelávacie oblasti sú okruhy, do ktorých patrí problematika príbuzných vyučovacích predmetov. Zabezpečujú nadväznosť a previazanosť obsahu jednotlivých vyučovacích predmetov patriacich do konkrétnej oblasti. Umožňujú rozvíjanie medzipredmetových vzťahov, a tým aj kooperáciu v rámci jednotlivých predmetov (*Štátny vzdelávaci program*).

Vzdelávacia oblasť Človek a spoločnosť tvoria vyučovacie predmety dejepis, geografia a občianska náuka. *Cieľom* tejto vzdelávacej oblasti je zoznámiť žiakov s vývojom ľudskej spoločnosti, s najvýznamnejšími spoločenskými javmi a procesmi, ktoré sa premietajú do každodenného života a vnímať svet integrujúco vo vzájomnom vzťahu medzi človekom a spoločnosťou v danom geografickom priestore.

Predmety prináležiace k vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť a v prvom rade občianska náuka sa podieľajú na tvorbe pozitívnych *občianskych postojov* a získavaní občianskych kompetencií, ktoré patria ku kľúčovým vo vzdelávaní. Žiaci poznávajú najbližšie prostredia (rodina, škola), ktorého sú súčasťou, získavajú funkčné znalosti a spôsobilosti o svojom najbližšom spoločenskom prostredí, o miestnej obci, regióne i o ostatných regiónoch Slovenska. Žiaci sú vedení k pochopeniu vlastného miesta a úlohy v spoločnosti, ako aj k tomu, aby svojimi postojmi a konaním prejavovali občiansku aktivitu, zodpovednosť k sebe, svojim blízkym a krajine, v ktorej žijú.

Výsledkom pôsobenia jednotlivých vyučovacích predmetov je kultivovanie individuálnych a spoločenských kompetencií, poznanie a chápanie vecí a javov vo vzájomných súvislostiach, používanie argumentácie, tvorivého riešenia otázok, tvorba kritického myslenia žiakov, rozvíjanie a upevňovanie vedomia príslušnosti k európskemu civilizačnému a kultúrnemu prostrediu (*Štátny vzdelávací program*, s. 7-8).

3.2 Charakteristika vyučovacieho predmetu občianska náuka

Občianska náuka je štruktúre systému vzdelávania na Slovensku samostatným vyučovacím predmet, ktorý je súčasťou vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť. Prístup k realizácii požiadaviek, ktoré zohľadňuje občianska náuka, neexistuje jednotný prístup k jej koncipovaniu v rámci jednotlivých krajín Európskej únie. Stretávame sa s tromi základnými prístupmi. Prvým je podoba špecifického povinného vyučovacieho predmetu, ďalej podoba jeho integrácie do iných predmetov a posledný variant je obsah predmetu ako súčasť prierezových tém (Stuchlíková, Janík, s. 356).

Vzhľadom na svoj charakter a cieľové zameranie je predmet špecifický tým, že sú v ňom reflektované spoločenské, historické, kultúrne zmeny, prejavujúce sa v jeho obsahovom aj organizačnom aspekte. Posledná zmena v predmete sa udiala v roku 2015 a je obsiahnutá v *Inovovanom štátnom vzdelávacom programe*, v ktorom je vzdelávací štandard koncipovaný s prihliadnutím na kognitívne činnosti žiakov, operácie s pojmami. Zmeny nachádzame na úrovni nižšieho stredného vzdelávania aj vyššieho stredného vzdelávania.

Predmet občianska náuka je v súlade so spoločenskými potrebami, koncipovaný tak, aby svojím obsahom pomáhal *žiakom orientovať sa v sociálnej realite a v ich začleňovaní do rôznych spoločenských vzťahov a väzieb*. Otvára cestu k realistickému sebaopoznávaniu a poznávaniu osobnosti druhých ľudí a k pochopeniu vlastného konania i konania druhých ľudí v kontexte rôznych životných situácií. Oboznamuje žiakov so vzťahmi v rodine a v škole, s činnosťou dôležitých politických inštitúcií a orgánov a s možnými spôsobmi zapojenia sa jednotlivcov do občianskeho života. Rozvíja občianske a právne vedomie žiakov, posilňuje zmysel jednotlivcov pre osobnú i občiansku zodpovednosť a motivuje žiakov k aktívnej účasti na živote demokratickej spoločnosti. Poskytuje základy ekonomickej gramotnosti, učí žiakov základnej orientácii a uplatneniu sa na pracovnom trhu doma aj v medzinárodnom meradle, oboznamuje so základným kategoriálno-pojmovým aparátom filozofie, prezentuje filozofiu ako určité laboratórium ľudského myslenia (*Inovovaný štátny vzdelávací program pre gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom*, s. 2).

3.3 Ciele občianskej náuky na jednotlivých stupňoch vzdelávania

Ciele predmetu občianska náuka na úrovni nižšieho stredného vzdelávania sú formulované nasledovne: „žiaci:

- získajú vedomie jedinečnosti a neopakovateľnosti každého človeka v spoločnosti,
- realisticky sa spoznávajú, hodnotia seba samých,
- osvoja si pravidlá a normy spoločenského spolunažívania,
- uvedomujú si práva a povinnosti a primerane svoje práva obhajujú,
- preberajú zodpovednosť za vlastné názory, postoje a dôsledky konania,
- uznávajú základné princípy demokracie,
- budujú si tolerantný prístup k iným názorom, postojom, hodnotám a kultúram,
- učia sa aktívnemu občianstvu a osobnej angažovanosti,
- získajú základné vedomosti o sociálnoekonomickom a právnom fungovaní spoločnosti“ (Inovovaný štátny vzdelávací program pre druhý stupeň základných škôl, 2015, s. 2).

Ciele predmetu občianska náuka pre gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom sú formulované nasledovne: „žiaci:

- pochopia jedinečnosť a neopakovateľnosť každého človeka v spoločnosti,
- utvoria si vedomie vlastnej identity a identity druhých ľudí,
- akceptujú vlastnú osobnosť a osobnosť druhých ľudí,
- rešpektujú a uplatňujú mravné princípy a pravidlá spoločenského spolunažívania a prebratiu zodpovednosti za vlastné názory, správanie sa a dôsledky konania,
- zorientujú sa v spoločenských, politických a právnych faktoch, tvoriacich rámec každodenného života,
- uvedomia si práva a povinnosti občana Slovenskej republiky,
- rešpektujú základné princípy demokracie a tolerance,
- uplatnia vhodné komunikačné prostriedky k vyjadrovaniu vlastných myšlienok, citov, názorov a postojov, k obhajovaniu vlastných postojov a k primeranému obhajovaniu svojich práv,
- nadobudnú rešpekt ku kultúrnym, náboženským a iným odlišnostiam ľudí a spoločenským
- zvládnu základný kategoriálno-pojmový aparát filozofie,
- prezentujú filozofiu ako určité laboratórium ľudského myslenia a výkony filozofov ako inšpirujúcu ukážku toho, ako sa ľudské myslenie rodilo, v čase menilo

a precizovalo v strete s inými myšlienkovými platformami" (Inovovaný štátny vzdelávací program pre gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom, 2015, s. 3).

Ciele predmetu občianska náuka výrazne prispievajú k vytváraniu a rozvoju sociálneho a občianskeho vedomia žiakov. Predmet žiakom sprostredkúva potrebné vedomosti, zručnosti, umožňuje im nadobúdať spôsobilosti, ktoré im pomôžu orientovať sa v sociálnom prostredí a v bežných životných situáciách. Umožňuje žiakom pochopiť seba samých a pomáha im v ich socializačnom procese. Vede ich k poznávaniu svojej rodiny, školy, obce, regiónu, Slovenska, Európskej únie. Učí ich demokraticky myslieť a konať, poznávať svoje práva a povinnosti a obhajovať práva druhých. Poskytuje žiakom základné vedomosti z oblasti štátu a práva, umožňuje im pochopiť ekonomický život spoločnosti a vedie ich k aktívnej občianskej angažovanosti, ktorej jedným z dôležitých predpokladov je kritické myslenie (Metodika – Človek a spoločnosť v ZŠ, s. 2). Predpokladom rozvíjania a uplatňovania uvedených cieľov v predmete občianska náuka je prekonávať takú výučbu, ktorej podstatou je odovzdávanie poznatkov v hotovej podobe, ale preferovať aktívne, na činnosť orientované pedagogické prístupy.

3.4 Kognitívna rovina občianskej náuky

Východiskom pre stanovenie učebného obsahu je *vzdelávací štandard*, špecifický kurikulárny dokument, pozostávajúci z výkonovej a obsahovej súčasti, ktoré sú integrálne prepojené. Vzdelávací štandard predstavuje všeobecné učebné ciele, ktoré sa zameriavajú na jadro učebného obsahu. Učebný obsah je konkretizovaný v učebných cieľoch, ktoré vyjadrujú kľúčové myšlienky konkrétneho učebného predmetu. Vzdelávací štandard pozostáva z výkonového a obsahového štandardu.

V kontexte občianskej náuky preferujeme chápanie pozície *výkonového štandardu* v zmysle nadradenosti voči obsahovému štandardu. Predstavuje ucelený systém výkonov, ktoré sú vyjadrené odstupňovanými a konkretizovanými cieľmi – učebnými požiadavkami. Vo formulácii výkonového štandardu sú použité činnostné slovesá, vyjadrujúce jednotlivé nižšie myšlienkové úrovne (žiaci vymenujú, definujú, určia a pod.), a slovesá reprezentujúce vyššie úrovne myslenia (žiaci aplikujú, analyzujú, hodnotia, tvoria a pod.). Výkonový štandard predstavuje spoločnú požiadavku, normu pre žiaka, avšak učitelia ho môžu bližšie špecifikovať, konkretizovať a rozvíjať vzhľadom na vekové dispozície či iné špecifiká žiakov. Súčasťou naplnenia výkonového štandardu je explicitne uvedený časový horizont, v rámci ktorého je možné stanoviť dosiahnutie a meranie jednotlivých výkonov žiakov v rámci konkrétnych ročníkov a stupňov vzdelávania.

Obsahový štandard. K vymedzeným výkonom je priradený učebný obsah predmetu, ktorý je konkretizovaný prostredníctvom pojmov a vzťahov medzi nimi, tie tvoria, spolu s faktami, kľúčové prvky vnútornej štruktúry učebného obsahu. Obsahový

štandard špecifikuje obsahovú náplň samotného výkonu. Obsah jednotlivých tematických celkov (obsahový štandard) je pre učiteľa záväzný. Napriek tomu zostáva učiteľovi dostatok priestoru, aby obsah tvorivo modifikoval podľa podmienok školy, zloženia žiakov v triede, regiónu a pod.

Vzdelávací štandard predmetu občianska náuka na úrovni nižšieho stredného vzdelávania: Moja rodina; Moja trieda, moja škola; Moja vlasť; Postavenie jednotlivca v spoločnosti; Sociálne vzťahy v spoločnosti; Štát a právo; Ľudské práva a slobody; Voľba povolania; Ekonomický život v spoločnosti; Finančná gramotnosť.

Vzdelávací štandard predmetu občianska náuka pre gymnáziá so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom: Človek ako osobnosť; Človek a spoločnosť; Občan a štát; Občan a právo; Základné ekonomické problémy a ich riešenie; Finančná gramotnosť; Čo je filozofia a k čomu je dobrá; Filozofický spôsob osvojovania si svet.

4 Didaktika vyučovacieho predmetu občianska náuka

4.1 Didaktika občianskej náuky ako súčasť prípravy budúceho učiteľa

Absolventi učiteľského odboru Výchova k občianstvu sú / mali by byť pripravení realizovať vyučovací predmet občianska náuka na úrovni základného a stredného vzdelávania. Okrem obsahu odboru považujeme za zásadné zvládnutie požiadaviek didaktiky odboru a súbežne didaktiky predmetu. Výsledkom univerzitnej prípravy je učiteľ, ktorý nevystupuje iba v úlohe propedeutika, uvádzajúceho svojich žiakov do základov jednotlivých spoločenských vied. Súčasťou jeho prípravy je prezentovať témy predmetu tak, aby umožnil žiakom kriticky reflektovať spoločenskú skutočnosť ako celok.

Aktuálne oblasti skúmania didaktiky občianskej náuky by mali reflektovať:

- multidisciplinárne zameranie obsahu, ktoré implikuje potrebu venovať pozornosť jednotlivým súčastiam obsahu,
- zameranie jednotlivých obsahových oblastí na vytváranie spôsobilostí žiakov, študentov,
- rýchle sa meniace teoretické koncepty jednotlivých súčastí obsahu (politológia, sociológia, ekonómia...), ktoré ovplyvňujú výstavbu predmetu.

Súčasná požiadavka predmetu a prípravy budúcich učiteľov sa nekoncentrujú iba na vzdelanostnú oblasť, do popredia sa dostávajú požiadavky tvorby a rozvíjania zručností, schopností, dispozícií, ktoré umožnia mladým ľuďom porozumieť realite, uplatniť sa na trhu práce, stať sa aktívnymi občanmi, dôraz treba klásť na individuálne morálne a ľudské hodnoty.

V magisterskom stupni štúdia odboru Výchova k občianstvu na Katedre filozofie FF UKF v Nitre sa v 2. ročníku vyučuje predmet **Aktuálne problémy edukácie v občianskej náuke**. Výsledkom vzdelávania je: študent interpretuje a analyzuje teoretický rámec odborovej didaktiky ako východisko pregraduálnej prípravy štúdia v učiteľskom študijnom programe. Študent bude rozvíjať svoje vedomosti v teritóriu techník a metodických postupov podporujúcich kreativitu, samostatnosť, aktivitu. Študent dokáže aplikovať teoretickú prípravu do podoby plánovania a tvorby simulovaných modelov vyučovacích hodín, reflektujúc tak potencialitu zmien v predmete občianska náuka z aspektu obsahového a didakticko-transformačného. Študent rozvíja schopnosť pozorovať, posúdiť, hodnotiť. Predmet má prednáškovú aj seminárnu súčasť, ktorá je prednostne orientovaná na výcvik praktických pedagogických zručností.

Obsahový aspekt študijnej disciplíny predstavujú nasledovné problémy:

- Občianska participácia ako kompetencia dobrého občana,
- Projektové vyučovanie a možnosti jeho využitia v predmete občianska náuka,
- Kritické myslenie a jeho využitie v občianskej príprave,

- Špecifickosť a miesto výchovných metód v príprave budúceho občana,
- Zážitkové učenie v predmete občianska náuka,
- Aplikácia medzipredmetových súvislostí a prierezových tém v občianskej náuke,
- Výchovné a vzdelávacie štandardy v predmete občianska náuka,
- Metodická podpora rozvíjania premýšľania, učenia sa a schopností žiaka,
- Práca s odborným textom v predmete občianska náuka,
- Analýza súčastí prípravy na vyučovaciu hodinu,
- Praktická tvorba a prezentácia modelov vyučovacích hodín,
- Aplikovanie metodických prístupov na vybrané témy predmetu občianska náuka.

Rozvoj praktických pedagogických zručností je realizovaný v rámci seminárnych stretnutí, kde využívame viacero nástrojov na nácvik aj hodnotenie praktického výkonu študentov: študenti vytvárajú a prakticky realizujú *krátkodobý pedagogický proces* v podobe kompletných modelov vyučovacích hodín, spracovaných obsahovo a metodicky. Z časového hľadiska prevažne študenti prezentujú odborne a metodicky spracovaný materiál, zameraný na realizáciu expozičnej časti vyučovacej hodiny na úrovni ISCED 2 a ISCED 3.

Súčasťou praktického výcviku je *tvorba portfólia*, ktoré pozostáva:

- a) písomné spracovanie modelu vyučovacej hodiny – ISCED 2, súčasťou sú cvičenia, aktivity, rozpracované a dodané v prílohe (PP),
- b) písomné spracovanie modelu vyučovacej hodiny – ISCED 3, súčasťou sú cvičenia, aktivity, rozpracované a dodané v prílohe (PP),
- c) hodnotenie výstupu dvoch kolegov na úrovni ZŠ a dvoch na úrovni SŠ,
- d) vypracovanie seminárnej práce – študenti si majú možnosť vybrať témy, ktoré reflektujú aktuálne problémy obsahového, metodického a formatívneho charakteru v predmete občianska náuka.

V rámci didaktickej prípravy učiteľa občianskej náuky považujeme za dôležitú oblasť **reflexie**. Pregraduálna príprava predstavuje zmenu, ktorú si má študent priať, má sa s ňou stotožniť. V tejto súvislosti je dôležitá efektívnosť profesionálnej prípravy na základe:

- vnútorných potrieb študenta,
- vlastných skúseností študenta,
- stimulácie študenta reflektovať vlastné skúsenosti (Nezvalová, 2002, s. 312-313).

Obsah reflexie predstavuje vyučovací proces, výber učiva, morálne aspekty a princípy a sociálny kontext vyučovania. Kvalita reflexie je determinovaná viacerými indikátormi: analýza problémov a hľadanie riešení, používanie argumentov pri hodnotení, schopnosť počúvať, empatia. Implementácia viacerých typov reflexie

predstavuje vhodný nástroj teoreticko-praktickej prípravy v teritóriu predmetových didaktík. L. Valli diferencuje päť typov reflexie:

1. *Technická reflexia* sa orientuje na posúdenie vyučovacích techník a zručností a riadenie aktivity na vyučovaní. Pri využívaní technickej reflexie študent posudzuje vlastný výkon na základe vonkajších kritérií (aktívne učenie, zapájanie žiakov, základné vedomosti). Pri hodnotení výsledkov práce dominuje vonkajšie expertné hodnotenie.
2. *Reflexia činnosti a po ukončení činnosti*: ide o spontánne, intuitívne rozhodovanie sa počas vyučovania, ktoré je založené na praktických vedomostiach a vychádza z vlastnej skúsenosti a z unikátnej situácie vo vyučovaní. V tomto type reflexie dominuje vnútorný názor učiteľa. *Reflexia po ukončení činnosti* umožní napr. aby študenti písomne reflektovali svoju činnosť na základe vlastnej skúsenosti.
3. *Poradná reflexia*: zdôrazňuje *rozhodovanie*, ktoré vychádza z rôznych zdrojov, napr. výskumu, skúseností, rady iných učiteľov, osobnostné hodnoty.
4. *Osobná reflexia*: centrom tejto reflexie je *osobnostný vývoj*, uplatňovanie osobnej reflexie v príprave vedie budúcich učiteľov k citlivosti, empatii, k reflektovaniu vlastných skúseností.
5. *Kritická reflexia*: je chápaná ako najvyššia forma reflexie, pre svoj potenciál eliminovať nedostatky a vytvoriť sociálne podmienky, nevyhnutné pre osobnú slobodu a šťastie. Cieľ tejto reflexie je pochopiť podstatu a potrebu *zlepšenia kvality života*. V rámci univerzitnej prípravy rozvoj kritickej reflexie pomáha študentom prekonať rôzne sociálne nerovnosti. Kvalita reflexie by mala byť determinovaná schopnosťami aplikovať morálne požiadavky a hodnoty a pomáha k celkovému nasmerovaniu vzdelávania k demokratickým hodnotám (spracované podľa D. Nezvalovej, 2002).

Každý z uvedených typov reflexie má svoje plusy aj mínusy, preto by sa pri učiteľskej príprave mali rozvíjať všetky typy. V rámci reflexívnej prípravy je možné využiť viacero stratégií a techník: prieskum, prípadová štúdia, pedagogický denník, mikroyučovanie, písomné hodnotenie, výstupy z pedagogickej praxe, aktivity na seminároch, diskusia, komentovanie a hodnotenie výstupov študentmi navzájom.

V rámci prípravy budúcich učiteľov občianskej náuky na FF UKF v Nitre uplatňujeme reflexívny aspekt rôznymi aktivitami študentov: tvorba obsahovo-metodických návrhov na učebné aktivity, prezentácia návrhov na seminároch, tvorba jednotlivých súčastí vyučovacích hodín, vzájomná reflexia práce študentov (rozvíjanie kompetencie hodnotiť prácu kolegov), tvorba portfólia, príprava scenára aktivít a vyučovacej hodiny, príprava metodického materiálu, sebareflexia, seminárna práca s teoreticko-aplikačným charakterom, usmernenie zo strany cvičného učiteľa, kontrolná činnosť metodika.

4.2 Didaktická analýza učiva v občianskej náuke

Úspešnosť edukačného procesu v predmete občianska náuka predpokladá komplex profesionálnych schopností, spôsobilostí a zručností, ktoré sú študentmi nadobúdané postupne. V rámci prípravy v oblasti didaktiky je potrebné klásť dôraz na oblasť didaktickej transformácie obsahu. Uvedená požiadavka súvisí s potrebou relevantnej formulácie edukačných cieľov, ktoré sú konkretizované v podobe školských vzdelávacích programov a učiteľ ich naplňa prostredníctvom viacerých schopností:

- schopnosť didaktickej analýzy učiva,
- schopnosť vytvoriť tematický celok a jeho obsah rozpracovať do jednotlivých vyučovacích hodín,
- schopnosť rozvíjať kompetencie žiakov,
- schopnosť zmysluplného využitia obsahového aj axiologického potenciálu občianskej náuky.

Za základné východisko a požiadavku práce učiteľa považujeme **didaktickú analýzu obsahu učiva a procesu**, ktorý je potrebný pre efektívnu prácu so žiakmi. Didaktická analýza učiva predstavuje hlbokú „myšlienkovú činnosť učiteľa, ktorá mu umožňuje z pedagogického aspektu preniknúť do učebnej látky“ (Šikulová, Müllerová, s. 79).

Predpokladom didaktickej analýzy je porozumenie *didaktickým poznatkom daného obsahu*. Ide o súbor poznatkov, ktoré umožňujú učiteľovi „didakticky ztvárňovať obsahy, jímž se žáci mají učit. Jednotlivým témam, problémům či otázkám daného učiva je dáván didaktický tvar, a to s ohledem na žáky. Zde vstupují do hry i učitelovy znalosti o žácích a jejich charakteristikách. Didaktické znalosti obsahu jsou tedy jistou zvláštní formou znalostí pro vyučování, které umožňují učiteli transformovat znalosti učební látky v kontextu facilitace žákovu učení. Jejich hlavním zdrojem jsou zkušenosti z vyučování, přičemž adekvátní znalosti učiva se jeví jako jejich předpoklad“ (Janík 2004 in Chudý, Szotkowski, Vašátová, s. 393).

Realizácia didaktickej analýzy obsahu znamená, aby si učiteľ uvedomil jednotlivé súčasti obsahu, jednotlivé komponenty a ich vzájomné vzťahy, či vzájomné vzťahy s inými oblasťami či obsahmi poznania, teda ide o konkretizáciu medzipredmetových vzťahov. „Didaktickú analýzu učiva realizuje učiteľ v rámci svojej prípravy na vyučovanie tak, že myšlienkovito preniká do učebnej látky s cieľom vystihnúť a využiť jej výchovnú a vzdelávaciu hodnotu“ (Švec a kol., s. 32). Teoretické skúmanie nás vedie k prezentovaniu základných súčastí didaktickej analýzy učiva:

1. *analýza predchádzajúcich poznatkov a skúseností žiakov*: ide o zisťovanie poznatkov a skúseností s preberaným učivom, ktoré sa stáva pre učiteľa východiskom ďalšej pedagogickej práce. Neodmysliteľnou súčasťou je aplikácia adekvátnych metód. Odporúčame pracovať metódou otázok a odpovedí, ktorú je možné variovať (kladenie vopred pripravených otázok, formulácia otázok, vyplývajúcich s edukačnej situácie, analýza obrazového materiálu a s tým

súvisiace otázky, vedúce k uplatneniu metódy rozhovoru, tvorba a práca s pojmovými mapami).

2. *pojmová analýza*: podľa Zormanovej (Zormanová, s. 95-96) ide o analýzu jednotlivých pojmov, vzťahujúcich sa k učivu, ktoré si majú žiaci osvojiť. Žiak, za pomoci vhodne zvolených metód učiteľom (pojmové mapy, tvorba osnovy textu), si vytvára logickú štruktúru, pozostávajúcu s už osvojených pojmov, ku ktorým priraduje nové pojmy a tie sa stávajú východiskom pre ďalšie vedomosti. Učiteľ tak žiakom sprostredkúva nielen pojmy, ale aj vzťahy medzi nimi.
3. *operačná analýza*: tento aspekt didaktickej analýzy učiva sa zameriava na analýzu činností a operácií žiakov, ktoré je potrebné realizovať s učivom, aby boli naplnené edukačné ciele, aby si žiak učivo osvojil, pochopil a dokázal aplikovať (v občianskej náuke je aplikačná fáza považovaná za zásadnú).
4. *analýza učiva z aspektu medzipredmetových vzťahov*: prepojenie obsahu učiva v rámci viacerých predmetov zamedzuje tvorbe izolovaných poznatkov, ktoré žiak v životnej praxi len ťažko uplatňuje. Občianska náuka je vyučovacím predmetom, ktorého účinnosť je umocnená uplatňovaním medzipredmetových vzťahov, predovšetkým v rámci vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť (dejeepis, geografia, občianska náuka). Špecifickosť tohto predmetu spočíva aj v potrebe uplatnenia vnútropredmetových vzťahov (jednotlivé obsahové zložky predmetu: filozofia, axiológia, etika, politológia, ekonómia, sociológia, právo).

4.3 Kompetencie žiaka rozvíjané v predmete občianska náuka

V slovenskom pedagogickom výskume sa stretávame s viacerými prístupmi k oblasti žiackych kompetencií. I. Turek definuje pojem kompetencia žiaka nasledovne: „...kompetencie sa vymedzujú ako spôsobilosť človeka preukázať vedomosti, zručnosti, schopnosti v praktickej činnosti. Majú nadpredmetový charakter a ich realizácia je viazaná skôr k metódam vyučovania ako k obsahu učiva“ (Turek, s. 65). Ďalšia charakteristika je z pera M. Blaška: „Kompetencia je preukázateľne schopnosť využívať zvnútornený, vzájomne prepojený súbor nadobudnutých vedomostí, zručností, schopností, postojov a hodnotových orientácií, na predvedenie a vykonávanie činností podľa daných štandardov v práci, v štúdiu, v osobnostnom rozvoji jednotlivca (pre jeho aktívne zapojenie sa do spoločnosti, efektívne a kvalitné uplatnenie sa v zamestnaní, pre jeho celoživotné vzdelávanie)“ (Blaško, s. 114). Teoretik nahliada na problematiku komplexne. Kompetencia žiaka je teda požadovaný **súbor vedomostí, zručností, schopností, spôsobilov správania**, ktoré sú vo všeobecnosti orientované na individuálne zvládnutie osobného a spoločenského života a pracovných povinností.

Kľúčové kompetencie žiaka predstavujú súbor preukázateľných individuálnych schopností využívať vedomosti, zručnosti, postoje a hodnoty na dosiahnutie osobnostného rozvoja, odborného rozvoja, uplatnenia v pracovnom aj mimopracovnom

živote. Vzdelávací proces je preto orientovaný nielen na teoretické nadobudnutie vedomostí, ale aj na ich prienik do oblasti zručností, postojov žiaka, ktorý tak dokáže riešiť rôznorodé praktické úlohy.

Aktuálne rešpektované kľúčové kompetencie žiaka vymedzuje *Zákon č. 245/2008 Zb. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov*, v podobe Štátneho vzdelávacieho programu na rôznych úrovniach vzdelávania.

Proces vychovávanía a vzdelávania je orientovaný nielen na osvojenie si teoretických vedomostí, ale predovšetkým na ich prienik s rozvíjajúcimi sa zručnosťami, postojmi, hodnotami jednotlivca, ktoré sa stanú východiskom pre riešenie životných situácií. V slovenskom systéme vzdelávania je identifikovaný komplex žiackych kompetencií, ktoré sú nadobúdané na základe stanovených požiadaviek daného systému. V nasledujúcom texte predstavíme kompetencie, ktoré sú prioritne viazané na predmet občianska náuka.

Typickou kompetenciou, rozvíjanou v občianskej náuke, je *občianska kompetencia*, orientovaná na rozvoj žiakovej osobnosti v zmysle aktívneho občianstva a jeho účasti na spoločenskom živote. Základom nadobudnutia uvedenej kompetencie je porozumenie právam a povinnostiam občana, dodržiavanie právnych noriem a morálnych hodnôt. Zmyslom je viesť žiaka ku kultivovanému obhajovaniu svojich práv v rôznych situáciách a prostredníctvom situácií ho orientovať k vedomiu zodpovednosti za vlastný a súčasne sociálny život. Súčasťou tvorby uvedenej kompetencie je záujem o aktuálne spoločenské a politické dianie, potreba hodnotenia a zaujatia vlastného stanoviska.

Školský systém vzdelávania a vychovávanía sa podieľa na rozvoji *komunikačných a sociálno-interakčných kompetencií*. Vedenie žiaka k správnej ústnej a písomnej komunikácii, správnej argumentácii, je predpokladom riešenia rôznorodých individuálnych aj spoločenských situácií.

Intrapersonálne a interpersonálne kompetencie sú zamerané na individuálny rozvoj jedinca v sociálnom prostredí, vyžadujúcom optimálny kontakt s inými ľuďmi, ich rozvoj je vo vzájomnom prelínaní a ovplyvňovaní sa. Tvorba individuálnej identity, sebazpoznávania, sebahodnotenia, sebaakceptovania je sprevádzaná poznaním, pochopením a rešpektovaním identity iných. Morálno-hodnotová rovina sa v kontexte s uvedenou kompetenciou vníma ako zásadná nielen vzhľadom na jedinca, ale aj na celok.

Kompetencie tvorivého riešenia problémov orientujú žiaka ku kritickému mysleniu ako nutnému predpokladu samostatného logického premýšľania a následne samostatných kreatívnych návrhov, ktoré žiak dostatočne dokáže argumentovať, prezentovať, obhajovať.

Kultúrne kompetencie patria k súboru kompetencií, ktoré sa podieľajú na formovaní žiakovej osobnosti ako budúceho občana. Poznanie a uznávanie národnej kultúry, kultúrneho dedičstva v súčasnom multikultúrnom prostredí, predstavuje neodmysliteľnú súčasť kvalitného životného štýlu.

Rozvíjanie spôsobilosti permanentného vzdelávania sa ako celoživotnej potreby, súvisiacej s rýchlymi zmenami na trhu práce, vyžadujúcimi flexibilné prispôsobenie sa novým požiadavkám.

V súčasnosti je adekvátne vyhľadávanie, spracovávanie a používanie informácií prostredníctvom moderných technológií, ide o aktuálnu potrebu, ktorú žiak zvláda prostredníctvom každého vyučovacieho predmetu. *Kompetencia používania informačno-komunikačných technológií* je nasmerovaná na podporu jeho individuálneho rozvoja, tvorivosti, samostatnosti, riešenia úloh, prezentácie na vyučovaní, pochopenie spoločenského diania, orientáciu vo vybraných problémoch.

Komplex kľúčových kompetencií žiakov je východiskom ich transformácie do učebných požiadaviek, teda cieľov výchovy a vzdelávania a jeho plánovania v jednotlivých predmetoch, ich zvládnutie predpokladá dobre pripraveného učiteľa.

Realizovanie kompetencií predstavuje kompetentného jedinca, schopného riešiť mnohé životné situácie a problémy. Požadovaný komplex kompetencií sa transformuje v učebných požiadavkách, vyjadrených v tematických celkoch a témach jednotlivých učebných predmetov v podobe systematicky napĺňaného obsahového a výkonového vzdelávacieho štandardu.

5 Učiteľ občianskej náuky a jeho kompetencie

Pôsobenie učiteľa je v súčasnom období popretkávané relatívne veľkým množstvom komplikácií, súvisiacich s jeho spoločenským postavením, ale aj s chápaní hodnoty vzdelávania v slovenskom prostredí. Napriek poklesu reálneho záujmu mladých ľudí pôsobiť v oblasti školstva, nestrácame optimizmus a predpokladáme, že musí nastať akási renesancia potreby a chápania vzdelávania ak základného fenoménu ľudského života tak, ak nám to potvrdzuje história.

5.1 Profesionálne kompetencie učiteľa

Aktuálne v našej spoločnosti začína nárast reakcií na potrebu zvyšovania profesionálneho prístupu jednotlivcov k vykonávaniu svojej pracovnej činnosti. Analogické signály sú aj v oblasti pedagogického pôsobenia učiteľov, ktoré sa ukazuje v podobe kompetencií, ich podstaty, povahy a nutnosti napĺňania. Teoretické nazeranie na oblasť kompetencií je pomerne široké a rôznorodé (Gadušová a kol., 2016; Magová a kol. 2016), momentálne sa v našom prostredí rešpektuje kompetenčný model učiteľa, vypracovaný B. Kasáčovou (Kasáčová, s. 24-27).

Interakčný model Kasáčovej diferencuje profesionálne kompetencie učiteľa na základe troch rovín: žiak, edukačný proces, učiteľ. V rámci uvedených rovín sú jednotlivým kompetenciám priradené špecifické spôsobilosti – vedomosti, zručnosti, postoje. Sem názoru, že tento model plne spĺňa požiadavky, kladené na učiteľa občianskej náuky.

Kompetencie spojené so žiakom požadujú od učiteľa identifikáciu vývinových a individuálnych charakteristík žiaka, teda poznanie zákonitostí psychického vývoja konkrétneho vekového obdobia, individuálne charakteristiky žiaka a ich akceptovanie. Ďalej ide o potrebu identifikovať psychické a sociálne faktory jeho učenia sa, poznanie učebných štýlov a rôznych spôsobov učenia sa žiaka a s tým súvisiace metodické prístupy uplatňované učiteľom. Identifikácia sociokultúrneho kontextu rozvoja žiaka v súčasnosti nabera na dôležitosť a učiteľ by mal disponovať poznatkami o rôznych kultúrach, vnímať žiakove odlišnosti bez predsudkov a pracovať metódami, ktoré túto oblasť optimálne podporia.

Ďalšou oblasťou sú *kompetencie prepojené sa s riadením edukačného procesu*, vytváraním podmienok edukácie a ovplyvňovaním osobnostného rozvoja žiakov. Ide o relatívne bohatú a náročnú plejádu požiadaviek. Zaradujeme k nim učiteľove odborné vedomosti obsahu predmetu, k jedným z najdôležitejších kompetencií je plánovanie a projektovanie edukácie, vyžadujúce súlad s požiadavkami štátneho a školského kurikula (Gadušová, a kol., 2017). Správne stanoviť edukačné ciele, orientované na rozvoj žiakových kompetencií, je potrebné považovať za východisko úspešnej práce učiteľa, obdobne ako aj psychodidaktickú analýzu učiva a schopnosť

výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód, ďalej schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky edukácie žiaka. Od učiteľa sa vyžaduje, ako súčasť vytvárania vhodných edukačných podmienok, kompetencia vytvárať pozitívnu klímu triedy, vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie edukačného procesu.

Do súboru kompetencií, spojených s riadením výchovno-vzdelávacieho procesu, prináleží aj schopnosť ovplyvňovať osobnostný rozvoj žiakov, rozvíjať ich sociálne zručnosti a postoje, realizovať prevenciu a v prípade potreby nápravu, súvisiacu so sociálno-patologickými javmi a poruchami správania. Učiteľ by mal identifikovať sociálno-patologické javy v správaní sa žiakov, spolupracovať s odborníkmi, vedieť didakticky zapracovať do obsahu vzdelávania riziká sociálno-patologických javov a možnosti ich riešenia (Hašková, Gadušová, 2017).

Posledná rovina učiteľových kompetencií sa koncentruje na jeho individuálny profesijný rozvoj – *kompetencie spojené so samotným učiteľom*. Učiteľ má poznať svoje osobné dispozície, hodnoty, silné a slabé stránky a využiť ich v pedagogickej praxi, poznať trendy vývoja spoločnosti a trendy v oblasti výchovy a vzdelávania, reflektovať a hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť v tímovej spolupráci, vedieť si stanoviť ciele profesijného rozvoja.

Profesijné požiadavky obsahujú aj schopnosť identifikovania sa učiteľa s profesijnou rolou a školským prostredím, v ktorom pôsobí (Jakubovská, Jonášková, Predanociová, 2016).

5.2 Analýza vzťahových rovín

Uvažovať o kompetenciách učiteľa občianskej náuky, znamená pozeráť sa naň ako na osobnosť, ktorá je jedným z predpokladov úspešnosti výchovy a vzdelávania v konkrétnych podmienkach a v konkrétnom čase. Osobnosť učiteľa sa, podľa nášho názoru najintenzívnejšie prejavuje v rôznorodom diapazóne interakcií.

Vzťah učiteľ a žiak: je to základná podoba interakcie v edukačnom procese. V kontexte občianskej náuky ho možno ponímať ako pýtanie sa na podstatu a hodnotovú rovinu, ktorá smeruje k nazeraniu na výchovu a vzdelávanie ako, na jednej strane súčasť skúmanej reality ako takej, na strane druhej ako proces, majúci špecifické zákonitosti, ktoré ale nezaručujú vopred úspech. Naplnenie tohto vzťahu je mimoriadne náročné, je to proces hľadania, kde väčšia miera zodpovednosti je na strane učiteľa.

Vzťah ku konkrétnym situáciám: učiteľ je permanentne vystavený situáciám, ktoré musí vždy aktuálne vyhodnocovať a reagovať na ne. Ide o situácie vzťahujúce sa na:

- školské prostredie ako také,
- riešenie a rešpektovanie potrieb žiakov,
- rešpektovanie cieľov predmetu v kontext so spoločenskými vedami, ktoré tvoria obsah predmetu občianska náuka,

- sledovanie a reflektovanie spoločenskej reality a hľadanie metodických východísk jej prezentovania žiakom.

Vzťah k spoločensko-vedným témam: zohľadňovanie aktuálnych tém je v predmete občianska náuka nevyhnutnosťou, náročnosť sa zvyšuje ich rýchlymi zmenami. Učiteľ reflektuje nové témy najskôr v rovine osobnej a následne v rovine odbornej, preto je pre učiteľa – „občiankára“ dôležité permanentné sebavzdelávanie. Obsahová rovina aktuálnych problémov je východiskom pre rozvíjanie učiteľovej kompetencie didaktickej transformácie spoločensko-vedných tém do podoby vzdelávacieho obsahu v nadväznosti na potreby a ciele predmetu občianska náuka.

Vzťah učiteľa k sebe samému: ide o špecifickú podobu interakcie, orientujúcej sa na rozvoj osobných dispozícií, profesijných kompetencií, ale aj reflexiu tém v predmete, ktoré sú realizované v kontexte s didaktikou odboru Výchova k občianstvu a prednostne je potrebné upozorniť na reflexiu hodnotovej potencie občianskej náuky.

Poukázali na oblasť štyroch základných rovín interakcie učiteľa občianskej náuky v prostredí edukačnom, ktoré považujeme za inakosť v chápaní jeho pozície.

5.3 Špecifické požiadavky na učiteľa občianskej náuky

Nakoľko náročnosť naplnenia cieľov občianskej náuky považujeme za evidentnú, chceme upriamiť pozornosť čitateľa na ďalšie požiadavky, kladené na učiteľa tohto predmetu, ktoré zaraďujeme k plejáde profesijných a interakčných spôsobilostí. Radi by sme poukázali na osobnostné a charakterové požiadavky a požiadavky, súvisiace s voľbou metód, prostredníctvom ktorých je realizovaná účinná didaktická stratégia.

5.3.1 Osobnostné a charakterové požiadavky na učiteľa občianskej náuky

Presvedčenie. Učiteľia občianskej náuky pracujú / mali by pracovať na základe silného presvedčenia, ktoré ich vedie k pomoci študentom vzdelávať sa, k podpore ich osobnostného rastu aj v situácii, že sú konfrontovaní s negatívnym prístupom svojich študentov, či rastúcimi nárokmi na nich samotných.

Motivácia. Učiteľ sa v našich podmienkach často musí vyrovnávať s nezájmom študentov, negatívnymi reakciami na učebnú látku, čo môže mať za následok stratu motivácie samotných pedagógov.

Láska k deťom. Pocit vzájomnosti medzi pedagógom a jeho žiakmi podporuje záujem žiakov o učenie a učenie sa. Kvalitný učiteľ sa snaží komunikovať aj vtedy, ak sa mu nedostáva rovnakej odozvy od študentov. Nezáujem o obsah učiva v občianskej náuke zo strany študentov a nízka časová dotácia vyučovacích hodín predmetu, komplikuje „zblíženia sa“ so študentov s predmetom.

Spolupráca s inými učiteľmi. Ide o schopnosť výmeny názorov, reflexií a seba-reflexií s kolegami z domovskej školy a v prípade možností aj z iných škôl, smerujúcich

aj k výmene skúseností a špecifických informácií o žiakoch, ktoré by kolegovi pedagógovi mohli pomôcť pri zefektívnení výučby v príslušnej triede. Občianska náuka je jedným z predmetov, v rámci ktorých pedagóg môže získať dôležité poznatky o žiakoch, triednych vzťahoch či rodinnom zázemí, ktoré môže využiť pri svojej ďalšej práci a profitovať z nich. Obdobne možno hodnotiť aj bohaté možnosti využívania medzipredmetových vzťahov, ako výsledku spolupráce kolektívu učiteľov.

Pozitívne medziludské vzťahy. Ich predpokladom je vysoko rozvinutá emocionálna inteligencia, poznanie a zvládanie vlastných emócií, schopnosti reflektovať svoje správanie a prežívanie. Učiteľ je schopný reflektovať potreby a očakávania svojich žiakov, podporuje a motivuje ich k štúdiu a sebarozvíjaniu (nielen metódami výučby a aktivitami) svojim podporujúcim prístupom.

Tvorivosť učiteľa spočíva v zmysluplnej aktivite, iniciatívni, kreatívnej príprave jednotlivých častí vyučovacieho procesu, Učiteľ by mal upúšťať od stereotypov a snažiť sa žiakom prinášať nové možnosti výučby, aktivity a námety, ktorými by ich zaujal (zaujať študentov je často tá najťažšia úloha). Občianska náuka ponúka v tomto smere bohaté možnosti, akými môže učiteľ ozvláštniť proces výučby, napr. konkrétne ukážky listín, formulárov či dokumentov, usporiadať návštevu verejného súdneho pojednávania a pod.

Spontánnosť, jednoduchosť a prirodzenosť. Učiteľ pristupuje k svojim žiakom prirodzene, spontánne, jednoducho a najmä s nenúteným záujmom. Žiaci veľmi ľahko vycítia pretváрку či nútený úsmev pedagóga. Ďalšou špecifickou schopnosťou je flexibilitnosť práce, učiteľ v prípade potreby musí spontánne meniť plán hodiny, svoj prístup, často sa počas hodín občianskej náuky stáva, že žiakov zaujme niektorá téma viac než ostatné a pedagóg musí žiakom vytvoriť viac priestoru na prejavenie svojich názorov, myšlienok, osobných skúseností.

5.3.2 Volba metód a metodických stratégií

Naplnenie cieľov predmetu občianska náuka vyžaduje poukázať na zásadné prístupy, viažuce sa k *volbe metód a metodických stratégií*:

- využívať účinnú motiváciu, predovšetkým príkladovanie, reflektujúce mnohostrannosť reálneho života ľudí, kultúr, národov, názorov,
- implementovať interaktívne a aktivizujúce metódy, prednostne riešenie problémových úloh, projektové vyučovanie, autentické učenie, metódy podporujúce kreativitu žiaka,
- práca s rôznymi zdrojmi informácií, práca s médiami,
- vytváranie pozitívnej pracovnej klímy, založenej na využívaní dialógu, diskusie, spolupráce,
- vytváranie vhodného priestoru pre otvorenú a kultivovanú prezentáciu a argumentáciu názorov žiakov, založenú na nadobudnutých vedomostiach,

- uprednostňovanie diferencovaného vyučovania, vychádzajúceho z reálnych potrieb a možností žiakov (Balážová, Feszterová, 2017),
- preferovať prepájanie nadobudnutých vedomostí a skúseností žiakov s novými poznatkami a skúsenosťami,
- prepájať a realizovať vyučovanie v prostredí mimo triedy či mimo školy,
- vytvárať podmienky pre sebahodnotenie žiakov a prácu s chybou,
- venovať zvýšenú pozornosť objektívite hodnotenia výkonu žiakov (obsahový štandard, výkonový štandard) (pozri: Havlíňová, s. 23-24).

Kvalitná práca pedagóga v kontexte predmetu občianska náuka si vyžaduje omnoho viac, než len dokonalé odborné znalosti či zvládanie množstva rozličných didaktických metód a zásad. Pedagogická práca kladie nesmierne vysoké nároky na najrôznejšie stránky osobnosti pedagóga, ktorý je v rámci svojho povolania a aj v osobnom živote neustále pod veľkým tlakom. Učiteľ tohto predmetu stojí v intenciách svojej práce pred ešte zložitou úlohou, vyplývajúcou z povahy cieľov a obsahu predmetu, ktorý vyučuje.

6 Rozvoj kreativity, kritického myslenia a pozitívnych medziľudských vzťahov vo vyučovanom predmete občianskej náuke

Utváranie harmonických vzťahov medzi ľuďmi je jedna z najnáročnejších úloh ľudskej činnosti. V súčasnosti sa vedú diskusie, do akej miery je potrebné zvládnuť interpersonálnu komunikáciu, prostredníctvom ktorej by bolo možné utvárať optimálne medziľudské vzťahy, eliminovať konflikty ľudí s rôznymi názormi, konaním či požiadavkami. K tomu je potrebná cieľavedomá výchova, ktorej výsledkom by mal byť človek, ktorý bude schopný kreatívne rozvíjať svoje hodnotové štruktúry, bude kritický k sebe aj k ľuďom okolo seba, dokáže vysloviť kritiku bez toho, aby sa dotkol druhého, vedel utvárať optimálne medziľudské vzťahy a osvojiť si tvorivé a kritické myslenie ako aktívny proces pre praktický život. Cieľom by sa mal stať humanizovaný človek, tvoriaci medziľudské vzťahy, založené na porozumení a rešpektovaní všeludských hodnôt.

V súčasnosti sa do popredia spoločnosti dostáva potreba vychovať človeka, vyznačujúceho sa vzájomným porozumením, sociálnym prežívaním a spolužitím. Významnú úlohu v tejto výchove zohráva predmet občianska náuka, ktorý podľa Štátneho vzdelávacieho programu je vyučovacím predmetom, ktorý sa má snažiť o to, aby žiaci pochopili seba a iných, má im pomôcť orientovať sa vo svete a usiluje sa o ich socializáciu.

V rámci didaktiky občianskej náuky kreativita a kritické myslenie pomáha žiakom zdokonaľovať myslenie a riešiť vzniknuté situácie v každodennom živote, formovať ich ako tvorivých a kritických jedincov. Na základných a stredných školách cieľom občianskej náuky je žiakov a študentov:

- Viesť k tomu, aby pochopili osobitosť a zvláštnosť každého jednotlivca, každého človeka v spoločnosti.
- Orientovať ich na utvorenie zmyslu identity iných a uvedomenie si zmyslu svojej vlastnej identity.
- Viesť ich k vytvoreniu vedomia nutnosti aktívneho občianstva.
- Nabádať ich na vytváranie pozitívnych vzťahov nielen v škole, ale aj mimo školy.
- Nasmerovať ich k tomu, aby vedeli rozpoznať stereotypy a zaužívané názory a dokázali ich prekonávať.
- Naučiť ich, aby vedeli správne komunikovať a dokázali vyjadrovať vlastné myšlienky, názory, pocity a postoje.
- Učiť ich k tomu, aby dokázali rešpektovať práva iných a k tomuto rešpektu sa snažiť dospieť prostredníctvom poznania základných ľudských práv.
- Viesť ich k tomu, aby si dokázali vytvárať schopnosti, prostredníctvom ktorých by využívali ako zdroj informácií verbálne alebo neverbálne texty spoločensko-vedného charakteru.

- Vytvárať predpoklady na rešpektovanie a uplatňovanie mravných princípov a vytváranie kultúrnych medziľudských vzťahov (ISCED 2, ISCED 3A).

Výchova zohráva významnú úlohu pri formovaní osobnosti žiaka a študenta, v zmysle zdokonaľovať ho z aspektu intelektuálneho aj morálneho, naučiť ho poznať seba samého, iných ľudí, rozvíjať jeho samostatnosť, tvorivosť a kritické myslenie. Vo výchovno-vzdelávacom procese by sa učiteľ mal zamerať na:

- Rešpektovanie a správne rozvíjanie osobnosti mladého človeka, jeho ľudskú dôstojnosť a sebaúctu.
- Neobmedzovanie jeho samostatnosti a kritického myslenia.
- Neponižovanie výsmechom, iróniou, nespravodlivým hodnotením.
- Svoj zovňajšok, spôsob vyjadrovania.
- Výchovu k úcte a slušnosti.

Uvedené požiadavky sú dôležitou súčasťou umenia komunikovať, a tak predchádzať i zvládať konflikty v rámci medziľudských vzťahov. Znamená to, že pri realizovaní kreativity a kritického myslenia v školskej praxi v rámci predmetu občianska náuka, ale aj ďalších vyučovacích predmetov, by učiteľia mali:

- „poskytnúť čas a príležitosť, aby si žiaci kritické myslenie mohli vyskúšať,
- dovoliť žiakom premýšľať nad vecami, voľne uvažovať,
- akceptovať rôznorodé myšlienky, nápady a názory,
- podporovať aktívne zapojenie žiakov do učebného procesu,
- zabezpečiť žiakom bezrizikové prostredie, v ktorom nie sú vystavení výsmechu,
- vyjadriť dôveru, že každý žiak je schopný kritického posudzovania,
- oceňovať kritické myslenie,

a žiaci by mali:

- rozvíjať svoje sebavedomie a pochopiť, že ich názory a myšlienky majú hodnotu,
- aktívne sa zapájať do procesu učenia,
- s rešpektom si vypočuť iné názory,
- sformulovať svoj úsudok a byť pripravení ho buď vyjadriť alebo pozdržať“ (Hajrová, 2015, s. 9).

6.1 Učiteľ, verbálna a neverbálna komunikácia

6.1.1 Učiteľ

Pre rozvíjanie kreativity a kritického myslenia je veľmi dôležité, aby učiteľ i žiak ovládali základné komunikačné schopnosti a zručnosti. Od učiteľa sa vyžaduje predovšetkým empatický prístup ku žiakom a ich vzájomnú komunikáciu, pri ktorej by nevznikali nežiaduce nejasnosti a nedorozumenia. Učiteľ by mal formulovať informácie jasne a zrozumiteľne a ich náročnosť prispôbiť veku a mentálnemu stavu jednotlivých žiakov v triede.

Ako uvádza Džačovská (2015, s. 16), „Model ideálneho kritického mysliteľa (dobre použiteľný aj v školskej edukácii) je typom človeka, ktorý je pátravý, dobre informovaný, flexibilný, s otvorenou myslou, nezaujatý pri hodnotení, opatrný pri robení posudkov, ochotný znovu si premyslieť, čestný v hľadaní relevantnej informácie, rozumný vo výbere kritérií, sústredený pri bádaní. Dôležitá je aj motivácia kriticky mysliaceho človeka, jeho poznatky o kritickom myslení a jeho hodnotenie vlastných poznávacích schopností a ich využitie pri vyvodzovaní záverovo úrovni vlastného myslenia“.

Učiteľ by mal byť flexibilnou osobnosťou, mal by sa otvárať novým myšlienkam, metódam a inováciám vo výchovno-vzdelávacom procese. Vyžaduje sa tvorivosť a produktivita, ale predovšetkým by mal byť schopný riešiť aktuálne vzniknuté situácie a pedagogické problémy.

Z uvedeného vyplýva, že „Rozvoj pedagogických kompetencií, získavanie pedagogických zručností a pedagogická spôsobilosť je súčasťou procesu formovania osobnosti, ktorý neustále prebieha a závisí od rôznych životných situácií, ktoré súvisia s efektívnym výkonom učiteľskej práce“ (Masarik, Ivanovičová, Szjártóová, 2003, s. 54).

Vo výchovno-vzdelávacom procese jednými z najdôležitejších kompetencií učiteľa a súčasne aj žiaka sú komunikačné kompetencie, ktoré sú definované ako „schopnosti funkčne používať jazyk v rôznych komunikačných situáciách s uplatnením základných poznatkov jazykového systému. Je to schopnosť vybrať si v komunikácii najvhodnejší jazykový materiál z jazykového systému a byť schopný tento výber primerane zdôvodniť“ (Kopoltoová, Zubalová, 2008, s. 71).

V rámci tvorivého a kritického myslenia nadobúda význam osvojiť si jazykové zložky prejavu a základné pravidlá komunikácie, medzi ktoré patrí napríklad zásada, kedy môže daná osobnosť hovoriť a kedy naopak nie, o čom môže hovoriť, s kým môže hovoriť a kde môže hovoriť.

Vo výchovnom procese sa stávajú dôležitými dve základné komunikačné schopnosti: receptívne – t. j. oblasť vnímania, ktorá zahŕňa činnosti, pri ktorých žiak dostáva rôzne informácie prostredníctvom vonkajších zdrojov (počúvanie, čítanie), a tak je schopný prijať výchovné pôsobenie učiteľa a byť ním ovplyvňovaný produktívne – t. j. oblasťou vyjadrovania, ktorá zahŕňa činnosti, prostredníctvom ktorých učiteľ vyjadruje čo najjasnejšie a najpresnejšie svoje myšlienky, názory, postoje a môže tak výchovne pôsobiť na žiakov.

V súčasnosti sa kladú veľké požiadavky na to, aby vedel učiteľ bez problémov nadviazať kontakt so žiakmi. Učiteľ by mal teda vedieť komunikovať tak verbálne ako aj neverbálne, ako uvádza Gavora (2007, s. 29): „Komunikácia je základný prostriedok na realizáciu výchovy a vzdelávania prostredníctvom verbálnych a neverbálnych prejavov učiteľa a žiakov“.

6.1.2 Verbálna komunikácia

Komunikovať verbálne vyžaduje, že účastníci komunikácie ovládajú príslušný jazyk, bez ktorého nie je porozumenie prakticky možné. Verbálna komunikácia je najrozšírenejšia a najčastejšie používaná. Verbálny prejav môže pôsobiť negatívne aj pozitívne. Pre efektívnu komunikáciu je dôležitá schopnosť učiteľa presvedčivo, plynule rozprávať a pozitívne pôsobiť na žiakov.

Významné miesto vo verbálnej komunikácii pre učiteľa i žiaka má *schopnosť počúvať*. DeVito (2008, s. 103) charakterizuje počúvanie nasledovne: „Naslouchání je soubor dovedností, který zahrnuje pozornost a soustředění (příjem signálů), dešifrování (porozumění), paměťové zvládnutí (zapamatování), kritické myšlení (hodnocení) a zpětnou vazbu (reakci)“.

Vo výchovno-vzdelávacom procese je pri počúvaní dôležité, aby všetci účastníci pedagogickej komunikácie z dôvodu efektívnosti, plynulého a bezproblémového výchovného procesu dodržiavali určité pravidlá. Alan a Barbara Peasovci (2006, s. 21) uvádzajú päť pravidiel správneho počúvania: pravidlo aktívne počúvať, neprerušovanie hovoriaceho, nabádanie, aby hovoriaci pokračoval, udržiavanie aktívneho kontaktu a naklonenie sa k hovoriacemu počas počúvania. Vymětal (2009, s. 90) uvádza, že „Aktívni naslouchání vyjadřuje schopnost slyšte fakta, názory, pocity a záměry toho, kdo sděluje. Rovněž druhému umožňuje pocítit, že se mu dostává takové pozornosti, kterou zasluhuje“. Z uvedeného vyplýva, že dôležité miesto v procese výchovy má:

- empatické počúvanie prostredníctvom ktorého sa snažíme vcítiť do roly druhého,
- angažované počúvanie, t. j. aktívne prejavy počúvania, ktoré sú sústredeného a súhlasného charakteru,
- porozumenie, dekódovanie obsahu komunikácie prijímateľom, ktoré je nevyhnutné pre možnosť následnej reakcie.

V procese počúvania je nutné vyvarovať sa chýb, ktoré môžu negatívne ovplyvniť komunikáciu. Najčastejšími nedostatkami komunikácie je skákanie hovoriacemu do reči, kritizovanie hovoriaceho, dokončovanie viet namiesto hovoriaceho, predstieranie pozornosti, neschopnosť sústredenia sa, myslenie na niečo iné, vytvárať si predčasné závery. Jednou z možností eliminovať uvedené chyby je požiadavka, aby sa účastníci komunikácie navzájom vcítilli do svojich pozícií a vzájomne sa vedeli pochopiť.

Pre efektívnu komunikáciu je dôležitá aj schopnosť presvedčivo sa *vyjadrovať*, získať si pozornosť žiakov na základe výberu témy, jej objasnenia, prejavu učiteľa. Pre zistenie pochopenia komunikačného obsahu by mal mať učiteľ spätnú väzbu, ktorou môže byť okrem ústne formulovaného obsahu aj použitie niektorého z neverbálnych prostriedkov v priebehu výkladu učiteľa. Efektívnym prístupom zo strany

učiteľa môže byť i monitorovanie žiakov počas vyučovacej hodiny, t. j. systematické sledovanie žiakov.

Dôležitú úlohu v oblasti výchovného pôsobenia zohráva *dialóg a diskusia*, ktoré musia spĺňať určité podmienky: prejavy jednotlivých účastníkov komunikácie by sa mali striedať; mali by sa striedať ich roly, hovoriaci – počúvajúci; partneri komunikácie by mali na seba navzájom reagovať; partneri komunikácie by mali aktívne počúvať.

Prostredníctvom dialógu a diskusie má žiak možnosť vyjadriť svoj vlastný názor alebo postoj. Otázky v dialógu by mal učiteľ formulovať tak, aby žiaci na ich základe mali priestor rozprávať a vyjadrovať svoje vlastné myšlienky; aby ich podnecovali k odpovediam; aby sa otvorene vyjadrovali. Dialóg a diskusia vytvárajú pre učiteľa priestor pre vedenie žiakov k tvorivému a kritickému mysleniu. Pri diskusii a dialógu, aby bol učiteľ úspešný, musí ovládať základné požiadavky: správne začať rozhovor; udržať rozhovor; klásť doplňujúce otázky; zvoliť aktuálne a zaujímavé témy; právo pre žiaka vyjadriť svoj názor; nedokončovať vety za hovoriaceho; využívanie zásad, ktorými sú napríklad slušné správanie k ostatným, súhlas s pravdou, vyhýbanie sa hádkam s ostatnými, ako aj priznanie si svojho omylu alebo chyby.

„Hovoříme-li o vyučování jako dialogu, pak další podmínkou je, aby učitel i žáci zvládli dovednost klást takové otázky, které dialog umožňují, které ho otevírají. Kladení otázek patří mezi tři nejfrekventovanější učitelovy činnosti při pedagogické komunikaci. Figuruje většinou na 2. – 3. místě za výkladem, popř. za organizačními pokyny a příkazy“ (Kolář, Šikulová, 2007, s. 51).

Vo všeobecnosti využíva učiteľ v rámci dialógu dva základné typy otázok: uzavreté a otvorené. Prostredníctvom uzatvoreného typu otázok sa učiteľia v rámci komunikácie so žiakmi pýtajú na konkrétne informácie a prostredníctvom otvoreného typu otázok môžu zisťovať vedomosti, súvislosti medzi nimi, názory žiakov, ich postoje a skúsenosti. Otvorený typ otázok umožňuje učiteľovi rozvíjať u žiakov uvažovanie, formulovať vlastné názory a myšlienky, viesť ich ku kreativite a kritickému mysleniu.

V súvislosti s formulovaním otázok je potrebné upozorniť na techniku ich kladenia. Pre správne pochopenie otázky a následne správnej odpovede je pri zostavovaní otázok dôležité dodržiavať určité pravidlá. Prvým pravidlom je ujasniť si typ otázky, ktorú učiteľ kladie žiakovi alebo naopak žiak učiteľovi. Ďalším pravidlom je, aby učiteľ kládol otázky primerané žiakom (ich veku, vedomostiam a schopnostiam), jazykovo správne ich formuloval a žiadal jasnú, stručnú, zmyslupnú a zrozumiteľnú odpoveď. Ďalšími požiadavkami je možnosť polozenia doplňujúcich, pomocných otázok na spresnenie požadovanej odpovede, správne polozenie otázky, neklásť súbežne otázky viažuce sa na inú tému, ktoré by mohli na žiakov pôsobiť rušivo. Zároveň by mal učiteľ konať v intenciách zdvorilosti, taktu, tolerancie, pravidiel slušného správania.

Úspešnosť komunikácie a schopnosť viesť dialóg umožňuje poznávanie žiakov učiteľom, pochopiť žiakov, presnejšie objasniť ich správanie a napomôcť im pri ich problémoch. „Rozhovor je dôležitým nástrojom k prohloubení vzťahu medzi učiteľom a žiakom a k porozumeniu duševnému svetu dieťaťa. Teprve potom môže mať výchovný efekt“ (Kolář, Šikulová, 2007, s. 82). Od spôsobu komunikácie a prístupu učiteľov k žiakom závisí ich vzájomný vzťah, poznanie žiakov a ich vedomostí, výmeny informácií, motivácia žiakov k ďalšej práci. Z uvedeného vyplýva, že verbálna komunikácia znamená zvládnutie komunikačných stratégií, ktoré sa týkajú umenia:

- a) vytvoriť u druhého človeka pocit dôležitosti (pochváliť, počúvať, poďakovať),
- b) vedieť diskutovať (viesť rozhovor – klásť otázky, vysloviť kritiku, pochváliť, z negatívnych výrokov urobiť pozitívne).

Verbálna komunikácia zohráva významnú úlohu pri rozvíjaní tvorivého a kritického myslenia, pri rozvíjaní schopnosti komunikovať, myslieť a viesť dialóg. To znamená, ako uvádza Popper (1995, s. 184): „Ak sa od teba môžem učiť a v záujme pravdy aj učiť chcem, potom ťa nesmiem len strpieť, ale ťa musím akceptovať ako potenciálne rovnoprávneho... Dôležitý je aj princíp, že z diskusie sa môžeme veľa naučiť, a to aj vtedy, keď diskusia nevedie k dohode. Pretože diskusia nás môže naučiť pochopiť niektoré slabiny nášho vlastného stanoviska. ...idea intelektuálnej statočnosti a idea omylnosti... nás nevedie k sebakritickému postojovi a k tolerancii“. V rámci medziludskej komunikácie je nutné vedieť si vypočuť odlišný názor, argumentáciu druhého subjektu, porozumieť druhému, vžiť sa do jeho hodnotovej situácie a chápať ju tak, ako by sme si želali, aby nás chápal ten druhý.

6.1.3 Neverbálna komunikácia

Dôležitou zložkou vo výchovno-vzdelávacom procese je neverbálna komunikácia, ktorá môže uľahčovať, ale aj komplikovať mnohé pedagogické situácie. Jedným z najdôležitejších momentov jej pôsobenia je schopnosť zaujať a udržať pozornosť žiakov, schopnosť urobiť výklad a celú vyučovaciu hodinu pútavými. Neverbálna komunikácia slúži prevažne na vyjadrenie postojov, citov a vzťahu medzi jednotlivými partnermi (učiteľom a žiakom) komunikácie bez využitia slov. Na sprostredkovanie informácií, postojov, vzťahov sa využíva viacero komunikačných kanálov, napríklad rôzne mimojazykové prejavy, tvár, oči, dotyky, ale i celkový vzhľad tela.

Neverbálna komunikácia je možné charakterizovať nasledovne: „K výrazovým prostriedkům neverbální komunikace patří gestikulace, mimika, pohled, pohyby držení těla, chování, způsob odívání atd., kterými nejsnadněji a nejzřetelněji a mnohdy i nevědomě projevujeme své citové stavy, postoje, vztahy, kladné nebo záporné emoce, reakce vůči žákům, kolegům i obsahu, který sdělujeme“ (Nelešovská, 2005, s. 99).

V kontexte neverbálnej komunikácie majú, v oblasti výchovy, dôležitú úlohu postavenie:

- Vizuálne, extralingvistické signály neverbálnej komunikácie – mimika, gestika, vystupovanie spojené s držaním tela, priestorové chovanie, zrakový kontakt. Ich prostredníctvom je možné na žiakoch pozorovať neistotu, napätie, nezaujím, izolovanosť, nedôveru alebo naopak uvoľnenosť, ochotu komunikovať, viesť rozhovor.
- Sluchové, paralingvistické signály neverbálnej komunikácie ako sú hlas, prízvuk, dôraz, výslovnosť, hlasitosť, farba reči, rýchlosť reči, melódia reči, intonácia, rytmus a tempo reči., ktoré môžu pozitívne alebo negatívne pôsobiť na žiakov.

Prejavy neverbálnej komunikácie slúžia učiteľovi ako spätná väzba, na základe ktorej má možnosť pozorovať záujem alebo nezaujím žiakov o učivo, ich súhlas alebo nesúhlas s vyslovenými tvrdeniami, ich snahu o tvorivosť a kritickosť pri práci na jednotlivých úlohách.

Učiteľ, ktorý dokáže porozumieť neverbálnej komunikácii, je schopný správne reagovať a rozpoznať rôzne podnety zo strany žiakov, a tak výrazne zlepšiť kvalitu pedagogickej komunikácie či predchádzať rôznym nejasnostiam alebo nepríjemnostiam a výchovne pôsobiť. Dôležitým aspektom je, aby obsah neverbálnej komunikácie súvisel s verbálnou komunikáciou, čím sa zvyšuje jeho dôveryhodnosť.

6.2 Vytváranie pozitívnych medziľudských vzťahov

V súčasnom školskom prostredí je predpokladom rozvíjania kreativity a kritického myslenia vytváranie pozitívnych medziľudských vzťahov. S tým súvisí aj úloha učiteľa, orientovaná na zvýšenie záujmu o výchovu k empatii a asertivite. Učiteľ by si mal neustále klásť otázku, ako sa žiak cíti pri rôznych činnostiach a zabezpečiť, aby úprimne a otvorene vyjadroval svoje pocity a nálady. Výchova, zameraná na rozvíjanie **empatie**, vyžaduje použitie adekvátne didaktické techniky, medzi ktoré Zelina (1996, s. 53-56) zaraďuje:

Debaty a rozhovory na tému prežívania, ktoré sa môžu uskutočňovať individuálne ale aj v skupinách. Dôležité je vytvoriť prostredie a vhodnú klímu v triede, na základe ktorej budú žiaci otvorene a slobodne vyjadrovať svoje myšlienky a názory, obsahom ktorých by mala byť oblasť medziľudských vzťahov.

Dotazníky a testy, na základe ktorých môžeme identifikovať a spoznať empatiu žiakov.

Techniku umeleckého vyjadrovania, prostredníctvom ktorej môžeme ovplyvňovať city a schopnosti empatie vôbec (tvorivé písanie, dramatické etudy, výtvarné techniky, hudobné techniky)

Metóda panáčikov, pri ktorej majú žiaci rôznych panáčikov (veselý, smutný, zlostný, neutrálny) a otáčajú k učiteľovi takého z nich, ktorý symbolizuje ich momentálne pocity a prežívania. Pri aplikovaní uvedenej metódy je dôležité, aby si učiteľ získal dôveru žiakov, na základe ktorej, by dokázali otvorene vyjadriť svoje city.

Súčasťou tvorby pozitívnych medziludských vzťahov je podpora **asertivity**. V súvislosti s jej rozvojom je možné realizovať aj rôzne aktivity, ktoré by mali naučiť žiakov ako zostať sám sebou, trvať na svojich právach a nárokoch, ale zároveň sa správať prosociálne. Lencz a Krížová (2006, s. 92-101) uvádzajú nasledovné aktivity:

- *Odmietnutie* predstavuje vedieť povedať nie zdvorilým spôsobom.
- *Vysvetlenie vlastných názorov a práv*: učiteľ má vysvetliť žiakom, že túto schopnosť budú potrebovať, ak niekto ignoruje a porušuje, zámerne alebo nevedomky, ich práva. V tomto prípade ide nielen o zákonité práva, ale aj o porušovanie pravidiel slušnosti a dôstojnosti ľudskej osoby.
- *Žiadosť o láskavosť*: cieľom tejto aktivity je, aby si žiaci uvedomili ako môže prosba ovplyvniť komunikáciu.
- *Vyslovenie vlastného návrhu*: hlavným cieľom tejto aktivity je, aby sa žiaci neobávali vysloviť svoj návrh.
- *Rokovanie*: učiteľ by mal zvoliť vhodnú tému, prostredníctvom ktorej by poukázal na riziko stretu rôznych názorov alebo záujmov v reálnom živote a s tým súvisiacu možnosť dostať sa do konfliktnej situácie s ľuďmi, ktorí majú záujem o niečo iné. Aktivita rokovanie pozostáva z troch krokov, ktorými je možné vyhnúť sa konfliktu: zopakovanie vyjadrenia citov, nacvičenie aktívneho počúvania, vlastné rokovanie.

V rámci uvedených aktivít učiteľ žiakom namodeluje rôzne situácie a ich úlohou je navrhnúť asertívnu, pasívnu, ale aj agresívnu odpoveď, resp. riešenie. Zároveň poukáže na to, že práve asertívne konanie je to, ktoré by si žiaci mali osvojiť v reálnom živote.

Využívaním rôznych techník a aktivít učiteľ vytvára vhodné podmienky pre rozvoj osobnosti žiaka, ktorý tak získava predpoklady pre realizovanie dobrých medziludských vzťahov, rozvíjanie kreativity a kritického myslenia, učenia sa žiakov empatickému počúvaniu a komunikácii (Jakubovská, 2014).

Učiteľ, najmä učiteľ občianskej náuky či etickej výchovy, by mal v komunikácii so žiakom venovať pozornosť významnému faktoru, ktorý ovplyvňuje empatiu – *sociálnej situácii* a bezprostrednému komunikačnému kontaktu, ktorý sa odohráva medzi osobou, vyjadrujúcou empatiu a osobou, empaticky pochopenou. Bezprostredná komunikácia, ktorá je pri empatii kľúčová, vyjadruje, že osoby, nachádzajúce sa v komunikačnom vzťahu, sa navzájom vidia a počujú, pričom komunikačný vzťah predpokladá všetky známe formy medziludskej komunikácie.

Zlepšiť medziludské vzťahy znamená zlepšiť medziludskú komunikáciu, a tak dosiahnuť konštruktívnu pozitívnu zmenu vo vytvárajúcej sa osobnosti žiaka. Súčasne je potrebné uvedomiť si, že jednou z hlavných prekážok vzájomnej medziludskej komunikácie je naša prirodzená tendencia hodnotiť, súhlasiť alebo nesúhlasiť s výroky inej osobnosti, teda hodnotenie najmä z individuálneho hľadiska. Skutočná komunikácia však znamená mať schopnosť *empaticky počúvať*, akceptovať

alebo oceniť druhého, vyjadrenú myšlienku a postoj vidieť z aj hľadiska toho druhého, cítiť ako cíti druhý, byť s ním na rovnakej „vlnovej dĺžke“ v oblasti, o ktorej sa vyjadruje. Uvedená podoba komunikácia je najúčinnější prostriedok na dosiahnutie zmeny v základnej štruktúre osobnosti žiaka a podporuje zlepšenie komunikácie a adekvátnych medziľudských vzťahov. Ak dokáže učiteľ počúvať, čo mu žiak hovorí, ako to on vidí, ak chápe, aký to má pre neho osobný význam, vtedy v ňom uvoľňuje veľké predpoklady na zmenu. Vie mu tak pomôcť zmeniť jeho negatívne emócie, nenávisť, strach a vybudovať reálny harmonický vzťah s tými ľuďmi a situáciami, ktoré nenávidel, alebo ktorých sa bál (Sollárová, 2005, s. 113). Takúto komunikáciu je možné výstižne charakterizovať ako empatické počúvanie, ktoré „znamená dokázať počuť zvuky a cítiť tvar vnútorného sveta druhého človeka, rezonovať s tým, čo hovorí, tak hlboko, že počúvajúcí cíti aj tie významy, ktorých sa hovoriaci sám obáva, pričom ich chce dať najavo“ (Sollárová, 2005, s. 114).

Správnou komunikáciou je možné predísť mnohým konfliktom v medziľudských vzťahoch, v ktorých významnú úlohu zohráva aktívne, citlivé, presné, empatické, nehodnotiace počúvanie. Empatia, ako významný faktor medziľudskej komunikácie, nastáva len vtedy, keď sa nám podarí zbaviť sa všetkých domnienok, predstáv a súdov o druhých ľuďoch. Mnohí si myslia, že majú túto schopnosť, často však namiesto schopnosti empatie sa snažia radiť alebo uisťovať a vysvetľovať svoj postoj či vlastné pocity.

6.3 Aktivity a didaktické hry rozvíjajúce komunikáciu, empatiu, asertivitu, podporujúce rozvoj kreativity a kritického myslenia

Rozvoj kreativity a kritického myslenia, pozitívnych medziľudských vzťahov v predmete občianska náuka môže výrazne rozvinúť prierezová téma *Osobnostný a sociálny rozvoj*, ktorej cieľom je „rozvíjať u žiakov sebareflexiu (rozmyšľať o sebe), sebaopoznávanie, sebaúctu, sebadôveru a s tým spojené prevzatie zodpovednosti za svoje konanie, osobný život a seba vzdelávanie, naučiť žiakov uplatňovať svoje práva, ale aj rešpektovať názory, potreby a práva ostatných, pomáhať žiakom získavať a udržať si osobnostnú integritu, pestovať kvalitné medziľudské vzťahy, rozvíjať sociálne zručnosti potrebné pre život a spoluprácu, podporovať svojím obsahom prevenciu sociálno-patologických javov v škole (prevenciu šikanovania, agresivity, užívania návykových látok)“ (ISCED 2, 2015, s. 21).

Výsledkom výchovno-vzdelávacieho procesu by mal byť žiak, ktorý dokáže pri riešení problémov uplatňovať vhodné metódy, založené na analyticko-kritickom a tvorivom myslení; má schopnosť argumentovať, primerane komunikovať a spolupracovať; rozvíjať kreatívne vyjadrovacie schopnosti; má predpoklady na konštruktívne a kooperatívne riešenie konfliktov; dokáže tvorivo prispievať k dosahovaniu spoločných cieľov; dokáže odhadnúť a korigovať dôsledky vlastného správania a konania; dokáže kriticky hodnotiť svoje výsledky a aktívne pristupovať k uskutočneniu

svojich cieľov; dokáže byť flexibilný a schopný prijať a zvládať inovatívne zmeny; dokáže byť tolerantný a empatický.

K dosiahnutiu uvedeného výsledku je nevyhnutné realizovať obsahové problémy, patriace do predmetov vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť, ako aj do vybratých prierezových tém, prostredníctvom vhodných cvičení, modelových situácií, diskusií, hier a ďalších interaktívnych metód. V intenciách uvedeného sú možné nasledovné **metódy**:

- *Kruhy (rounds)*: žiaci sedia v kruhu a vyjadrujú sa k danej téme jeden po druhom. Metóda kruhu môže byť využitá na: hodnotenie, riešenie problému, pozitívnu motiváciu, zoznamovanie sa
- *Bzučiacie skupiny (buzz groups)*: cieľom metódy je aktivizácia žiakov po dlhšom časovom úseku bez aktivity. Vhodné je kombinovať túto metódu s metódou vysvetľovania. Žiaci zvyčajne počas určeného časového limitu prediskutujú tému vo dvojiciach a potom môžu nasledovať odpovede na ich otázky.
- *Hranie rolí (role play)*: metóda umožňuje demonštráciu schopností, nápadov, predstáv a pocitov žiakov v simulovaných situáciách na základe skutočnej životnej skúsenosti.

Aplikácia tejto metódy umožňuje žiakom vyrovnávať sa s mnohými náročnými situáciami a spätne si uvedomiť vlastné správanie, postoje ale aj schopnosti iných. Súčasne umožňuje hranie sociálnych rolí, uplatňuje tvorivú dramaturgiu, kde sa využíva učenie problémové, tvorivé, činnostné, rozvíja kreativitu a kritické myslenie. Metóda je veľmi produktívna pri vedení žiakov k empatii a asertívnemu správaniu.

6.3.1 Aktivity rozvíjajúce komunikáciu, empatiu, asertivitu

a) Komunikácia

- *Cieľ*: Naučiť žiakov aktívnemu počúvaniu, t. j. naučiť žiakov základom verbálnej a neverbálnej komunikácie, čo je to komunikácia, kedy človek komunikuje, k čomu nám komunikácia slúži. Vedieť prejavovať záujem o druhého a o to, čo hovorí. Učiť sa kreatívnosti a kritickému mysleniu.
- *Téma*: Počúvanie, vedenie dialógu, riešenie konfliktov.
- *Tematický celok*: Prehľbovanie komunikačných spôsobilostí.
- *Aktivita*: Nepočúvaj len jedným uchom, ale čo najpozornejšie.
- *Motivácia*: Zamyslenie sa nad tým, ako by mala vyzeráť verbálna komunikácia medzi ľuďmi, aby bolo vidieť, že títo ľudia si navzájom vážia jeden druhého.

b) Empatia

- *Cieľ*: Uvedomiť si, ako naše správanie ovplyvňuje naše vzťahy v pozitívnom i negatívnom zmysle. Zistiť dobré i zlé vlastnosti súrodencov. Hľadať súvislosť s vonkajšími vplyvmi, resp. s povahou jednotlivých členov rodiny. Naučiť vážiť si členov rodiny. Hľadať odpovede, prečo je niekedy správne počúvať ich názory a riadiť sa podľa nich.

- *Téma:* Pochopiť rodičov a súrodencov, dobré vzťahy v rodine.
- *Tematický celok:* Etické aspekty vzťahu k vlastnej rodine.
- *Aktivita:* Vlastnosti súrodencov.
- *Motivácia:* Pomocou literárneho textu navodenie atmosféry a uvedomenie si potreby súrodencov.

c) Asertivita

- *Cieľ:* Poznať a zvládnuť asertívne komunikačné techniky (technika obohratej platne, technika voľných informácií, technika vyžadovania otázok, technika otvorených dverí, technika negatívneho opytovania sa, technika kompromisov) s cieľom uvedomenia si nutnosti osvojiť si verbálnu a neverbálnu komunikáciu pre pozitívne riešenie situácií, resp. konfliktov v rodine, pre vytváranie pozitívnych vzťahov.
- *Téma:* Komunikácia v rodine
- *Tematický celok:* Moja rodina
- *Aktivita:* Vzájomná výmena informácií
- *Motivácia:* Zamyslenie ako dosiahnuť vzájomné porozumenie prostredníctvom verbálnej a neverbálnej komunikácie v intenciách asertivity.

6.3.2 Didaktické hry rozvíjajúce kreativitu, empatiu, komunikáciu

a) Didaktická hra – Na sochy

- *Cieľ:* rozvíjať empatiu, spoluprácu, sebavyjadrenie
- *Pomôcky:* žiadne
- *Postup:* Žiaci vytvoria dvojice. Každý žiak si premyslí akú sochu by chcel zhotoviť. Po premyslení začínajú modelovať sochy. Jeden z dvojice predstavuje hrudu hliny a druhý sochára. Sochár vytvorí svoju sochu prostredníctvom svojho spolužiaka, s ktorým tvorí dvojicu. Môže vytvoriť sochu medveďa, kričiaceho človeka, policajta, alebo môže znázorniť emóciu ako je hnev, radosť, smútok a pod. Sochár formuje ruky, nohy, postoj, tvár, kým sochu nezhotoví do danej podoby. Ak sochár dokončí svoje „dielo“, druhý žiak, ktorý túto sochu predstavuje, uvedomí si v akej pozícii sa nachádza, akú emóciu prejavuje a háda čo konkrétne predstavuje. Ak uhádne, role sa vymenia a postupujú rovnako ako doteraz (Šimankovský, Mertin, 2012, s. 104).

b) Didaktická hra – Kreslenie spoločného obrázka

- *Cieľ:* rozvíja kreativitu, spoluprácu a empatiu
- *Pomôcky:* veľký hárok papiera, pastelky či tempery, rôzne výtvarné techniky
- *Postup:* Uprostred triedy sa rozloží veľký papier (kus baliaceho papiera), na ktorý budú všetci žiaci kresliť. Na papier budú kresliť obrázok podľa témy, ktorú im zadá učiteľ. Žiaci si po zadaní témy rozdelia úlohy (čo bude každý kresliť a kde). Počas kreslenia môže byť pustená príjemná hudba. Nakreslený obrázok mali by spoločne zhodnotiť (Kopasová, 2007, s. 18).

6.3.3 Aktivity pre zvládnutie konfliktov prostredníctvom kreativity a kritického myslenia

a) Optimisti a pesimisti

- *Cieľ:* empatia, prijatie postojov druhých, nekonfliktné riešenia medzi skupinami a jednotlivcami.
- *Postup:* Skupina žiakov sa rozdelí do dvoch častí. Jedna predstavuje idealistov, druhá realistov. Skupiny stoja proti sebe. Na každý výrok idealistov musia realisti odpovedať "realisticky". Nato nasleduje na realistickú tézu ideologická proti téza.
- *Pozorovanie:* Odpovedá vždy len jeden žiak alebo sa medzi sebou striedajú? Ak odpovedá iba jeden a ten istý žiak, je nutné nájsť spôsob, aby sa hráči striedali (napríklad tým, že sa volí prehadzovaním loptičky). Dané pozorovania so žiakmi v závere prediskutovať a vyhodnotiť.

b) Súdny proces

- *Cieľ:* Rozvíjať u žiakov aktívne počúvanie, schopnosť konfrontácie názorov, adekvátne sa presadiť, naučiť sa tolerovať názory iných, vidieť viac stránok jednej situácie.
- *Postup:* Oboznámenie žiakov s tým, že ich trieda sa na chvíľu premení na súdnu sien, v ktorej sa bude riešiť spor. Žiaci sa rozdelia do piatich menších skupín, pričom každá bude mať isté úlohy. Skupiny:
 1. *žalobcovia:* Vašou úlohou je vzniesť žalobu za učiteľa, ktorý bol slovne napadnutý žiakom.
 2. *obhajcovia:* Po vypočutí si žaloby, je vašou úlohou pripraviť obhajobu žiaka, ktorý slovne napadol učiteľa.
 3. *svedkovia:* aspoň dvaja z vás sa stanú svedkami učiteľa vo výpovedi a ďalší dvaja sa stanú svedkami žiaka.
 4. *porotcovia:* Vašou úlohou je pozorne počúvať a sledovať celý proces. V závere poviete svoje vyjadrenia ostatným porotcom.
 5. *sudcovia:* Vašou úlohou je riadiť spor, dať spravodlivý priestor obojm zúčastneným stranám a v závere vyniesť rozsudok. Rozsudok nemá byť vo forme trestu, ale skôr v nájdení príčiny konfliktu a jeho možného riešenia.V závere nasleduje diskusia, ktorá vychádza z odohranej situácie. Žiaci by mali podvedením učiteľa diskutovať o pocitoch, ktoré ich nahnevali, emočne rozladili a podobne. Mali by prípadne navrhnúť nové riešenia.

c) Poznáš pravdu?

- *Cieľ:* Hra je zameraná na vnímanie rôznych uhlov pohľadu na konflikt.
- *Pomôcky:* papiere, ceruzky, perá.
- *Postup:* Žiakov rozdelíme na 5 skupín. Úlohou každej skupiny je vyrozprávať známú rozprávku o Červenej čiapočke z pohľadu inej postavy, a to z pohľadu: Červenej čiapočky, starej mamy, vlka, horára, mamy. Každá skupina napíše

svoju verziu rozprávky, ktorú jeden člen prečíta ostatným. Nasleduje diskusia: Pýtame sa, prečo je ťažké uvedomiť si pri konflikte pohľad toho druhého. Čo nám v tom môže pomôcť.

- *Poznámka:* V diskusii sa zameriame na pojem pravdy, ako ju kto chápe, čo skutočne môžeme označiť za fakty a čo je subjektívny pohľad na tieto fakty (Mochňacká, 2012, s. 18, s. 22-23, s. 28).

Úlohou týchto aktivít je lepšie poznanie seba, ale aj druhých, nadviazať lepšie medziľudské vzťahy, naučiť sa správne navzájom komunikovať, spolupracovať, rozvíjať kreativnosť a kritické myslenie.

Učiteľ pri výchove žiakov v intenciách kreativity a kritického myslenia, rozvíjania pozitívnych medziľudských vzťahov vychádza zo Štátneho vzdelávacieho programu SR (2011), ktorý ju definuje nasledovne:

- „má svoju vlastnú identitu, je sama sebou a pritom táto identita zahŕňa v sebe aj prosociálnosť,
- má pozitívny vzťah k životu a ľuďom spojený so zdravou kritickosťou,
- jej správanie je určované osobným presvedčením a interiorizovanými etickými normami, vyplývajúcimi z univerzálnej solidarity a spravodlivosti, a preto je do istej miery nezávislá od tlaku spoločnosti,
- má zrelý morálny úsudok opierajúci sa o zovšeobecnené zásady, preto je schopná správne reagovať aj v neočakávaných a zložitých situáciách,
- charakterizuje ju spojenie správneho myslenia a správneho konania,
- koná v súlade so svojimi zásadami, ale aj s citovou zaangažovanosťou – súlad medzi emóciami a chcením – nekoná len z povinnosti a bez nadšenia s pocitom sebalúti,
- 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“ (ISCED, 2011).

II. DIDAKTIKA ETICKEJ VÝCHOVY

7 Charakteristika etickej výchovy

7.1 Etická výchova a jej spoločenské a pedagogické smerovanie

Teória a praktická aplikácia etickej výchovy je zameraná na pochopenie podstaty výchovy človeka a jeho osobnostného formovania s vyššou špecifikáciou atribútov v rámci rodinnej a inštitucionálnej výchovy. Jej súčasťou je aj dôležitý aspekt multikulturality s cieľom podporovať interkultúrne porozumenie. K tomu by mala viesť výchova a vzdelávanie na báze rozvíjania základných atribútov ľudskosti, orientujúca sa na prosociálne hodnoty, umožňujúce celostnejšie porozumenie seba a druhých.

Etická výchova vytvára predpoklady k objavovaniu cesty k ľudskej podstate, ktorá spočíva v presahovaní seba samého cez autentickú sociálnosť. Autentický osobnostný vzťah je predpokladom zdravého mravného vývinu človeka s charakteristikami duševnej rovnováhy, hodnotovej stability a harmónie v medziosobných vzťahoch. Emotívno-zážitková báza je integrálnou súčasťou etickej výchovy z hľadiska prežitia a precítenia ľudskej vzájomnosti prostredníctvom empatie a komunikácie. Cieľom etickej výchovy teda nie je len hodnotová reflexia, ale aj komunikovanie svojho prežívania. V pozornosti etickej výchovy je zameranie výchovy v rodine, v škole, v spoločnosti na rozvoj osobnosti smerujúcu k sebaopoznávaniu, pozitívnemu sebahodnoteniu, k sebazdokonaľovaniu, k identite s vlastným JA a cez tieto kvality smerovať k poznávaniu a pozitívnemu hodnoteniu druhých, k empatickému spoluprežívaniu v rámci prosociálneho správania, k multikultúrnemu porozumeniu a k eticky žiaducim postojom v rôznych oblastiach života. Pri formovaní osobnosti si musíme uvedomiť, že osobnosť sa rodí vo vnútornom sebauvedomení človeka, že je v niečom podstatnom iný ako tí druhí. Z hľadiska autentických osobnostných vzťahov má rozhodujúcu úlohu schopnosť prijať a pochopiť druhého. Z toho vyplýva, že výchova k mravnosti má zmysel len ako osobné a osobnostné formovanie človeka. K tomu je potrebné ponúknuť optimálny model edukatívneho kurikula etickej výchovy. Dobré zvládnutá teoretická báza je predpokladom úspešného výchovného programu, ktorý je projekciou výchovy k prosociálnosti. Je potrebné programovo rozvíjať teoreticko-vedeckú rovinu etickej výchovy a ukotvovať ju v integrite poznania z hľadiska interdisciplinarity, ktorá umožní osobnostný rast človeka. Malo by sa to uskutočňovať v intenciách rôznorodých potrieb, preferencií, zámerov a cieľov, ktoré vytvárajú motivačnú štruktúru prosociálnej orientácie, založenej na normách sociálnej zodpovednosti a sociálnej reciprocity. Špecifickosť etickej výchovy spočíva v integrovaní poznatkov v určujúcom hodnotovo-kreatívnom

vzťahu k morálke a ku kontextu „klasického“ chápania mravnej výchovy. Efektívna výchova sa dosiahne zosúladením vedecko-odbornej a edukatívno-aplikačnej roviny, realizovanej tvorivou osobnosťou s uvedomením si ich vzťahovej podmienenosti. Toto je cesta, ako človeka nasmerovať k hlbavému premýšľaniu, permanentnému hľadaniu pravdy o sebe, o druhých, o svete, je to teda cesta k sebatranscendencii, v intenciách mravnej kreativizácie osobnosti. Zabráni sa tým možnému redukcionizmu vo výchove a posilní sa pozícia kreovania osobnosti v intenciách hodnotnosti, dôstojnosti a ľudskosti. V zmysle tohto konštatovania sa etická výchova musí oprieť o antropologicko-duchovný pilier, ktorý vyústi v osobnostnom eticko-pedagogicko-psychologickom prístupe v interpersonálnom vzťahu. Ak je prosociálnosť kódom etickej výchovy, je to tým, že ide o človeka vo všetkých rovinách bytia a o dominantnú vzťahovosť k človeku v intenciách sociálnosti ako integrálnej súčasti autentickej osobnosti. Sociálne správanie je najťažšou a súčasne jedinou relevantnou skúškou, ktorá preveruje kvalitu osobnosti človeka. Tu sa otvára – cez programové kurikulum etickej výchovy – možnosť naplnenia prirodzenej ambície človeka, „byť vo vzťahu“. Emotívno-zážitková a skúsenostná báza dokompletúva formačnú ambíciu etickej výchovy v nasledovnom cieľovom zameraní:

- otvoriť sa pre prijatie človeka a pre inšpiratívne podnety v globálnom chápaní života,
- naakumulovať poznatkový potenciál pre kooperatívnu podobu vo forme dialógu, diskusie, polemiky, ale aj pre nevyhnutnú a konštruktívnu formu konfrontácie,
- dosiahnuť osobnostnú zrelosť v nastoľovaní a riešení morálnych dilem,
- preukázať flexibilitu v reálnych životných situáciách, ale aj v projektovaní modelových situácií,
- byť nasmerovaný prostredníctvom hodnotových orientácií na zachovávanie a napomáhanie života vo všetkých jej formách,
- preferovať vnútorný motivačný a pozitívny prístup k životu.

Prostredníctvom partikulárnych tém etickej výchovy je možné odkryť hodnotné skutočnosti, ktoré dotvárajú celostné porozumenie človeka a jeho vzťahovosti tak v rovine intrapersonálnej, ako aj v rovine interpersonálnej. V etickej výchove je to možné prostredníctvom hodnotovej reflexie. Jej zmysel spočíva v tom, aby z nevedomých prejavov prosociálnosti vzniklo vedomé pochopenie a osvojenie obsiahnutej hodnoty a pochopené hodnoty postupne vytvorili hodnotový systém a s ním súvisiace normy správania. Naplnenie tejto tendencie je dané skutočnosťou, že u človeka každému rozhodnutiu predchádza poznanie(reflexia) a každé poznanie sa začína zmyslovým vnímaním. Z toho vyplýva následne štruktúra vo výučbe etickej výchovy: vnímať, hodnotiť a konať. Zároveň to nie je možné bez konštituovania osobnostného sveta, ktorý je založený na dôvere, ochote, obetavosti, láske k povolaniu na jednej strane a túžbe po sebazdokonaľovaní, poznaní svojich možností,

limitov a maxím na strane druhej. Ak však nie je oduševnenosť, disciplinovanosť, trpezlivosť a pokora, nedôjde k osobnostnému prieniku, objaveniu vnútorných potencialít a ľudských kvalít, ktoré v budúcnosti môžu byť základom pre kontinuitu a presahy v teórii poznania a nedôjde k naplneniu osobného aj profesijného poslania. Prostredníctvom partikulárnych tém etickej výchovy je možné odkryť hodnotné skutočnosti, ktoré dotvárajú celostné porozumenie človeka a jeho vzťahovosti tak v rovine intrapersonálnej, ako aj v rovine interpersonálnej. Citlivá implementácia edukatívneho kurikula umožňuje naplnenie vízie osobnostnej etickej výchovy.

7.2 Etická výchova a formovanie osobnosti

Predpokladom výchovy je jej pozitívne hodnotové zameranie. Oblasť výchovy je však natoľko zložitá, že nevieme predpokladať jej hodnotovú afinitu. Vo všeobecnosti definujeme výchovu ako „profesionálne, odborné a cieľavedomé udržiavanie, zdokonaľovanie a rozvíjanie pozitívnych a funkčných možností človeka, psychických funkcií, procesov a vlastností osobnosti“ (Zelina, 2004, s. 10). Problémom výchovy v dejinnej kontinuite je aj skutočnosť, či uprednostníme osobnostnú výchovu s orientáciou na potencialitu človeka, aby bol v živote spokojný a šťastný alebo budeme preferovať pragmatizmus vo výchove s dôrazom na jeho praktické uplatnenie v živote. Model etickej výchovy z hľadiska svojho obsahového konštituovania ponúka prvú alternatívu. Etickú výchovu – v cieľovom zameraní ako výchovu k prosociálnosti – je potrebné prioritne zamerať na osobnostnú výchovu človeka v sociálnom zmysle na rovine emocionálnej, rozumovej a duchovnej. V etickej výchove sledujeme zrozumiteľne komunikovaný a kontinuitne prítomný cieľ – zakoreniť človeka v tom, kým je potenciálne a aktualizovať túto potencialitu. Takto sa človek môže stať tým, kým sa má stať: pre seba a pre druhého človeka z hľadiska rovín ľudskej praxe a vzťahovej siete. Osobnostný prístup pri výchove a vzdelávaní uľahčuje zodpovedné vnímanie vlastnej osoby, prehĺbovanie identity, celostnejšie porozumenie seba a druhých. Súvisí to s otázkou podporovania sebaúcty a sebaoceňovania, vedome sa zbavujúc egoistických tendencií a tak sa mravne dôstojne realizovať v živote.

Život jednotlivca v spoločnosti je mnohotvárný, no vždy sa točí okolo hľadania zmyslu života človeka samotného, ako i spoločnosti, v ktorej žije. Každý z nás sa zaoberá myšlienkou „čím sme“ a „ako prežiť svoj život hodnotne“. Život všetkých ľudí smeruje k osobnostnej zrelosti, a tú si človek nebuduje iba sám vo svojom vnútri, ale nadobúda ju v autentickom vzťahu s iným človekom, s inými ľuďmi, teda v spoločnosti. V súvislosti s realizáciou jednotlivca a napredovaním spoločnosti sa vynárajú veľmi aktuálne, príťažlivé, no v mnohých prípadoch nejednoznačné a kontroverzné témy. Patrí k nim napríklad potreba tzv. pozitívneho myslenia, uplatňovanie ľudských práv a individuálnej slobody jednotlivca, ako i zodpovednosti, ktorá je na slobodu priamo viazaná. Diskutujeme o otázkach demokracie, plurality názorov

a presvedčenia, náboženského vyznania a tolerancie. V tejto spleti diskusií a názorov však jednotlivec často stráca orientáciu a nevyzná sa v nich. Snahou sociálne orientovanej etiky je preto pokúšať sa o systematizáciu poznatkov v danej oblasti a ponúknuť prostredníctvom etickej výchovy človeku „pomocnú ruku“ v dynamickosti spoločenského diania tým, že vymedzuje isté vplyvné, stabilné a záväzné kritériá a faktory a oddeľuje ich od tých, ktoré sú menej podstatné a bez ktorých sa možno zaobísť.

Sociálnosť je nevyhnutným znakom človeka i podmienkou jeho existencie. Od narodenia sa človek oboznamuje so spoločenskými zvyklosťami, osvojuje si formy sociálneho správania. V kontakte s ľuďmi absolvuje rad zmien, ktorými postupne prechádza zo stavu sociálnej neskúsenosti do stavu úplnej sociálnej orientovanosti. Sociálny kontakt je jednou zo základných potrieb človeka. Etická výchova vytvára predpoklady k objavovaniu cesty k ľudskej podstate, ktorá spočíva v presahovaní seba samého cez autentickú sociálnosť. Autentický osobnostný vzťah je predpokladom zdravého mravného vývinu človeka s charakteristikami duševnej rovnováhy, hodnotovej stability a harmónie v medziosobných vzťahoch. Emotívno-zážitková báza je integrálnou súčasťou etickej výchovy z hľadiska prežitia a precítenia ľudskej vzájomnosti prostredníctvom empatie a komunikácie. To podstatné, prečo má zmysel zaoberať sa etickou výchovou a čo môže uspokojovať všetkých, ktorí sú v nej zainteresovaní, je nájdenie vnútorného pokoja, uvedomenie si vlastnej hodnoty, hodnoty druhého človeka a tešenia sa zo života, ktorý žijeme. Etická výchova je komplexný, ale zároveň aj zložitý výchovno-vzdelávací systém, avšak v cieľoch zrozumiteľne smerujúci k formovaniu prosociálnej osobnosti. „Cieľom akéhokoľvek výchovného systému by malo byť vychovávať človeka nielen na princípe príkazov a zákazov, ale budovať ho zvnútra ako slobodnú bytosť, ktorá sa sama rozhoduje pre dobro a pozitívne hodnoty, a za svoje rozhodnutia nesie plnú zodpovednosť“ (Kudláčová, 1998, s.14).

Z hľadiska etickej výchovy je potrebné, aby človek bol v autentickom osobnostnom vzťahu z individuálno-etického hľadiska, ale taktiež konal sociálno-eticky, budoval spoločenstvo na princípe dialógu, tolerancie a solidarity. Skutočný dialóg je nielen cestou k osobnosti, ale aj cestou k utváraniu osobnosti. Má premieňajúcu úlohu, pretvára ľudí na bytostne si navzájom blízkych. Z hľadiska autentických osobnostných vzťahov má rozhodujúcu úlohu schopnosť prijať a pochopiť druhého. Z toho vyplýva, že výchova k mravnosti má zmysel len ako osobné a osobnostné formovanie človeka. „Človek potrebuje druhého človeka ako človeka, aby mohol chápať život ako žitie, respektíve ako spolužitie“ (Diatka, 2001, s.197). Sociálnu kompetenciu osobnosti možno charakterizovať ako všeobecnú schopnosť jednotlivca úspešne a efektívne sa integrovať so sociálnym prostredím. Prejavuje sa najmä v konštruktívnom riešení sociálnych situácií a v etickom správaní sa v konkrétnych životných podmienkach. Sociálna kompetencia nie je samostatnou vlastnosťou či

črtou osobnosti, ale schopnosťou prispôsobiť sa zmenenej situácii a adekvátne tomu zvoliť účinné postupy a prístupy. Nejde teda len o rýchle zorientovanie sa v situácii, ale pochopiť aj jedinečnosť interpersonalitu vzťahu, konkrétnu osobu s ktorou sme vo vzťahu, jej osobnostnú špecifickosť, s jej vlastnými potrebami, záujmami a aspiráciami.

Z hľadiska vymedzenia pojmu osobnosť vo všeobecnej slovníkovej dikcii sa stretáme s veľmi zjednodušenou charakteristikou. Zvyčajne ide o definovanie osobnosti ako súhrnu vlastností určitého jedinca, individuality, resp. osoby s významnou spoločenskou funkciou alebo postavením. Preto je potrebné komplexnejšie a kompetentnejšie priblíženie charakteristiky osobnosti, predovšetkým z etického a psychologického hľadiska. Pre konštituovanie osobnostného sveta je dôležité predovšetkým etické porozumenie vzťahu osoby a osobnosti v rámci výchovy človeka, aby sa mohol sformovať v autentickú duchovnú osobnosť a tak participovať na spoluutváraní osobnostných vzťahov. Pri formovaní osobnosti si musíme uvedomiť, že osobnosť sa rodí vo vnútornom sebauvedomení človeka, že je v niečom podstatnom iný, ako tí druhí. „Vzťah medzi osobou a osobnosťou sa v prípade pozitívneho uskutočňovania ontogenézy človeka dosahuje v koincidencii osoby a osobnosti. Výsledok tejto obojstrannej identifikácie možno nazvať personalitou. Personalita je podľa J. Letza (2000, s 181) najvyššou systémovou vlastnosťou človeka, v ktorej sa spája a identifikuje osoba s autentickou osobnosťou a tým sa dosahuje sebaidentita človeka. Správne porozumenie vzťahu osoby a osobnosti napomáha človeku, aby sa mohol sformovať v autentickú duchovnú osobnosť a tak sa stať spoluutvárateľom tzv. osobnostného sveta“.

Osoba je vo filozoficko-etickom zmysle podľa citovaného autora „jedinečný neodcudziteľný bytostný základ človeka, vďaka ktorému je človeku vlastná jeho dôstojnosť a vďaka čomu človek vôbec môže slobodne voliť a rozhodovať sa. Osoba je účelom v sebe, je reálnou entitou s vysokou ontologickou autonómiou“ (tamže, s. 182). Ak máme porozumieť charakteristike osobnosti vo filozoficko-etickom kontexte, musíme sa oslobodiť od jej vonkajších a čiastkových označení. Zvyčajne je definícia osobnosti spojená s výnimočnou individualitou s vyhranenými duševnými vlastnosťami človeka, ktorý má v spoločnosti významné postavenie a je všeobecne akceptovanou autoritou. Vedecké filozofické a etické vymedzenie pojmu osobnosť nás nasmerováva k jeho porozumeniu ako „dynamického systémového celku uskutočňovaného v ontogenéze človeka, ktorý nemá len systémové psychosociálne prostredie a negravituje len k biologickému genetickému východisku, ale má aj transsystémové okolie svojej duchovnosti, tzv. duchovnú osobnosť, ktorá je určujúcou pre formovanie autentickéj osobnosti“ (tamže, s. 184). Takto vnímanú charakteristiku vo filozoficko-etickom porozumení môžeme prirovnať k eticko-výchovnej a psychologickéj charakteristike celostnej a kultivovanej osobnosti. Neautentická podoba osobnosti bez dimenzie vnútornej slobody, sebaakceptácie, ale aj sebaodovzdania

prostredníctvom najintegrálnejších prosociálnych prejavov lásky a solidarity má skôr charakteristiku nerozvinutej a nezrelej osobnosti.

Podľa R. Spiazziho (1997, s. 53) osobnosť znamená „rozvoj vlastnej osoby až po sebaovládanie prostredníctvom integrovania subjektu v sociálnom kontexte podľa požiadaviek samej prirodzenosti človeka, otvorenej voči druhým“. Väčšina vymedzení sumarizuje osobnosť ako organickú jednotu psychického, duševného a telesného, vrodeneho a získaného, typickú pre konkrétneho jednotlivca a prejavujúcu sa v jeho správaní a konaní. Osobnosť ako organizovaný celok znamená, že zložky, ktoré ju utvárajú, neexistujú v nej izolovane, ale vo vzájomnej prepojenosti a súvislosti a správanie či konanie osoby je výsledkom ich súčinnosti.

Psychologický pohľad na problém osobnosti môžeme otvoriť prostredníctvom názoru M. Nakonečného (2000, s. 252), ktorý definuje osobnosť ako „individuálne odlišný celok psychofyzických dispozícií ľudského individua. Je to organizovaný celok duševného života človeka, funkčne relatívne jednotný, samoregulujúci sa systém“. Každá z definícií je ovplyvnená rozdielnym prístupom autora k riešeniu otázok týkajúcich sa osobnosti. Podľa I. Ruisela (2008, s. 16) je „osobnosť integráciou jednotlivých charakteristík jednotlivca do jedinečnej organizácie, prostredníctvom ktorej človek poznáva, reguluje svoje správanie a adaptuje sa k fyzikálnemu, psychologickému, sociálnemu i spirituálnemu prostrediu“.

Žiadna jednotlivá definícia nemôže poskytnúť o osobnosti plnú pravdu, avšak každá z nich môže objasňovať a vysvetľovať určité jej aspekty. Ide teda prevažne o prienikovu modifikáciu. V pojme osobnosť sa teda z psychologického hľadiska vyjadruje individuálny celok ľudského duševného života, určitým spôsobom organizovaný a štruktúrovaný, ktorý funguje ako jednota všetkých psychických zložiek, v jednote s telom a v jednote s prostredím, v ktorom existuje. Takto to môžeme dešifrovať aj u M. Nakonečného (2002, s. 15), ktorý definuje osobnosť ako „jednotu všetkých čiastkových psychických funkcií, jednotu duševného diania a činnosti a jednotu duševného života a spoločenských podmienok existencie“. Z toho vyplýva, že osobnosť ako organizovaný celok duševného života funguje ako systém. Znamená to, že je to celok častí s rôznymi funkciami, ktoré spolu navzájom súvisia a uskutočňujú spoločný cieľ. Tento systém je otvorený a funguje v neustálej interakcii nielen so svojím vonkajším okolím, ale tiež i s vnútorným prostredím. Uzavretosť tohto systému ani nie je možná, pretože neustále sa mení dynamika vzťahu vo vnútri osobnosti, aj v sociálnej interakcii.

Formovanie osobnosti je celoživotná záležitosť a je veľa determinantov, ktoré ju ovplyvňujú. V kontexte etickej výchovy je dôležitý pohľad sociálnej psychológie na osobnosť, pretože osobitne ešte vyčleňuje jej sociálne aspekty. Podľa T. Kollárika (1993, s. 45) na osobnosť môžeme nazerať v dvoch rovinách: 1. „Pohľad na osobnosť, kde formovanie „Ja“ sa považuje za jeden z nosných prvkov osobnosti. 2. Pohľad na sociálny, skupinový fenomén, viažuci sa na aktuálnu psychologickú atmosféru

v skupine a vzájomné väzby medzi členmi v rovine postojov, zmýšľania a pod." V každom spoločenstve, sociálnej skupine aj v spoločnosti ako celku sa utvára obraz požadovanej charakteristiky osobnosti s vlastnosťami, charakteristikami, správaním a konaním ako istá norma z hľadiska sociálneho statusu. Môže to byť však aj – najmä v kontexte nezdravého sociálneho prostredia a nedemokratickeho sociálneho systému – deformujúce pre osobnosť samú. Zrelosť osobnosti je mnohdimenzionálny fenomén, ktorý jej umožňuje celostné pôsobenie v interakcii k sociálnej realite. Je celkovým ukazovateľom, ako je jednotlivec spôsobilý vstupovať do sociálnych vzťahov a riešiť často spletité sociálne situácie. Je to zároveň aj o seba-reflexívnej flexibilitate človeka, nakoľko je ochotný meniť svoje vnútorné osobnostné nastavenie pod vplyvom vonkajších spoločenských faktorov a nakoľko je vnútorne silný uchovať si svoju morálnu integritu.

7.3 Mravný rozmer výchovy

Dnešný svet je plný neistoty, napätia a nepokoja. Tak to vnímame v globálnom zmysle a formálne konštatujeme, avšak bez prepojenia k vlastnej osobe. Každú spoločnosť tvoria jednotlivci, ktorých integrita je základom zdravej morálky celej spoločnosti. Dokonca aj mandát volených predstaviteľov štátu sa odvíja od slobodného, azda aj zodpovedného rozhodnutia suverénneho občana. „Spoločnosť môže byť len taká, akí sú jej jednotliví členovia a aká je úroveň ich vlastnej integrity“ (Wannoy, 1999, s. 131). Medializácia súčasného sveta je plná obetí. Sú vedomé zločiny, nezmyselné utrpenia plné bolesti, ľudí sužujú nevyliciteľné choroby, ale aj hlad a chudoba. To sú trápenia, ktoré zdanlivo presahujú naše možnosti urobiť svet ľudskejším a teda lepším. Bez zodpovedného prístupu k sebe a k životu a bez posilňovania vlastnej integrity stávame sa súčasťou tohto nepríťažlivého sveta. So zodpovednosťou sa prehlbuje aj integrita. Musíme mať pevne pod kontrolou vlastný život, aby sme mohli byť prítomný v živote druhých. Ochraňovať ich a pomáhať zvládať nástrahy života.

7.3.1 Integrita osobnosti

Integrita je o dôvere k sebe, za vlastné konanie a to bez sústavnej kontroly zvonka. Svoju integritu nedeklarujeme, ale žijeme autentický život prameniáci z lásky, pravdy a spravodlivosti. Osobná integrita spočíva v nezataženosti svedomia a v priamosti v komunikácii aj konaní. Znamená to oslobodiť sa od neúprimnosti a objasňovať nejasné formulácie, aby sme boli pochopení. To je cesta k dôveryhodným vzťahom, v ktorých v žiaducej podobe sa konfrontuje aj úroveň našej integrity. Ak sa však prostredníctvom tejto konfrontácie odhalí naša nekongruentnosť, už je neskoro. Nesmieme pripustiť konanie zla až do štádia jeho verejného odhalenia. Následne je človek vystavený dvojakému pranieru: výčitkám svedomia a odsúdením

verejnou mienkou. Východiskom je zmena prístupu k sebe, nestačí len uvedomenie si chyby, ale ju aj napraviť. Správna výchova by mala naučiť človeka, ako má myslieť, nie čo si má myslieť ako prejav infiltrácie zvonka, hoci aj uznávanej autority a zodpovedne konať s rešpektom k spravodlivosti. Naša zodpovednosť je zároveň aj prejavom ohľaduplnosti k druhým. Vychovávať k integrite a zodpovednosti je najvhodnejšie osobným príkladom a tým sa prehlbuje aj vzájomná dôvera. Nielen vychovávateľ otestováva dieťa z hľadiska nesklamania dôvery, ale platí to aj opačne. Dieťa potrebuje vedieť, či sa môže rodičovi zveriť s preňho dôležitým tajomstvom. Ak chceme, aby nám deti dôverovali, musíme im dať príležitosť, aby sa presvedčili, že nám môžu dôverovať, že ich nesklameme. Výchovným kľúčom k vzájomnej dôvere a k posilňovaniu pocitu zodpovednosti a integrity je aktívne počúvanie s vhodne formulovanými otázkami pozitívneho zamerania, ktoré nemajú zacielenie k osobnému ataku a vypočúvaniu, ale smerujú k porozumeniu vnútorného prežívania, k pocitovej spätnej väzbe, k sebareflexii a vlastnému kritickému hodnotiacemu úsudku.

K posilňovaniu integrity prispieva aj uvedomené zodpovedné rozhodovanie sa zvlášť v kľúčových a zložitých situáciách. Je cestou k slobode osobnosti, k slobodnému rozhodovaniu sa o sebe, je to spôsob, ako mať svoj život pod kontrolou. K zodpovednému rozhodovaniu je potrebná vnútorná motivácia, ujasnenosť hodnotovej voľby a pevná vôľa vytrvať v obhajovaní svojho rozhodnutia. Nesmieme pripustiť spochybňovanie nášho rozhodnutia, najmä ak prešlo filtrom premyslenosti s uvedomením si všetkých dôsledkov, vrátane konfrontačnej spätnej väzby zo strany druhých ľudí. Vnútorná stabilita podporená práve správnym rozhodnutím je eticky relevantný prostriedok k posilňovaniu vlastnej hodnoty. Môžeme očakávať časté atakovanie zvonka a nahlodávanie nášho sebavedomia. Preto musíme byť pokojný a nebať sa prijať akékoľvek výzvy života. Ak konáme zodpovedne a robíme dobré rozhodnutia, naša sebadôvera rastie. Zároveň by sme mali byť charakterovo pevný, s vycibreným sebaovládáním a sebadisciplínou, ktoré nás vedú k tomu, aby sme išli za svojím cieľom, aj keď sme pokúšaný svojimi slabosťami, ktorými najčastejšie sú pohodlnosť ba až lenivosť, strach zo zlyhania, ale aj z nepredvídateľnosti nášho rozhodnutia a z toho plynúca obava urobiť vôbec nejaké rozhodnutie. Sebaovládanie sa zameriava na konkrétny aspekt brzdenia nežiaducej žiadostivosti, nerešpektujúcej požadovanú ľudskú normu v správaní a konaní. Bez jasnej predstavy, čo máme dosiahnuť a bez odhodlanosti k sebaovládaniu nie je možné ani naplnenie mravnosti. Človek je slobodný do takej miery, do akej sa vie ovládať. Je to potenciál k narastaniu vnútornej sily k riešeniu životných problémov. Naša vnútorná sila je výsledkom sebadisciplíny a dosiahnutie vytýčeného cieľa je odmenou samou, ako víťazstvo nad sebou samým v prekonávaní prekážok a to aj za cenu bolesti, odriekania a vnútorného prehovárania. Výsledkom správneho rozhodnutia a pevného postoja k nemu je nielen viditeľný úspech navonok, ale najmä pocit vnútorného naplnenia, spokojnosti a šťastia. Človek sa v tej chvíli cíti hodnotnejší a má

novú motiváciu k vlastnej zodpovednosti a posilňuje ambíciu aj k zodpovednosti v sociálnych vzťahoch. Prostredníctvom zvoleného a vyprofilovaného vlastného postoja k životu demonštrujeme svoju slobodu, nezávislosť, ale aj hodnotnosť a dôstojnosť. Je to cesta k integrite osobnosti, ktorá nás robí dokonalejšími v najhlbšom zmysle ľudského porozumenia.

7.3.2 Identita osobnosti

Poslaním výchovy v súčasnosti v kontexte viacdimeznionálnosti je predovšetkým byť vo vzťahu k sebe prostredníctvom vlastnej sebareflexie, otvárajúcej cestu k vlastnej podstate a utvárajúcej svoju vlastnú identitu – a taktiež byť vo vzťahu k druhým, k inakosti a tým optimalizovať ľudské spolužitie.

Otázka identity človeka – ako konštatuje M. Žilínek (2002) – sa stáva centrálnym filozofickým, etickým, psychologickým a pedagogickým problémom súčasnosti. Uvedomovanie si seba samého, svojej jedinečnosti, neopakovanosti, autenticity, sprevádza človeka počas celého života. Vo všeobecnosti možno konštatovať, že vývin identity je podmienený sociálnym a kultúrnym prostredím, v ktorom daný jedinec koexistuje. E. Fandelová konštatuje, že „identita osobnosti nie je unidimeznionálna kategória, je to kategória štrukturovaná a viacvrstvová. Ďalej uvádza, že osobná identita obsahuje dve zložky:

- personálnu identitu: osobnosť si je vedomá seba samej prostredníctvom svojich vlastností a schopností,
- sociálnu identitu: osobnosť transformuje svoju hodnotu prostredníctvom členstva v sociálnej skupine.

Identita sa tak stáva priestorom pre transdisciplinárny prístup rôznych vedných odborov, pričom psychológia orientuje svoje poznanie na individuum, jeho prežívanie, kognitívne štruktúry pojmov s afinitou k spoločenskej zmene a ich vplyv na formovanie identity. Z filozofického aspektu je to akceptovanie systému, poriadku, ako výsledku interakcií a odpoveď na otázku, ako človek nachádza poriadok a vníma a spoznáva svet“ (Fandelová, 2004, s. 62). V antropologickom integračnom poňatí identity osobnosti je „určujúcim fenoménom morálno-hodnotová dimenzia, hlboko spätá s podstatou ľudského bytia, vrátane ľudskej slobody“ (Žilínek, 2002, s. 47). Z etického hľadiska je dôležité porozumenie vzťahu osoby a osobnosti v rámci výchovy človeka, aby sa mohol sformovať v autentickú duchovnú osobnosť, a tak participovať na spoluutváraní osobnostných vzťahov. Toto je kľúčové nasmerovanie výchovy človeka k jeho osobnostnej integrite a sebaidentite, ako výsledok obojstrannej identifikácie osoby a autentickej osobnosti. Osobnosť sa teda rodí vo vnútornom sebauvedomení človeka v intenciách inakosti, jedinečnosti a originality.

Vízia spolupracujúceho a prosociálneho spoločenstva v etickej výchove je nielen teoretickým a akademickým ideálom, ale aj skutočnou reflexiou života na kľúčové hodnotové orientácie výchovy prosociálnej osobnosti s nasledujúcou charakteristikou:

- má svoju identitu, je sama sebou a pritom táto identita zahŕňa v sebe aj pro-sociálnosť,
- má pozitívny vzťah k životu a k ľuďom spojený so zdravou kritickosťou,
- jej správanie je určované osobným presvedčením a zvnútornenými etickými hodnotami vyplývajúcimi z univerzálnej solidarity a spravodlivosti,
- je schopná správne reagovať aj v zložitých a neočakávaných interpersonálnych situáciách (Lencz, 1993, s. 5-6).

Cieľom tohto úsilia by mala byť komplexná osobnostná formácia človeka, zahrňujúca morálnu a mravnú zrelosť, odbornú erudovanosť, profesionálnu kompetentnosť, spoločenskú kultivovanosť, mnohodimenzionálnu tolerantnosť a akceptáciu multikultúrnosti. Z toho vyplýva zameranosť výchovy v rámci rozvíjania jednotlivých spôsobilostí, zručností a kompetencií pre hodnotné spolunažívanie v týchto intenciách:

- akceptácia seba a iných na základe ich pozitívneho hodnotenia a vnímania,
- chápanie ľudskej dôstojnosti, úcty a tolerancie k druhým,
- otvorená komunikácia a empatia ako cesta k porozumeniu, k dohode a k zmierňovaniu protikladov,
- sociálna tvorivosť pre podporu vzájomnej spolupráce a pomoci.

K naplneniu týchto cieľov je potrebné pripraviť aj samotných učiteľov, ktorí sami majú interiorizované uvedené oblasti a vo svojich postojoch sú autentickí a kongruentní s nasledujúcimi prosociálnymi tendenciami:

- komunikatívna spôsobilosť,
- empatická spôsobilosť,
- vnútorná motivácia byť prirodzeným pozitívnym vzorom pre študenta,
- autenticita v pedagogickom procese,
- zaangažovanosť do procesu výchovy a vzdelávania v oblasti motivačnej, odbornej a didakticko-metodickej,
- tvorivý výchovný štýl pri utváraní autentických osobnostných vzťahov.

A práve tvorivý výchovný štýl pedagóga bude zárukou vytvorenia výchovného spoločenstva, kde sa bude rešpektovať dôstojnosť každého jednotlivca, jeho inakosť a posilní sa atmosféra a perspektívne dlhodobá pozitívna klíma na rešpektovanie vnútorného sveta človeka z hľadiska jeho premýšľania, pociťovania, prežívania a prehĺbi sa úcta k umožneniu prezentovania jeho názoru a postoja. To je najprirodzenejšia a najneautoritatívnejšia cesta k ľudskej vzájomnosti. Jej podmienkou je však neustále prekonávať v sebe predsudky voči inakosti a naučiť sa byť tolerantný a to platí nielen pre vychovávaného, ale aj pre samotného pedagóga. V našej spoločenskej realite pluralitnej spoločnosti ide predovšetkým o postoj k menšinám a to predovšetkým k Rómom. Preto je oprávnené v súčasnosti venovaná veľká pozornosť multikultúrnej výchove.

Kurikulárna ukotvenosť multikultúrnej výchovy v etickej výchove vychádza zo zásady, že každý človek je iný, každý človek je hodnotou a zasluhuje si osobitú pozornosť, lebo je zdrojom originality v intímno-osobnej rovine bytia, majúci svoju integritu, ale aj kultúrnu a spoločenskú identitu. Pre pedagogickú prax z toho vyplýva potreba etickej výchovy pre vytváranie pozitívnej klímy multikultúrneho porozumenia sveta rôznorodostí, odlišností a rozdielov, ktoré môžu vďaka interkultúrnemu dialógu splynúť v jednotu na báze pochopenej inakosti prostredníctvom akceptácie rozmanitosti, rovnoprávnosti, otvorenosti a mnohoúrovňovej transparentnosti. Je nevyhnutné vytvoriť špeciálne multikultúrne programy s konkrétnym tematickým zameraním a aplikovaním do reálneho života, s využitím primeraných metód.

Človek je vo svojej najvnútornejšej prirodzenosti spoločenskou bytosťou a bez vzťahu k druhým nemôže ani žiť, ani rozvíjať svoj ľudský potenciál. Vo svojej základnej identite je bytostne nasmerovaný k niečomu, čo každý deň prekračuje a presahuje. K niečomu, čo trvá a zároveň dáva životu jeho ľudskú dôstojnosť. To, čo je hodnotné je obyčajne aj predmetom ľudských túžob, a to, čo je ľudské, je príťažlivé a oslovujúce. Hodnotné a ľudské sa nevytvára pod tlakom kategorického imperatívu a povinnosti, ale vytvára sa prostredníctvom slobodného a zodpovedného prístupu k životu, v ktorom necháme vyniknúť vlastnú autentickosť a harmonickosť medzi cieľom a vybranými prostriedkami. Kvalita nášho života závisí od toho, aké hodnoty preferujeme a svojou existenciou tvoríme. Hodnotové orientácie nie sú iba problémom poznania, ale vzájomne prepojeným množstvom sociálno-kultúrnych súvislostí. „Práve kultúrna identita je kľúčom k ostatným identitám (osobnej, kolektívnej, sexuálnej a pod.) človeka ako multiidentitickej bytosti, teda bytosti, ktorí má viac identít, respektíve jej identita má viac vrstiev. Kultúra nás robí tým, kto sme, čím sme aj akí sme. Pravda, kultúru vytvárame my sami, hoci dosť spontánne a nebadane, takže kultúra je to, prostredníctvom čoho vytvárame vlastnú identitu“ (Višňovský, 2010, s. 53).

Orientácia na prosociálne hodnoty je predovšetkým pohľadom na posilňovanie hodnoty človeka a jeho dôstojnosti. V akej miere a kvalite bude človek reprezentovať svoju sociálnosť, ako si osvojí sociálne skúsenosti a naplní vlastné možnosti tvorivého bytia a lásky, závisí vo veľkej miere od charakteru a kvality sociálneho prostredia, v ktorom človek žije.

7.4 Pozitívny vzťah k sebe a k druhým

Premýšľaním o sebe neustále identifikujeme svoje skúsenosti, hodnotíme svoje činy a postoje, a tým kompletizujeme svoj sebaobraz, ktorý by mal byť pravdivým, reálnym a objektívnym uvedomením si samého seba. Iba človek je schopný seba-reflexie, seba projekcie s integrovaním sa do sociálneho prostredia. Etický rozmer konania v sociálnych vzťahoch je limitovaný mierou morálnej integrity jeho osobnosti.

Sebaaktualizačný proces v pozitívnom alebo negatívnom zmysle je zároveň meradlom úrovne prosociálnosti. Tak, ako môžeme prijímať alebo odmietat iného človeka, vážiť si ho, alebo pohrdať ním, to isté môžeme pociťovať aj k sebe samému. Môžeme sami seba milovať, aj nenávidieť. Môžeme byť na seba pyšní, alebo sa za seba hanbiť. Môžeme sa podceňovať, či preceňovať, veriť si, či neveriť.

Opodstatnenosť konkrétneho postoja voči svojej osobe závisí od miery pravdivosti obrazu o sebe. Ak chceme poznať samého seba, musíme sa snažiť pochopiť všetky roviny nášho ja. Z psychologického hľadiska sa osobnosť skladá zo štruktúr – čo je „sústava vzájomných vzťahov, ktoré organizujú zložky nejakého systému do hierarchicky podeleného celku“ (Kubáni, 1993, s. 16). Jednou z ciest sebapoznávania je hlboký vnútorný dialóg, so zvláštnou pozornosťou na svoje vnútorné pocity – to znamená pocit lásky, nenávisť, strachu, ale aj sny, predstavy a postoje ku konkrétnym udalostiam. Sebapoznávanie je vo všeobecnosti považované za rozhodujúcu súčasť ľudskej psychiky, vytvára totiž osobnosť. Zasahuje do vzťahu jedinca k vonkajšiemu svetu, k iným ľuďom, ale aj ku sebe samému. Osobné „ja“ je obsahovo zložitý komplex štruktúr, ktoré zďaleka nejstávajú v harmónii alebo v jednote – práve naopak – často si vzájomne odporujú, „bojujú“ medzi sebou navzájom a výsostné postavenie znamená rozhodujúci vplyv na charakter osobnosti.

Z hľadiska aktuálnych teórií sa podľa N. Peltovej (1999, s. 125) stretávame s rozdelením nášho „ja“ do štyroch základných častí:

- *ja otvorené* – je súhrnom vlastných myšlienok a zážitkov spolu s myšlienkami a zážitkami ostatných,
- *ja slepé* – predstavuje súbor našich zvykov, reakcií a emocionálnych odlišností, ktoré si sami neuvedomujeme, ale ostatní ich pozorujú,
- *ja neznáme* – poskytuje prístrešie nášmu nevedomiu, alebo podvedomiu, s čím sa stretáme vo chvíľach, keď naše ja vlastne nevnímame,
- *ja skryté* – je strážcom všetkých myšlienok, skúseností a nepriznaných pocitov a citov, o ktoré sa s nikým nedelíme.

Z etického hľadiska môžeme konštatovať, že kongruentný sebaobraz je zriedkavý a je jednoznačne výsledkom dlhého procesu hlbavého sebapoznávania a sebahodnotenia.

Nepravdivý obraz seba môže byť následok prílišnej náročnosti na seba a prehanej sebakritickosti, prísnosti v posudzovaní svojich činov a postojov, alebo naopak, falošné pozitívne vyzdvihovanie seba ako dôkaz nízkeho stupňa sebakritiky, s potrebou zvýrazniť svoju atraktivnosť. Hodnota vytvárania pravdivého obrazu o sebe nespočíva iba v uvedomovaní si charakteristických rysov svojej osobnosti a iba v súhrne informácii o sebe, dôležité je aj hodnotenie týchto informácii, ako aj informácii zo strany druhých ľudí, čo významne vplýva na sebaocenenie a sebaúctu a tým sa dotvára celkový obraz o sebe.

Z toho vyplývajúce etické konštatovanie znie, že sebaobraz upevňuje aj naše konanie. Ak je pravdivý a ešte k tomu pozitívny, motivuje nás k zodpovednému konaniu v živote. Etickým problémom je, že náš sebaobraz sa nemusí zhodovať so skutočnosťou, čo ohrozuje aj našu integrovanosť do sociálnych vzťahov v podobe neúprimnosti. Naopak, vysoká miera kongruencie je garantujúcim prvkom vyvážených medzosobných vzťahov. Permanentné sebaopoznávanie a sebahodnotenie je cesta k vytvoreniu si obrazu svojho nepokriveného a neskresleného „ja“, alebo budeme neustále plný rozporov a pochybností o sebe. Ak máme vlastnú vysokú mienku o sebe, ktorá sa zhoduje s mienkou druhých, ak nás teda iní vidia takých, za akých sa považujeme, alebo akými by sme chceli potenciálne byť, pomáha nám to zvyšovať našu sebaúctu.

Každé rozporné videnie je deštruktívnym prvkom do vnútra osobnosti a útokom na sebahodnotenie. Na jeho utváranie pôsobí genetický potenciál, ale aj inšpiratívnosť a podpornosť sociálneho prostredia, predovšetkým rodiny, so svojimi výchovnými stimulmi, normami, požiadavkami, očakávaním, ale aj sankciami, kritikou a disciplinovaním. Obrazy „seba“ sa podľa V. Smékala (2002, s. 342) všeobecne členia na nasledujúce kategórie:

- *reálne ja*, ktoré reprezentuje obsah a štruktúru sebaopoznania,
- *vnímané ja*, obsahujúce pocity seba v danom okamžiku, súhrn toho, ako sa vidíme v kontexte daných situácií,
- *ideálne ja*, vyjadrujúce predstavu ideálneho obrazu seba, toho, aký by chcel daný človek byť a zároveň, aký by mal byť,
- *prezentované ja*, obsahuje charakteristiky, ktoré jedinec ukazuje druhým, predvádza sa tak, ako by sa chcel javiť, ako by chcel byť vnímaný druhými.

V rámci utvárania sebaobrazu je dôležité vlastné sebauvedomenie, ako pocit totožnosti, teda proces sebaidentifikácie. Ak je problém vlastnej identity vyriešený, človeka nezanepoždňuje pochybnosť o autonómii vlastnej osobnosti. Ide o pochopenie seba nie ako osamoteného subjektu, ale ako osobu komunikujúcu dovnútra k sebe samému a zároveň aj von v rámci interpersonálnych vzťahov. Uvedomovanie si svojho intrapersonálneho sveta znamená reflektovať na svoje prežívanie v rôznej intenzite emočného zážitku. Vnútorne rozpoloženie v diferencovanej podobe uvoľnenosti alebo vnútorného pnutia má osobnostne posilňujúci alebo destabilizujúci účinok.

Súčasťou vnútorného osobného sveta je aj uvedomovanie si vlastných myšlienok a predstáv, čo je oblasť zahrňujúca rozumovú činnosť. Ide o celý myšlienkový komplex prelínajúcich sa rovín: racionálnej, intuitívnej a fantazijnej. Je to sféra, kde sa nielen komunikujú plány pre budúcnosť, ale sa vnútorne prediskutováva, hodnotí a tiež prehodnocuje minulosť, aktualizuje prítomnosť s perspektívou budúcnosti.

Uvedomovanie si vonkajšieho sveta interpersonálnych vzťahov znamená reagovať na podnety ľudského sveta, ale aj živej i neživej prírody. Ide o zmyslový kontakt

s vonkajšími podnetmi a javmi, ktoré prebiehajú v tomto momente okolo nás. Bez toho, aby sme si to uvedomili, majú na nás značný vplyv. Ovplyvňujú naše vnútorné naladenie, ktoré je spúšťajúcim mechanizmom našich momentálnych postojov a činov. Hoci kľúčové podnety sú z ľudského komunikačného sveta, ktorý najviac vplýva na našu vnútornú naladenosť, prípadne rozladenosť, stimulujúcu vážnosť majú aj mimoosobné kontaktné podnety civilizačného aj prírodného sveta. Ako príklad pozitívneho naladenia môžeme uviesť priateľský rozhovor majúci doslova terapeutický účinok, dobrú relaxujúcu hudbu, srdečný smiech, ale aj spev vtákov, žblnkot vody, šum lístia. Naproti tomu dekoncentrujúcim a doslova dráždivým podnetom je partnerská hádka, vulgárne nadávky, srdcervúci plač dieťaťa, ale aj intenzívny hluk pracovných strojov, či hlasné a bezdôvodné trúbenie motorových vozidiel. Zdanlivo ide o úplne všedné zvuky, ktoré nás obklopujú, ale s rôznym dopadom na psychiku človeka.

Nevyhnutné je obsiahnuť všetky podnety vplývajúce na sebauvedomujúci proces človeka. Ak je prevažujúca tendencia k harmónii, preukáže sa to na úrovni pozitívnej intrapersonálnej, aj sociálnej komunikácie človeka. Ak je tendencia k nepokoju a destabilite, výsledným efektom je prevažujúca disharmónia. Je to však dynamický sebauvedomujúci proces s aktívnym mechanizmom sebakontroly, zahrňujúcej všetky kľúčové fázy: sebamonitorováciu, sebahodnotiacu, aj sebaopisujúcu. Dôležitým aspektom sebauvedomenia je seba prijatie a predovšetkým jeho miera. Najvšeobecnejšie sa, ako uvádza V. Smékal (2002, s. 344), miera seba prijatia prejavuje v troch rovinách:

V rovine osobnej identity ide o prijatie seba samého ako osobnosti so svojimi prednosťami, ale aj nedostatkami. Osobná identita je výsledkom procesu individualizácie, ktorý možno ináč nazvať ako proces „stávania sa sebou samým“. Ukazovateľom úspešne prebiehajúcej individualizácie je osobná autonómia, ktorá je jedným zo základných znakov dospelosti, či osobnej zrelosti. Prejavuje sa nezávislosťou a názorovou, citovou či hodnotovou vyrovnanosťou a akousi „akčnou samostatnosťou“. To znamená schopnosť aktuálne sa rozhodnúť.

V rovine psychofyzickej identity ide o prijatie svojho pohlavia a veku. Vytváranie si takejto identity môže sťažovať naše vlastné okolie, ktoré vyjadruje akoby nespokojnosť s našim vekom, resp. pohlavím. Napríklad: „Keby si už bol starší, aby si mohol pomáhať.“

V rovine sociálnej identity je vyjadrená miera prijatia svojej osobnosti v interakcii so svojím okolím. Teda kvalitou sociálnych vzťahov a postavením v rodine, medzi vrstovníkmi, partnermi, ale aj v profesionálnom styku.

Je zrejmé, že ľudskej povahe je prirodzená nechť priznať si existenciu neželaných čŕt, ktoré jeho sebaobraz devastujú a vzdalujú ho od želanej podoby. Usiluje sa ich umenšovať a prehliadať. J. Powell (1999, s. 42-49) uvádza prekážky v sebaopoznaní ako obranné mechanizmy, ktorých „úlohou je uchrániť nás pred

úprimnou konfrontáciou s vlastným Ja". Tieto prekážky zhrnul do troch skupín: *potlačenie, racionalizácia a popretie*.

Z obranného mechanizmu s názvom *potlačenie* vyplýva, že ide o skrytie niečoho, čo nechceme v sebe, alebo sami pred sebou priznať. Nepríjemné skutočnosti akoby zneprístupníme reálnemu vedomiu. Zatláčime ich niekde do úzadia, čím sa z nich snažíme urobiť niečo nedôležité, alebo aspoň málo pravdepodobné. Ako však zdôrazňuje sám autor – tento „materiál“, ktorý sme uložili do „suterénu duše“ je síce pochovaný, nie však mŕtvy. Udalosti, či pocity sa samy pripomínajú a podvedome ovplyvňujú naše myšlienky a činy. Obzvlášť ak ide o frustrujúce, zahanbujúce, či nejakým spôsobom pokorujúce pocity. Oblasť, či udalosti s nimi spojené ostávajú pre nás citlivou témou alebo zakázaným územím a dotyk inej osoby – samozrejme mnohokrát nevedomý, vyprovokuje u nás neprimerané reakcie, ktoré si ani sami nevieme vysvetliť.

Obranný mechanizmus nazvaný *racionalizácia* používame vo fáze voľby medzi dobrom a zlom a je založený na spolupráci našej vôle a rozumu. Ak sme postavení pred voľbu, kde je zřejmé, ktorá strana je dobro a my sme napriek tomu naklonení zvoliť si opačnú, teda zlo, potom si situáciu musíme prispôbiť tak, aby to vyzeralo pre nás priaznivo, alebo aspoň – nevyzeralo nepriaznivo. Napríklad – niekto potrebuje našu pomoc. Tá pomoc by nás ale stála veľa úsilia a museli by sme sa vzdať momentálneho pohodlia. Vnútorne cítime, že je správne pomôcť, nakoľko to je v našej moci. Keďže si ale chceme zvoliť pohodlnejšiu cestu – nepomôcť – naša vôľa „nariadi“ našej mysli, aby nám dostatočne presvedčivo zdôvodnila, prečo výber „nepomôcť“ je výberom správnym. Takto sa potom klamstvo stáva iba „milosrdná lož“, krádež sa stáva „prinavrátením si niečoho, čo nám podľa našej mienky patrí“, ani osočovanie nie je osočovaním, ale „otvorené vyjadrovanie pravdy“, neochota pomôcť „nestrkaním nosa do cudzích záležitostí“. Primeraná legenda k nášmu činu dokáže z našej nevšímavosti a neúčasti na problémoch druhých urobiť správny čin, alebo aspoň akt tolerancie, negatívneho činu prisúdiť význam „nastolenia spravodlivosti“, znevažujúcim vyjadreniam udeliť punc „úprimnosti“.

V obrannom mechanizme *popretia* ide o popretie nepríjemnej skutočnosti. Najzrejmším príkladom je asi samotná smrť človeka. Je to pre nás tak citlivá, až bolestivá téma, že hoci vieme, smrť ako taká je nevyhnutná a očakáva každého z nás – vo svojom vedomí jej existenciu jednoducho poprieme. Všetko to, čo nie je v súlade s našimi predstavami alebo nie je v zhode s obrazom, ktorý chceme vidieť vo svojom podvedomí „zrušíme“. Popretie skutočného obrazu o sebe môže mať ale kruté následky. Myslíme tým napríklad alkoholikov, narkomanov, či inak závislých jedincov, ktorí vďaka tomuto obrannému mechanizmu zotrávajú v nereálnom svete, ktorý sa im v konečnom dôsledku môže stať osudný.

Sebapoznávanie je zložitý vnútorný proces, plný nových možností, úloh a prekážok. Ak sa snažíme pochopiť samých seba, musíme hľadať význam vlastných

činov a reakcií a zároveň dôvody, ktoré nás k nim viedli. Sebapoznávanie ako proces nikdy nie je ukončený. Ako sa menia situácie a deje, do ktorých je človek každodenne infiltrovaný, tak sa menia aj jeho spätné reakcie – a to nielen v závislosti od pôsobenia rôznych činiteľov, ale predpokladajme aj stále sa prehlbujúcej zrelosti.

Vyústením procesu sebapoznávania je sebahodnotenie. Ak máme pocit, že na základe dokonalej analýzy niečo poznáme, neznamená to, že to dokážeme aj reálne a predovšetkým objektívne zhodnotiť. Jedným z činiteľov pre získanie skutočného, čo najobjektívnejšieho obrazu „seba“, ktoré majú v našom sebahodnotení nezastupiteľné miesto je konfrontácia vlastných predstáv s odozvami nášho okolia. Môže mať podobu podceňovania alebo preceňovania. S prejavmi deformovania sebaobrazu v negatívnom zmysle sa stretávame, žiaľ, aj v najprirodzenejších sociálnych spoločenstvách a inštitúciách, ako sú rodina a škola.

Proces sebahodnotenia sa začína už v rannom detstve a je prevažne závislý na súdoch a hodnoteniach najbližšieho okolia. Prvými hodnotiteľmi sú zvyčajne vlastní rodičia. Svojím prístupom, citlivým potláčaním, či podporovaním sa nielen podieľajú na formovaní osobnosti svojho dieťaťa, ale predovšetkým hodnotiacimi poznámkami, posudzovaním hodnoty činov sa stávajú spolutvorcami jeho obrazu o sebe. Príliš časté opakovanie negatívnych hodnotení nutne vytvorí v podvedomí dieťaťa predstavu o sebe, ako o „zlom“ dieťati, ktoré nespĺňa očakávania a predstavy svojich rodičov. Podobné princípy platia aj pri nástupe dieťaťa do školy. Ak sa mu od učiteľky po prvých nezdaroch v školskej lavici namiesto povzbudivých slov opakovanne dostane nemilosrdná kritika, s predčasným verdiktom „zlý žiak“, dieťa sa stotožní s názorom svojho učiteľa a prijme predstavu o sebe ako o zlom žiakovi. Každé jeho ďalšie účinkovanie v škole bude vychádzať z jeho vlastnej nízkej mienky o sebe, čo v jeho podvedomí vzbudí príznak neúspechu a to ešte skôr, než sa do niečoho skutočne pustí.

V dospelosti sú na každého jedinca kladené stále náročnejšie úlohy a požiadavky. Napriek veľkej túžbe obstať v rôznych skúškach, dokázať sa presadiť, niečo vytvoriť – nečakajú naňho len víťazstvá a výhry, ale aj prehry a sklamania. Za zvlášť nepriaznivých okolností nasledujú v nekonečnom slede za sebou. Je pochopiteľné, že tieto negatívne zasiahnu do predstáv o sebe a nahlodajú vlastné sebavedomie. Práve v takých chvíľach je nevyhnutné vnímať samých seba komplexne a určite nie ako neúspešných, ale ako nepoddávajúcich sa, v lepšom prípade ťažiacich z neúspechov.

Doteraz sme sa zaoberali škodami napáchanými nízkym sebahodnotením. To však nie je jediný príznak deformácie sebahodnotenia. Opačný prípad nastáva, ak má človek priveľa sebadôvery. Čo on nazýva sebadôverou, môže jeho okolie vnímať ako samolúbošť, aroganciu, domýšľavosť. Tragédia takýchto jedincov spočíva v tom, že pokiaľ im je umožnené, aby žili v stave prehnaného sebapreferovania a sebavyzdvihovania, stratia sympatie ľudí v jeho okolí a môžu sa dostať do situácie

osamelosti. Významným aspektom v zmysle zaujatia optimálneho subjektívneho stanoviska je priznaná miera zodpovednosti za stav, v ktorom sa nachádzame a predstava väčšieho, či menšieho vplyvu na vývoj udalosti. V tomto zmysle sa podľa V. Smékala (2002, s. 345) delíme na tzv. *internalistov*, ktorí sú presvedčení, že to čo ich stretáva, je výsledkom ich vlastnej aktivity, alebo tzv. *externalistov*, ktorí sú naopak presvedčení, že sú takpovediac „hračkou v rukách osudu a ich život je odrazom šťastia alebo nešťastia.

Proces hľadania pravdivého obrazu o sebe má veľký význam. Reálny pohľad na samého seba, bez idealizovania, ale aj bez zveličovania negatívnych skúseností a zážitkov, ktoré človeka vo vlastných očiach degradujú a za ktoré sa hanbí, má veľký význam predovšetkým pre neho samého. Je nevyhnutné prihlásiť sa ku všetkému, čo k nám patrí: aspekty, ktoré nie sú ideálne, ale aj tie, na ktoré sme hrdí a ktoré našli pozitívnu odozvu aj v najbližšom okolí. Obraz o sebe má skutočný význam len vtedy, ak to nie je zidealizovaná predstava, ale čo najobjektívnejší odraz skutočnej hodnoty nášho „ja“. Až potom môžeme začať pracovať na vlastnom sebazdokonaľovaní. Ak si však niekto predstavuje, že tým, že sa zmení navonok – zmení sa automaticky aj vo vnútri, je na omyle. Proces skutočnej zmeny sa totiž začína vo vnútri, na intímno-osobnej rovine človeka. Následne je uskutočnený transfer do sociálnych vzťahov.

Závažný odklon sebahodnotenia od reálneho stavu samého seba, vytvorené v podvedomí, majú podľa J. Michalova (2004, s. 265-267) tieto nesprávne podoby: *negatívna podoba, precenená podoba, reálna podoba*.

Človek s negatívnou vlastnou podobou vidí samého seba negatívne. Má tendenciu znevažovať, prehladať, či podceňovať svoje vlastné pozitívne črty. Jeho pozornosť je upriamená predovšetkým na nedostatky, ktoré ešte zveličuje. V očiach svojho okolia sám seba považuje za bezvýznamného a nedôležitého, čo ho ale zraňuje. Nakoľko nie je schopný doceniť svoju vlastnú osobnostnú hodnotu, nedokáže o nej presvedčiť ani iných. Jedným z možných dôvodov negatívnej podoby je neúspech. Zažíva ho každý takmer denne. Menší, či väčší. Neschopnosť človeka uvedomiť si, že neúspechy sú súčasťou života a môžu ho dokonca posilniť, znamenať zbytočný a neopodstatnený ústup od vyšších cieľov a ambícií. „Ponaučeniami“ z neúspechu sa zaoberá aj H. Urban (2004, s. 136-137), ktorý poukazuje na to, že neúspech nás upozorňuje, „nie sme neprekonateľní“, ale máme isté hranice – to znamená – učí nás pokore. Neúspech nám môže signalizovať, že nejdeme správnou cestou, že je nutné premyslieť si inú, vyhovujúcejšiu cestu. Predovšetkým neúspech dokáže preveriť náš charakter, či vytrvalosť a učí nás, že „prekážka sa dá prežiť“. Nedá sa nespomenúť všeludskú pravdu a súhlasiť s autorovým vyjadrením: „neúspech nie je hanba. Hanba je dať sa neúspechom zraziť na kolená“.

Z hľadiska precenenej podoby ide o ľudí, ktorí majú tendenciu preceňovať nielen svoje pozitívne črty, ale aj celkovú osobnosť. Sú to sebavedomí jedinci, ktorí

nedokážu reálne oceniť seba samého, majú vysokú mienku o sebe samých a nedostatočnú účasť ostatných pri preceňovaní ich „sebaimidžu“. Život takýchto ľudí sa sústreďuje predovšetkým na honbu za spoločenským úspechom a sebakpresadením. Opovrhujú slabšími a neúspešnými. Ak však úspechy vystriedajú neúspechy, stavajú sa veľmi labilnými a nevyrovnanými a ich interpersonálne vzťahy sú neharmonické a komplikované. Ľudia, ktorí majú precenené sebahodnotenie pripúšťajú, že majú aj negatívne črty, nepripisujú im však dôležitosť. Ide o také vlastnosti, ako je irónia, pohrdanie, povýšenosť či arogancia. Problém nízkeho, či vysokého sebahodnotenia, ako rozhodujúceho faktora pre vytvorenie nepravdivej podoby je omnoho zložitejší a je možné skúmať ho cez rôzne vedné odbory. V tomto prípade nám šlo iba o načrtnutie možných dôvodov, vďaka ktorým dochádza k devastáciám na poli sebahodnotenia.

Reálna podoba vlastného ja je nielen výsledkom schopnosti úprimného pohľadu na samého seba, ale predovšetkým fungujúceho vnútorného dialógu so samým sebou. Je celkom v poriadku, ak vnútorný hlas nielen chváli, ale aj karhá, a to ako odozva posúdenia vlastného konania. Každý človek je spleťou dobrých aj zlých vlastností, záleží len na ňom, ktoré z vlastností sa stanú preňho príznačné a charakteristické. Reálna podoba spočíva vo vytvorení obrazu človeka bez zveličovania alebo zľahčovania. Ľudsky krehkého a silného človeka zároveň, ktorý si je vedomý svojich silných aj slabých stránok a ktorý na sebe neustále pracuje. V súvislosti so sebahodnotením sa objavuje aj celý rad ďalších pojmov, vyjadrujúcich rôzne stránky pocitu osobnej hodnoty: *pýcha, hrdosť, domýšľavosť, kritickosť* alebo *nekritickosť*, ale aj *samolúbosť*.

Ústredným pojmom sebahodnotenia je sebaúcta. Ak je obraz o sebe meradlom toho, čo si ľudia myslia o sebe, sebaúcta je barometrom pocitov k sebe samému. Vyjadruje pozitívny, alebo negatívny postoj k sebe a to podľa toho, či sa nám darí dosahovať ciele, ktoré sme si vytýčili, alebo nie. Sebaúcta odzrkadľuje to, či človek sám seba schvaľuje, alebo odsudzuje, či si verí, či sám seba považuje za schopného a významného, že má ako človek hodnotu. Sebaúcta, podobne ako ostatné morálne hodnoty, nie je niečo, čo sa dá kúpiť, ani dostať od iných ľudí. Je to prirodzený dôsledok správneho konania a správneho myslenia. Do jadra sebaúcty patrí aj pocit, že svojím životom naplníme hodnoty spravodlivosti, pravdy a ostatných morálnych zásad, ktoré sami považujeme za dôležité.

Získanie sebaúcty je podľa H. Urbana (2004, s. 125) závislé od spokojnosti so samým sebou a to v týchto štyroch oblastiach :

- a) *Vlúdnosť* – ak sme necitliví, nemôžeme mať o sebe dobrú mienku. To, ako sa správame k druhým, má zrkadlový účinok – odráža sa späť. Čím lepšie sa správame k druhým, tým lepšie sa cítime.
- b) *Čestnosť* – ak sa nesprávame čestne, nemáme právo na sebaúctu. S čestnosťou si získavame úctu u druhých a u samých seba.

- c) *Činorodosť* – učenie, plánovanie, dosahovanie cieľov – to buduje sebavedomie.
d) *Pozitívne naladenie* – s negatívnym naladením sa človek nemôže cítiť dobre a jeho hodnotenie seba samého nemôže byť pozitívne.

S týmto konštatovaním úzko súvisí váženie si samého seba. Podľa M. Zelinu (1995, s. 40) prekonávanie ťažkostí, v ktorých sa môžeme nachádzať, závisí od troch komponentov psychiky, ktoré sa spolupodieľajú na vytváraní sebavedomia :

1. *Rozumové vnímanie, videnie a spracovanie sveta* okolo seba a seba v ňom. Ide o intelektuálnu pripravenosť človeka prekonávať problémy.
2. *Emocionálne, citové prežívanie sveta* okolo seba a seba v tomto svete, to znamená, že citové prežívanie by malo byť spojené s radosťou a nadšením pri hľadaní nových riešení a východísk z problémov, bez strachu, pesimizmu a nedôvery.
3. *Činnosťná stránka života*, t. j. konkrétna aktivita pre prekonávanie ťažkostí so spoločnosťou a sebou v nej.

Činy a správanie sa človeka by mali byť premyslené, bez protirečenia a strachu, bez činov z donútenia, alebo bez motivácie a nadšenia. Aby však činy a konanie boli v súlade s predstavami človeka, potrebuje on sám pocit vlastnej istoty. Máme na mysli akési podvedomé, či duševné zázemie – teda vlastné *sebavedomie*. Miera sebavedomia, ako ju uvádza V. Smékal (2002, s. 358), má nasledovné stupne:

- Veľmi vysoké sebavedomie znamená, že dotyčná osoba sa pravdepodobne nezaujíma akým dojmom pôsobí na svoje okolie. Nepozná pocit menejcennosti a neistoty. Je presvedčená o svojej pravde a v prípade, že sa ju niekto pokúsi kritizovať, hľadá chyby v ňom a nie v sebe. Neustále sa snaží súťažiť a samozrejme – víťaziť.
- Veľké sebavedomie sa spolupodieľa na vytváraní ľudí, ktorí poznajú pocit neistoty len výnimočne. Druhých posudzujú so zhovievavou nadradenosťou. Nie je pre nich dôležitý dojem, ktorý robia na druhých.
- Zdravé sebavedomie predstavuje všeobecne želaný stav sebahodnotenia. Vo všeobecnosti to znamená vedieť, čo môžeme, čo nie, čo zvládneme a čo je nad naše sily. Takýto človek nemá strach ani zo seba samého, ani z hodnotenia druhých. Nepriaznivé sudy ho nezraňujú, skôr motivujú. Nepotrebuje súťažiť s inými, iba ak sám so sebou.
- Skôr menšie sebavedomie je príznačné pre väčšiu časť ľudskej spoločnosti. Znamená zdravé sebavedomie s trochou vnútornej neistoty, so sklonom k podceňovaniu a kladeniu neprimerane veľkej dôležitosti mienke druhých.
- Malé sebavedomie býva dôsledok častej kritiky, dokazovania neschopnosti . Sú to neistí ľudia, večne sledujúci, čo na to tí druhí, neustále vyžadujú stálu prítomnosť niekoho, kto ich konanie hodnotí a schvaľuje. Tieto problémy im zbytočne odčerpávajú silu, energiu a odvahu.

Dôležité z hľadiska praktického konania je uvedomenie si vlastnej účinnosti. Pod vedomím vlastnej účinnosti rozumieme, ako sa prejavuje jedinec navonok. To znamená, že jeho správanie sa, vystupovanie a celkový prejav na verejnosti je priamou úmerou k stupňu sebavedomia. Ak sebavedomie je jedným z určujúcich prvkov vlastného sebahodnotenia, nemenej významným prvkom, ktorý významne ovplyvní náhľad na samého seba je uvedomovaná miera vlastnej úspešnosti, či účinnosti. Máme tým na mysli stanovovanie cieľov, vynakladanie snahy na ich dosiahnutie – a následne – konečná úspešnosť, či neúspešnosť. Ináč povedané, ide o dôveru vo vlastné sily. Je pravdepodobné, že po úspešnom naplnení istej úlohy môže byť jedinec motivovaný k stanoveniu si ďalších – takpovediac náročnejších cieľov. Úspech má totiž moc presvedčiť jedinca o jeho schopnostiach a tým aj zvýšiť v jeho podvedomí jeho vlastnú hodnotu. Uvedomí si, čo všetko je schopný dosiahnuť. Medzi tým, čo si myslí, že je schopný dosiahnuť a tým, čo skutočne dosiahne by mala byť paralela. Nie je to vždy tak. Tu si uvedomujeme mnohorakosť postojov:

a) Jedinci, ktorí si kladú malé ciele:

1. Z dôvodu benevolentného prístupu k životu a k svojmu poslaniu v ňom – volia prevažne „spotrebný“ štýl života. Ciele si nekladú, tieto skôr vyplývajú z nutnosti zabezpečenia takéhoto životného štýlu.
2. Z veľmi nízkeho stupňa predpokladu úspechu – „načo sa púšťať do niečoho, čo aj tak nemám šancu zvládnuť“.

b) Jedinci, ktorí si trvalo kladú priemerné ciele:

Sú to ľudia, poznajúci „chuť úspechu“ v dosahovaní určitých cieľov. Úspechy ich naplňajú hrdosťou, ale nemajú chuť experimentovať a zbytočne riskovať získaný primerane úspešný imidž. Boja sa neúspechu a pretože si nedôverujú a nie sú vopred presvedčení „o sile a moci svojej vlastnej účinnosti“, vyššie ciele si nekladú.

c) Nadpriemerné a vyššie ciele:

Kladú si jedinci, ktorých pozitívne motivovali predošlé úspechy, ktoré chápu ako výzvu. Vysoký stupeň vedomia vlastnej účinnosti je umocnený vierou v samého seba. Sú ochotní vynaložiť maximálne úsilie pri zdolávaní prekážok a priebežné neúspechy ich neodradia.

Miera, či stupeň vlastného vedomia o svojich schopnostiach má veľký vplyv na konečnú úspešnosť. Viera vo vlastnú úspešnosť má veľký vplyv na vynaložené úsilie. Samostatnú časť tvoria jedinci, ktorí sa prezentujú navonok cieľmi, či úspechmi, o ktoré sa v skutočnosti nikdy nepokúsili. Žiaľ, za ich okázalou interpretáciou svojich úspechov a smelých plánov do budúcnosti sa skrýva nielen veľmi malé vedomie vlastnej účinnosti, ale predovšetkým psychická nepripravenosť a neschopnosť niesť prípadný neúspech a zodpovednosť zaň.

V tejto súvislosti treba iba poznamenať, že jedinci s primeranou schopnosťou posúdenia vlastnej účinnosti, nepovažujú prípadné neúspechy za dôvod k zníženiu

vlastnej hodnoty a za dôvod neklásť si ciele a neveriť vo vlastné sily. Prijímajú ich ako súčasť života, vlastnej osobnosti a v neposlednom rade ako výzvu .

7.5 Dialóg ako nástroj etickej výchovy

Dialóg je v súčasnom svete čím viac naliehavejšou nutnosťou. Etická dimenzia spočíva v rozpoznaní jeho hodnoty a výzve k zodpovednosti. Ide o stretnutie partnerov v dialógu, ktorý ich oslobodzuje a motivuje k morálnosti. Hodnota dialógu v etickom zmysle spočíva v interpersonálnom a interkultúrnom stretnutí a v potrebe rešpektovania slobody a pravdy, ale aj potrebe ich neustáleho hľadania, nachádzania a potvrdzovania. Zlepšenie vzájomných vzťahov prostredníctvom dialógu je prejavom nárastu slobody osôb a ich etického konania v duchu akceptácie, kongruencie a pozitívnej atribúcie. Nezaobíde sa to však bez napätia medzi zúčastnenými stranami v dialógu, ako aj nepokoja a vnútorného pnutia medzi kľúčovými rovinami ľudskej praxe u jednotlivých osôb, ktoré takto mravne dozrievajú a postupne sa sebarealizujú zbavovaním sa nevedomostí a predsudkov.

Z etického hľadiska je dialóg inštrumentárium ľudského povolania v najširšom prosociálnom zmysle. Viest dialóg znamená eliminovať egoizmus, pýchu, nadržanosť, agresivitu a násilie. Vyznieva to ako paradox, ale dialóg pramení z ticha, pokoja, pokory a pozitívnej sebainštrukcie pre prijatie inakosti v osobnom, spoločenskom aj kultúrnom kontexte. Preto každý skutočný a hodnotný dialóg je sprevádzaný odriekaním, vnútorným prehováraním a bojom, veľkou námahou a niekedy nadľudským úsilím dopracovať sa k pravde.

V kontexte porozumenia zložitým dejinám ľudstva môžeme konštatovať, že dialóg je jediným možným spôsobom ľudského prežitia a existencie. V tom lepšom problematickom, ale tolerujúcom prípade je možné pozvoľne si privlastniť individuálnu a kolektívnu dejinnú skúsenosť a vychádzajúc potom z nej v zmysle potvrdzovania svojej vlastnej identity a identifikácie sa s výchovou vštepanými hodnotami, nájsť svoj vlastný duchovný postoj. Komplikovanosť vedenia dialógu v súčasnosti tkvie v tom, že jeho účastníci majú nielen rozličné názory, ale komplikáciou je aj fakt, že nie je jasná ich cielená a cieľová intencionalita a hodnotová afinita. Toto robí dialóg nevýslovne zložitým v nachádzaní jednoty v rozličnosti tak na úrovni medzi-osobnej, spoločenskej aj interkultúrnej. Vždy ide o test schopností posunúť, ba aj otvoriť hranice v osobnom, kultúrnom aj multikultúrnom význame.

Dialóg je celoživotným úsilím o poznávanie inakosti ľudského sveta a jeho akceptujúcej konsenzuálnosti. K tomu je dôležitá aj skúsenosť, ktorú nemožno získať inak, ako práve pri otvorenom dialógu s inými. Dialóg v skutočnej slobode a pravde a pre posilnenie slobody a pravdy, je prejavom nielen nevyhnutnej tolerancie, ale aj hodnotnej koexistencie. Pre vyhľadávanie pravdy je potrebné používať pravdivú dialogickú reč, v ktorej ide o zrozumiteľné odovzdávanie významov. Pri dialógu teda nestačí len neúmerne hovoriť, lebo slová sú len nástrojom na vyjadrenie toho, čo

chceme povedať. Potrebujeme mať aj spätnú väzbu a preto dôležitou súčasťou dialógu je stíšenie sa a preladenie na schopnosť počúvať. Počúvať znamená otvoriť sa druhému, venovať mu svoj čas, schopnosti, chápanie, porozumenie, empatiu a cit. To neznamená len fyzicky počúvať, čo druhý hovorí, ale počúvanie musí vyjadrovať úprimný vzťah, utvárať spoločenstvo a prijať druhého prostredníctvom jeho názoru, postoja aj neverbálneho prejavu takého, aký je. Nemanipulovať ním aj prostredníctvom dominantnej komunikácie a vypínajúcej sebadôvery, ale skôr hľadať správnu mieru verbálneho aj nonverbálneho prejavu k zblížovaniu a porozumeniu. K tomu je potrebné počúvať druhých ľudí a pochopiť ich správanie, čo cítia, čo chcú a ako zastávajú pozície. Hľadať prijateľné riešenia. Umením je aj klásť typologicky správne otázky orientované smerom k otvorenosti, ktoré sú zamerané na upresnenie informácii a nielen na alternatívne odpovede „áno – nie“, ale ktoré umožňujú odpovedať slobodne a vytvárajú príležitosť na pokračujúcu komunikáciu. Minimalizovať by sme mali kategorické otázky, ktoré vnucujú odpoveď a nepripúšťajú žiadnu alternatívu. Pri nepočúvaní je sluch akoby zapojený, ale človek nerozlišuje vyjadrovanie informácie od okolitých zvukov, vníma okolie ako celok. Povrchné počúvanie zasa smeruje k zaregistrovaniu témy hovoreného a na základe toho usúdi, že bližší obsah ho nezaujímá, zvyčajne sa na hovoreného nepozera a venuje sa inej činnosti. Počúvajúci pasívne prijíma obsah hovoreného, nezamýšľa sa nad zmyslom a logikou, neprejavuje bližší záujem. Z etického hľadiska je dôležité empatické počúvanie, pri ktorom počúvajúci má živý záujem o obsah hovorenej informácie, chápe zmysel, vlúdne sa pozerá na hovoriaceho, prikyvuje, kladie otázky, dáva najavo súhlas či nesúhlas.

Pri vzájomnej komunikácii sa môžu vyskytnúť chyby, ktoré narušujú vzájomnú komunikáciu, čoho výsledkom je, že síce počúvame a tvárime sa milo, ale nezaujímá nás to čo druhý hovorí. Počúvame len fakty a myšlienky unikajú a často sa domnievame, že to, čo sa rieši, je ťažké a preto nepočúvame. Prejavom nízkeho sebedôvery a oslabenej empatie je skutočnosť, že miesto toho, aby sme počúvali hovoriaceho, tak ho kritizujeme. Komplikujeme komunikáciu tiež tým, že používame dlhé, komplikované súvetia, často odbočujeme od témy a chaoticky hovoríme, žiaľ prevažne autoritatívne a bezcitne. Ak má človek strach, že pri konfrontácii s druhým môže čosi stratiť, bude stále v strehu, v živnom nepokoji, ktorý však nie je stimulujúcim podnetom k tvorivosti v medziludských vzťahoch, ale skôr destabilizujúcim prvkom jeho osobnostnej integrity. Takéto dlhodobé vnútorné pnutie a nepokoj zkladá nedôveru, nepriateľstvo, neúprimnosť, nepravdu. Je potrebné, aby sme prostredníctvom dialógu našli pravdu a odvahu oslobodiť sa od osobnostne deformujúcich stereotypov a falošnej slobody. Dialogický postoj je potvrdenie samotného zmyslu osobnej morálnosti v intenciách nelimitovaného sebaapresahu byť čím viac kultivovanejším a kultúrnejším človekom.

Z pohľadu etickej výchovy je prioritou integrovanie sa človeka do života a jeho aktívna rola v spoluutváraní kooperujúceho a pomáhajúceho spoločenstva na báze

dialógu, tolerancie, rešpektu a vyššej miery citlivosti pre vzájomnosť a spolupatričnosť. Súčasné spoločenstvo môže existovať a prežiť len na základe rešpektovania princípov solidarity, humanizmu, zodpovednosti, spravodlivosti a slušnosti. Predpokladom k tomu, aby bol človek integrujúcim prvkom spoločenstva je sebareflexia, stotožnenie sa s pravdivým obrazom seba samého, poznania svojich možností a limitov a žiť v pravde.

Sebareflexia je osobný vnútorný proces, prostredníctvom ktorého máme možnosť porozumieť obsahom našej mysle, nevedomým pohnútkam, ako aj uvedomeným procesom nášho konania, myslenia a sme v neustálom dotyku so svojimi názormi a postojmi. Pri sebareflexii tiež dochádza ku koordinovanému usporiadaniu a zovšeobecneniu vlastných poznatkov a skúseností či už opisnou, analytickou, syntetickou alebo hodnotiacou metódou. Z etického hľadiska je sebareflexia vnútorným dialógom so sebou samým s prísnymi znakmi kongruencie, kritickosti, hodnotnosti s cieľom nielen systematizovať celú škálu osobnostného portfólia, ale zároveň dynamizovať osobnostný rast v zmysle sebazdokonaľovania. Je zároveň nutné vnímať odlišnosti aj prieniky pojmov reflexia a sebareflexia. Tým sa kompletizuje celostný obraz majúci vyústenie v premýšľaní o hodnotných pravdách života, ktorého je človek integrálnou súčasťou. Nepostačuje len ujasňovanie obrazu seba samého v určitej situácii, ale tiež aj pozorovanie a premýšľanie o iných subjektoch, sociálnych situáciách a životných udalostiach. Reflexia z pohľadu sociálnej psychológie je potrebná z dôvodu schopnosti vidieť sa očami iných ľudí. Reflexiou rozumieme „uvedomenie si svojej situácie a pozície v konfrontácii s tým, ako nás podľa nášho názoru vidia druhí. Inak povedané, je to schopnosť adekvátne, kriticky si uvedomiť, čo sa s nami deje. Sebareflexia nám umožňuje poznať, čo to znamená, ako to na nás pôsobí. Dá sa tiež povedať, že sebareflexia je konfrontáciou nášho reálneho a ideálneho sebaobrazu. V sebareflexii vedíme so sebou akoby vnútorný dialóg, rozdvajujeme sa na ja pozorujúce a ja pozorované“ (Smékal, 1998, s. 3).

Z hľadiska etickej výchovy je dôležitý permanentný vonkajší aj vnútorný monitorovací proces osoby v akejkol'vek roli a v akomkoľvek prostredí s rešpektovaním plynutia času. Zmyslom je osobnostný progres. V tomto kontexte vnímame sebareflexiu mnohodoménovú. Vyplýva to aj z myšlienok M. Hupkovej (2004, s. 48):

- uvedomenie si nášho správania, kto sme, čo sme urobili a z čoho to pramení,
- porozumenie nevedomým obsahom našej mysle, nevedomým pohnútkam,
- zamyslenie sa nad sebou samým, spätné ohliadnutie sa za svojimi skutkami, myšlienkami, názormi a postojmi,
- predpokladanie riešenia problémových situácií,
- predpokladanie úrovne profesionálneho rozvoja,
- vnútorný dialóg, ktorý vedie subjekt sám so sebou, keď zaujíma kritický odstup od svojich zážitkov a snaží sa ich porovnávať, hodnotiť, korigovať, výsledkom čoho je efektívnejšia práca,

- tvorivá schopnosť.

V eticko-výchovnom zmysle je aj sebareflexia sebaaktualizačnou a sebatranscendentnou vnútornou ambíciou k stabilizácii a rozvoju osobnosti a spolu s reflexiou prispieva k socializácii osobnosti. Dôležité sú tiež dlhodobé motivačné mechanizmy výchovy, vplyv prostredia a vzájomná interakcia s druhými a výsledkom tejto interiorizácie je harmónia, prípadne disharmónia vo vzťahoch a predznačenie vzťahovej atmosféry v konkrétnom spoločenstve aj spoločnosti ako celku. Etická výchova vychádza z predpokladu, že človek ako osoba je nielen odkázaný pre život v spoločenstve, ale po ňom aj túži. Zároveň však rozkladá spoločenstvo deštruktívnym konaním – motivovaným buď osobným egoizmom prejavujúcim sa v podobe bezbrehého individualizmu – alebo maskujúcim sa kolektivismom majúcim podobu neidentifikovateľnosti a anonymity.

Pri procese „korigovania nesprávnej predstavy o sebe“ je dôležité uvedomiť si niekoľko skutočností. Ak chceme korigovať nesprávne predstavy, presnejšie – aby sme mohli vyšpecifikovať, ktoré predstavy sú nesprávne, je nevyhnutné reálne zhodnotiť predstavy o sebe samom, vytvorením akéhosi sebareflexného konceptu. Na jeho základe dokážeme vyšpecifikovať nakoľko sú predstavy o nás samotných reálne, resp. približujúce sa k „objektívnej realite“ a nakoľko nie. Vytvorenie pravdivého obrazu o sebe je výsledkom dlhého hľadania, sebaaprehodnocovania a sebamonitorovania vychádzajúceho z našej minulosti s prihliadnutím na našu budúcnosť, pri ktorom je nevyhnutné klásť sebe samému otázky a snažiť sa na ne poctivo odpovedať. Jednou z možností je skúmanie nakoľko sa naše predstavy o sebe zhodujú s názormi nášho okolia, definovať prípadné odchýlky, zisťovať príčiny nepravdivého sebaobrazu a následne zosúladiť vlastné predstavy o sebe s čo najobjektívnejšou realitou.

Predpoklad pravdivosti či reálnosti predstáv o sebe samom je hĺbka sebapoznania. Objektívne hodnotiť totiž môžeme len to, čo dôverne poznáme. To znamená – čím dôkladnejšie a hlbšie poznáme svoje „ja“, tým dôkladnejšie, komplexnejšie a predovšetkým reálnejšie sa môžeme zhodnotiť. Samozrejme pri dodržaní pravidiel sebakritickosti, úprimnosti a objektívnosti. Mieru subjektivity hodnotenia ovplyvňuje výraz spätnej väzby nášho okolia. Rozhodne je skľučujúcim poznaním, že ma iní vidia úplne inak, ako ja samého seba. Ale vzhľadom k tomu, že ide o našu vlastnú mienku a hodnotenia a teda sú v súlade s našim vlastným spôsobom videnia – sú subjektívne a majú právo byť takými. V tomto prípade sa zvykne používať termín „pokrivenie z dôvodu subjektivity“. Ale ak je niečo subjektívne – nemusí to nutne znamenať, že je to nesprávne, alebo nepravdivé. Nemali by sme sa obávať svojich vlastných úsudkov a hodnotení o sebe iba preto, lebo si uvedomujeme, ako veľmi sú subjektívne. Priznajme si – iných ani nie sme schopní. Najväčší problém, v zmysle objektívny verzus subjektívny je v prípade, ak si uvedomujeme priepastný rozdiel medzi tým „čo je“ a tým „čo by malo byť“, alebo tým „čo by sme chceli, aby bolo“. Tu

prichádza na rad moment, kedy by sme sa mali pokúsiť zistiť: „ako naše činy vidia iní“, alebo „ako ich hodnotia“. Mienku iných netreba ale glorifikovať. Neznamená totiž, že práve ona je objektívna a správna. Isteže, ak sa stotožníme s názorom, že správna je mienka iných – pretože oni nás vidia nezaujate – zo správneho uhla – znamená to pre nás istú úľavu, pretože mienkotvornú zodpovednosť sme preniesli na niekoho iného. Spoločli sme sa na to, že niekto rozhodol za nás. Je ale nevyhnutné odlíšiť pravdu od zámerného znevažovania a ponižovania. Pretože, a to si treba uvedomiť, zďaleka nie všetky signály nášho okolia sú úprimnými, chápacými odozvami na naše postoje a činy. Nie každá kritika vyjadruje záujem o nás a snahu prispieť k obrodeniu nášho charakteru.

Bolo by ale chybou, presnejšie, našou vlastnou škodou, keby sme kritiku a priori chápali ako nedocenenie nášho úsilia, či snahu znevážiť našu dôstojnosť a z toho dôvodu ju ignorovali. Z ďalších činiteľov, podstatných pri korigovaní nesprávnych predstáv o sebe je miera nárokov, kladená na vlastnú osobnosť. Príliš nízke nároky na hodnotovom rebríčku postojov a konania zapríčiňujú falošné predstavy a vzbudzujú neopodstatnenú spokojnosť. Pochybnosti o správnosti nášho konania sú veľkou mierou ovplyvnené stupňom nášho sebavedomia. Jeho neprimeranosť je odrazovým mostíkom pri vytváraní deformovaného obrazu ľudskej osobnosti.

8 Didaktika etickej výchovy – obsahové a metodické špecifiká

8.1 Etická výchova k hodnotám

Príťažlivosť výchovy hodnotami, na rozdiel od výchovy normami, spočíva v tom, že je celkom konkrétna, prispôsobená človeku, jeho situácii a jedinečnému svetu hodnôt. Výchova hodnotami prirodzene neznižuje význam noriem, ale usiluje sa ich spájať s hodnotami reálneho života. Tento model výchovy nie je jednoduchý, ani automaticky nezabezpečuje úspešnosť, ale umožňuje utvárať človeka zvnútra, rozvíjať jeho osobnostné potenciality a hodnotové orientácie. V súčasnosti sa stretávame s výrazným úsilím o podstatnú zmenu vzdelávacieho systému, týkajúceho sa nielen obsahu vzdelávania, ale aj vzdelávacej funkcie výchovy. Podstatu etickej výchovy človeka je potrebné vnímať z pohľadu jeho ašpirácie a v širšom zmysle hodnotovej orientácie prospešnej nielen jemu samotnému, ale aj širšiemu spoločenstvu, ktorého je súčasťou. Dynamizmus súčasného života motivuje človeka, aby veľa vedel, bol flexibilný a prispôsobivý, žiaľ, aj na úkor narúšania svojej morálnej integrity a čoraz potrebnejšej prosociálnosti.

Dnes majú ľudia veľké možnosti sebarealizácie a poslaním výchovy je nasmerovať konanie človeka nielen k svojej prospešnosti, ale aj k sledovaniu dobra pre ostatných. To nedosiahneme len vzdelávaním zameraným na kognitívnu oblasť, ale predovšetkým rozvíjaním nonkognitívnych funkcií cielených na osobnostnú výchovu človeka. „Odborníci z rozličných oblastí, ktorí hľadajú globálne riešenia problémov ľudstva, sa zhodujú v tom, že základom pre zmeny je lepšia výchova“ (Zelina, 2004, s.5). Poznaniu, vzdelaniu, vede a technike vďačíme zavela, ale čoraz nástojčivejšie si uvedomujeme, že nevychovaný človek je vlastne nevzdelaný. Vývoj nepotvrdil optimizmus osvietencov, ktorí predpokladali, že čím budú ľudia vzdelanejší, tým budú nielen životaschopnejší, ale aj spoločensky produktívnejší a v najvlastnejšom zmysle toho slova aj ľudskejší. Otázne je vôbec to, či sú dnes ľudia vzdelanejší ako v minulosti. Pokiaľ stotožňujeme vzdelanosť so sumou poznania vyplývajúceho zo vzdelávacieho systému, je to tak. Či však tento systém umožňuje osobnostný rozvoj človeka v intenciách obnovovania a rozvíjania humanity a či je dnes človek ľudsky múdrejší, to je skutočne otázne.

V kontexte tohto prioritného problému je aj perspektíva etickej výchovy a jej smerovanie. Poznáme nespočetné množstvo rôznych teórií a koncepcií výchovy, ich aplikácie by však mali byť výsledkom celospoločenskej a predovšetkým odbornej diskusie z hľadiska nasmerovania výchovno-vzdelávacieho systému, ako aj prejavom profesionálnej erudovanosti pedagógov, ktorí nevyhnutne musia zohľadniť jej špecifiká a prístupy, rešpektujúce individualitu osobnosti príjemcu modelu výchovy. Zložitost' etickej výchovy spočíva nielen v hodnotovej aktualizácii, ale najmä v komunikovaní hodnôt a ich individuálnom interiorizovaní. Doteraz prevažovalo úsilie

zabezpečovať žiaduce správanie človeka predovšetkým etickými imperatívmi. Vo výchove sa kládol dôraz na to, aby ich vychovávaní poznali, aby si uvedomovali ich dôležitosť a argumentovalo sa pritom autoritami, ktoré za týmito imperatívmi stoja. Je to do určitej miery akceptovateľné, ba aj potrebné, ale len samotné poznávanie imperatívov a rešpektovanie autorít, ktoré prípadne trestajú ich porušovanie, čoraz menej postačuje k žiaducemu jestvovaniu človeka v spoločnosti, jeho sebarealizácii a jeho hodnotovým orientáciám na báze interiorizačných mechanizmov utvárania osobnosti zvnútra.

Hlavnou príčinou zlyhávania funkčnosti imperatívov, vrátane etických, je ich všeobecnosť. Každý človek je naozaj jedinečný a žije, jestvuje, pracuje v situácii, ktorej jedinečnosť a osobitosť sa ustavične zvyrazňuje, prehľbuje a diferencuje. Život sa v súčasnosti pre človeka stáva permanentným hľadaním a potvrdzovaním seba, integrovaním sa do sociálnych štruktúr a orientácia v čoraz rýchlejšie sa meniacej podobe života je dnes celospoločenským problémom. „Imperatívy sú len všeobecné, vďaka nim vieme, čo sa v zásade má a nemá robiť. Neriešia však konkrétnu situáciu, pozíciu, v ktorej sa človek nachádza a jeho postoj v danej situácii“ (Brožík, 2004, s. 36). Teda orientácia v zložitosti konkrétnych situácií už nie je iba vecou plnenia prijatých imperatívov a všeobecného poznania im zodpovedajúcich hodnôt, ale závisí aj od osobného vzťahu k nim a recipročnej spätnej väzby. To však je aj záležitosťou osobného chcenia a vôle, valencie preferovaných hodnôt, čiže ich príťažlivosti alebo odpudivosti. Ide tu o konkrétny funkčný vzťah, ktorý je celkom praktický a do ktorého vstupuje sám človek niekoľkokrát. Jednak ako ten, kto hodnoty tvorí, identifikuje a hodnotí, ako aj ten, kto ich užíva, využíva a možno aj zneužíva. K pozitívnemu hodnotovému postojú treba nielen veľa vedieť, ale priam „mať zmysel“ pre hodnoty života. A práve ten nadobúdame výchovou. Výchova hodnotami nemôže suplovať výchovu normami, ide skôr o posun v jej chápaní. Imperatívy často vedú k formalizmu, pretože nemôžu rešpektovať osobitosť jedinečných, hodnotovo relevantných situácií; zbavené svojho vlastného obsahu (konceptuálnej hodnoty) strácajú zmysel a vedú nevyhnutne k formalizmu. V prípade etických hodnôt prinajlepšom k napodobňovaniu dobra.

8.1.1 Etické a pedagogické prístupy k optimalizácii etickej výchovy

Úsilie o optimalizáciu výchovy je cestou k stredovej pozícii vyznačujúcej sa vyváženosťou, usporiadanosťou a komplexnou ucelenosťou. Je to akoby približovanie sa k ideálu, ktorý sa chce dosiahnuť. Hneď v úvode však treba pripomenúť, že ide o optimalizáciu v zmysle toho, čo má byť. Nájst' optimálny model výchovy, je na jednej strane skutočne úloha „sizyfovská“, ale na strane druhej prirodzene ľudská, kontinuitne prítomná a dejinami ľudstva potvrdzovaná ambícia človeka „byť vo vzťahu“. Myslí sa tým v dvoch základných personálnych rovinách bytia: intrapersonálnej a interpersonálnej.

Všetky problémy ľudskej vzťahovosti však majú spoločného menovateľa: *neschopnosť porozumieť sebe samému*. A pritom sme k tomu nabádaní a vedení od najstaršieho obdobia cieľavedomého úsilia o poznanie človeka a možnosti jeho výchovy. Už od antického obdobia sme nasmerovaní na cestu k múdrosti, ktorej nositeľom môže byť jedine človek a cez poznávanie seba samého a svojich vnútorných potencialít, môže prerastať intímno-osobnú rovinu svojho bytia a objavovať podstatu a zmysel života. Ten spočíva v presahovaní seba samého cez autentickú sociálnosť ako dielo seba samého a na sebe samom, spoluvytvárajúceho vzťahovú sieť ako pavučinku ľudskosti. „Zložité siete hodnotových a významových súvislostí života nie sú pavučiny, ktoré treba povymetať z našich príbytkov. Sú to záchytné siete našej ľudskosti, s ktorých pomocou udržujeme pokope priestor nášho života a cez prizmu ktorých vnímame napokon i jeho čas, ktorý sa ako piesok ustavične prepadáva úzkym hrdlom prítomnosti“ (Brožík, 2004, s.232).

Dimenzia času má pre človeka kľúčový význam a špecificky to platí, keď hovoríme o čase výchovy človeka. Ak sme na ceste múdrosti, budeme aj čas využívať múdro. Ak si myslíme, že môžeme mať všetko a že stihneme všetko, potom nebudeme mať nikdy dosť času. Čas sa nedá vrátiť ani nahradiť a osobitne to platí pri výchove, ale rovnako treba konštatovať, že máme toľko času, koľko potrebujeme. Pozícia optimalizácie cez prizmu času spočíva v jednoduchej premise: *aby sme niečo získali, musíme sa niečoho vzdať*. To však predpokladá zrealizovanie takého modelu výchovy a vzdelávania, ktorý v explicitnej podobe reaguje na nové podmienky života spoločnosti, uvedomiac si rodinnú a spoločenskú klímu, v ktorej sa potenciálne vytvárajú možnosti na osobnostné formovanie mladého človeka. Výchovno-vzdelávacie teórie, ale aj pedagogická prax však často zostávajú v hraniciach tradičného autoritatívno-direktívneho chápania výchovy a taxanomicky vymedzeného obsahového kurikula a to znemožňuje prekonávať bariéry v myslení a konaní.

Je však aj iná – tradičná línia výchovy, ktorú chceme, aby bola kontinuálne prítomná: *ako prostriedok k utváraní osobnosti prostredníctvom autentického osobnostného vzťahu*. Určité riziko vychádzajúce z takto prezentovanej paradigmy výchovy môže vyplynúť z idealizovania si výchovných etických princípov, interiorizačných mechanizmov a transférov do praktického života. Z toho vyplývajú imperatívy pre súčasnú podobu edukácie, aby teória etickej výchovy bola na jednej strane nositeľom odbornosti a vedeckosti, posúvajúcimi hranice poznania s určitou anticipáciou budúcnosti, ale na strane druhej je nevyhnutné, aby bola v dotyku s reálnou pedagogickou praxou a reflektovala na dynamiku života v intenciách meniacich sa hodnotových orientácii v individuálnom aj spoločenskom kontexte. Vytvorenie predpokladu aplikácie etickej teórie na báze prosociálnosti jednak v modelovej podobe inštitucionálnej výchovy, ako aj v mnohoúrovňovej forme do občianskej spoločnosti, je veľkou výzvou pre tých, ktorí sa problematikou etickej výchovy zaoberajú. Kvalitatívne posúvanie hraníc života osobného aj sociálneho prostredníctvom etiky, je

cesta k vlastnému bytiu so sebou samým, k medziludskej koexistencii, k tolerancii k inakosti v spoločnosti a úcte k prírode. Z toho vyplýva, že kľúčovou témou etickej výchovy je prosociálnosť, ktorá v komplexnom porozumení implicitne zahŕňa všetky atribúty ľudskosti vo všetkých rovinách ľudskej praxe. Ide o rovinu morality, mravnosti, práva a viery. V konštituovaní obsahového kurikula etickej výchovy sa prihliada na spomínané atribúty, ktoré sú zároveň predpokladom na prezentáciu osobnej vnútornej konštrukcie človeka v spoločenskom prostredí. Ozdravovanie spoločnosti je možné prostredníctvom eticky relevantného zmýšľania a postojov jednotlivcov, ktorí „podporia pravdu o nadržanosti mravných cieľov a mravných hodnôt nad ostatnými. Viera v mravné ideály umocňuje ľudskú podstatu človeka a otvára mu cestu k vyšším, transcendentálnym ideálom“ (Veverka, 1999, s.122).

Realita je však diametrálne odlišná od prezentovanej konštruktívnej línie, to nás však nesmie odradiť od trpezlivého výchovného formovania mladého človeka. Vo výchove je to o to ťažšie, že nevyhnutne je potrebné rešpektovať dôstojnosť, jedinečnosť a dosiahnutú sociálnu zrelosť dieťaťa v intenciách motivačného horizontu výchovy v rodine aj mimo nej. Eticky opodstatneným prístupom k posilňovaniu dôstojnosti a hodnotnosti je mechanizmus atribúcie prosociálnosti. J. Pelikán (2002, s. 9) zdôrazňuje, že „pomáhať stávať sa a pomáhať byť je jedným zo základných princípov humanizmu, je to koreň samotného ľudstva“.

K čomu etická výchova povoláva človeka, je predovšetkým uvedomenie si zmyslu integrity, čo vo vzťahu k ľudskej prirodzenosti znamená úplnosť. „Mať integritu, znamená byť úplným človekom – poctivým a mravne bezúhonným. Bez integrity sa nemôžeme stať plnohodnotnou ľudskou bytosťou. Nepoctivosť spomaľuje osobný i sociálny vývoj človeka. Spôsobuje, že nie sme schopní naplno si uvedomiť, že môžeme prežiť život vo vnútornom pokoji, precítiť svoju vlastnú hodnotu a nadviazať zdravé medziludské vzťahy“ (Urban, 2004, s.77). Práca na sebe samom a získaná sebaidentita, sebaúcta, sebavedomie, sú nielen prejavom vnútornej stability a vonkajšej angažovanosti prijať výzvy života, ale aj zdrojom dôvery pre trvalé budovanie medziludských vzťahov na báze spolupráce a pomoci.

Zrelé prosociálne postoje sú zároveň aj žiaducou kompetenciou pre súčasnú spoločnosť v pozícii tvrdej konkurencie, konfrontácie a individualisticko-egoistickej tendencie v mnohoúrovňovej vzťahovosti. Aj keď praktický život motivuje k účelnosti, pragmatičnosti a zištnosti a dominantnou sa stáva rovina práva ako limitujúci faktor konania pod hrozbou sankcie, predsa len formovanie svedomia pre alternatívu dobra a dodržiavanie mravnej normy človeka nielen oslobodzuje, ale aj vedie k zodpovednosti, statočnosti, čestnosti a robí ho šťastnejším a dobrotivejším. Je to veľké poslanie etickej výchovy: pripraviť mladého človeka tak, aby našiel svoju cestu životom. I keď sa objavujú čoraz častejšie názory, že výchova individualít neznamená výchovu individualistov a egoistov, v súvislosti s už naznačenými trendami spoločnosti je potrebné citlivým spôsobom rozvíjať humanistické chápanie výchovy

prosociálnej osobnosti, s rešpektovaním individuálnej slobody a práva na osobnostný rast na základe zvnútorňených morálnych noriem.

8.2 Zážitkový model etickej výchovy

V etickej výchove je potrebné vyzdvihnúť dôležitosť skúsenosti, ktorá je svojou jedinečnosťou a konkrétnosťou bohatšia ako to najdokonalejšie všeobecné poznanie, okrem iného aj svojou motivačnou účinnosťou. A práve tá je dôležitým momentom každej výchovy, vrátane výchovy etickej. Nestačí len, aby človek čo najviac poznal a spolieval sa na to, že ho toto poznanie už samo privedie k žiaducemu správaniu. Človek nevyhnutne potrebuje aj zakúšanie skúsenosti. Je dobré vedieť, čo je láska, ale človek musí mať niekoho rád, aby dokázal oceniť jej hodnotu. A rovnako je to aj s hodnotami všetkých ostatných vzťahov človeka k iným ľuďom, k prírode a ku všetkému uprostred čoho žije. Je dobre správať sa prosociálne, ale človek musí potrebovať druhých a musí sa sám stať potrebným, aby hodnotu prosociálnosti prežil a pochopil. Z tohto hľadiska je vo výchove popri poznaní dôležitá skúsenosť, lebo poznanie je to, čo viem, ale skúsenosť je to, čo mám. Význam skúsenosti vo výchove tkvie aj v tom, že obsahuje zážitok a preto iba človek, ktorý niečo zažil, vie naozaj zainteresovane a veľmi vecne posúdiť hodnotu toho, čo robí. Nie je až také ťažké presvedčiť niekoho, aby konal prosociálne, ale až keď sám zažije radosť z dobrého skutku, ktorý vykonal, pochopí ako je pre jeho vlastný život dôležité, aby pomáhal druhým. Takýto model výchovy už má tradíciu, napríklad saleziáni ho uplatňovali. Neprikazovali, že treba spolupracovať, ale „moderovali“ situácie, v ktorých mládež prežívala všetko, čo so spoluprácou súvisí a overovala si, ako je taká spolupráca potrebná. Tento výchovný prístup je základom modelu etickej výchovy aj v súčasnosti.

Problémom, na ktorý musíme vo výchove reagovať, je skutočnosť, že kým ešte v nedávnej minulosti si deti osvojovali skúsenosť svojich rodičov tým, že s nimi žili, pomáhali im a spolupracovali pri rôznych prácach, dnes viac žijú individuálne a v izolovanom svete plnom problematických, predovšetkým „mediálnych“ hrdinov. Zo sveta detí sa vytráca prítomný živý vzor, láskavé slovo, empatia, pozitívne prijatie a náklonnosť. Aby bol človek naozaj celým človekom, potrebuje čo najbohatšiu ľudskú skúsenosť. Zo života detí ubúdajú situácie a činnosti, ktoré kedysi prežívali so svojimi rodičmi, ba dokonca aj prarodičmi a v ktorých sa s nimi pozitívne konfrontovali. Ubúda úloh, ktoré riešili všetci spolu a vďaka tomu dnes chýba spolupráca, ktorá ich kedysi nielen zjednocovala, ale ktorá každého z nich aj prakticky diferencovala, priam nútila byť užitočným svojou osobitosťou. Bez tejto spontánnej spolupráce sa každá nová generácia a každý jej príslušník ocitá v izolácii, v kultúrnom vákuu, v ktorom len ťažko dokáže identifikovať sám seba a tobôž všetkých ostatných. A to preto, lebo mu chýbajú nielen vzory, ale samotná možnosť porovnávania, bez ktorého človek nedokáže hodnotiť nič, ani sám seba. Bez takého hodnotiaceho

porovnávaní potom niet ani empatie a vzájomného porozumenia, o uspokojení zo vzájomnej spolupráce ani nehovoriac. Radosť zo života je predsa vždy radosťou z toho, čo dosahujeme nielen pre seba, ale aj pre ľudí, ktorí sú nám blízki. Je doslova odmenou za prosociálnosť, ktorá však aj preto už dnes nie je samozrejmosťou ani v tých najelementárnejších praktických situáciách. A to napriek pokračujúcej a ustavične sa prehlbujúcej spoločenskej delbe práce, ktorá svojou fragmentárnosťou naopak čoraz väčšmi limituje skúsenosť každého človeka.

Profesionálna činnosť však našťastie nie je jediným zdrojom ľudskej skúsenosti. Tú každý človek nadobúda aj v rodine, v škole, v činnostiach záujmových aj rekreačných, medzi ktoré patria aj hry všetkého druhu. Okrem toho existujú aj také činnosti, ktorých prostredníctvom môže človek odovzdávať svoju skúsenosť ostatným tak, aby o nej nielen vedeli, ale aby ju aj sami prežívali, aby si ju osvojili a tak sa stala ich skúsenosťou, či už pozitívnu alebo negatívnu. Popri reálnej skúsenosti z medzosobných vzťahov, existujú aj spôsoby a prostriedky odovzdávania skúsenosti prostredníctvom umeleckého diela a predovšetkým literárnej tvorby. Literatúra je ako model hodnotovej skutočnosti zo všetkých umení najkonkrétnejšia a každá recepcia jej hodnôt musí túto konkrétnosť nielen rešpektovať, ale svojou individuálnou osobitosťou ešte aj prehlbovať. Aj etickej výchove sa tým ponúka nielen všestranne využiteľné pole hodnôt, ale aj priestor pre rozvíjanie tých najrozmanitejších etických orientácií. Hudba, ktorá je v tomto zmysle opakom literatúry, je otvorený symbol, ktorého denotát môže poslucháč určiť podľa svojej situácie, podľa svojich potrieb – je totiž otvorený všetkému. A aj keď poslucháč vie, že Vltavu skomponoval Smetana a je informovaný o všetkom, čoho sa táto symfónia týka (ide v tomto prípade o „programovú“ hudbu), môže pri jej počúvaní prežívať hocičo, lebo hudba ako symbol bez denotátu skôr navodzuje skúsenosť, ako o nej vypovedá. Podobne je to s výtvarným umením, najmä s tzv. abstraktným, dekoratívnym a pod. Je skôr zdrojom skúsenosti, ako výpoveďou o nej a to aj vtedy, ak ide o portrétnu malbu alebo krajinku. To neznamená, že taká výpoveď nemá aj výchovnú funkciu, práve naopak, veď obohacuje novým zážitkom skúsenosť poslucháča alebo diváka a to môže znamenať veľa aj pre formovanie jeho etických postojov. Prinajmenej to oživuje jeho vnímavosť a citlivosť k hodnotám, nielen estetickým a za určitých okolností môže práve takto nadobudnutá skúsenosť podstatne ovplyvniť etické postoje človeka a jeho následné orientácie.

V literatúre sú tomu najbližšie lyrické žánre, napr. verše o láske, ale aj tie sú nielen „o niečom“ (o tom, na čo poukazujú), ale svojou umeleckou hodnotou priam evokujú zážitok lásky, pozitívne motivujú jej oceňovanie a vyvolávajú významný pohyb v hodnotových poliach recipientovej skúsenosti. Román, poviedka, novela a rozprávka vypovedajú o celkom konkrétnych situáciách, o tom, ako ich literárne postavy prežívajú a umožňujú takto čitateľovi, aby spolu s nimi vnímal ich skúsenosť ako svoj vlastný zážitok. Tým svoju skúsenosť nielen obohacuje, ale nadobúda

možnosť porovnávať ju s tou, ktorú mu ponúka literárne dielo. A to je nevyhnutné na to, aby si vôbec uvedomil hodnotu vlastnej skúsenosti a jej hranice, aby pochopil, kto je on sám, ako sa takým stal a čím všetkým by sa ešte mohol, či mal stať. Každé hodnotenie je porovnávaním, bez možnosti porovnávať sme menej vnímaví aj voči vlastnej skúsenosti, lebo ju nemáme s čím konfrontovať.

Umelecké hodnoty pritom kompenzujú nielen deficity, ale najmä následky stereotypov, ktoré sú zapríčinené hranicami času a priestoru ľudského života i spôsobom, akým človek žije. Ten súčasný nám už dávno neumožňuje, ba ani nedovoľuje, aby každý z nás bol všetkým, čím sú ľudia. Jediným riešením, ktoré človeku umožňuje byť jedinečným, ale pritom celým, neredukovaným človekom, je osvojenie si skúsenosti „tých ostatných“. A práve tú nám sprostredkúva a ponúka umenie. Ale nielen preto ho potrebujeme aj ako prostriedok etickej výchovy.

Keď totiž stratíme zmysel pre hodnoty okolo seba, tak nám skutočnosť zo všednie a prestáva nás motivovať – to je dôsledok každého stereotypu. Umenie skutočnosť ozvlášťuje tým, že robí jej hodnoty zjavnými a len také hodnoty nás môžu motivovať. Treba pritom rátať s tým, že to isté dielo bude v premenách času pôsobiť diferencovane. To závisí od toho, s čím a ako bude konfrontované. Pedagóg ako moderátor výchovného procesu musí preto pristupovať k subjektom tohto procesu veľmi diferencovane, napríklad aj pri odporúčaní literárneho diela. Ten istý poznatok môže byť všetkým užitočný rovnako, ale to isté literárne dielo ako modelová skúsenosť osloví v tom istom čase každého človeka inak. Hodnota ako kvalita funkcie diela sa mení nielen historickým časom, ale aj vekom čitateľa. Taktiež závisí aj od množstva ďalších, premenlivých osobnostných charakteristík a životných situácií človeka. Medzi recipientmi v škole sa istotne nájdu takí, ktorí ho prijímú pozitívne, ale bez väčšieho záujmu, takí, ktorí ho vôbec nepochopia, ale aj takí, ktorým pomôže pri riešení etických problémov ich vlastnej existencie. Pokiaľ sa im v rámci odporúčaného či dokonca povinného čítania predkladá literárne dielo iba ako to, „čo treba vedieť“, budú takmer všetci zhodne rozprávať či písať o tom, „čo chcel autor povedať“. Pre všetkých naozaj môže byť „o tom istom“ a predsa pre každého z nich „byť niečím iným“. Bytie literárneho diela je z tohto hľadiska ešte nepokojnejšie ako hodnotové bytie udalostí, o ktorých vypovedá. A kvalita jeho funkcií môže byť až nekonečne premenlivá a diferencovaná.

Vďaka umeniu môže človek prežívať skúsenosť veľmi rôznorodú a to je dôležité nielen na to, aby druhých pochopil, ale aby pochopil predovšetkým sám seba, aby si uvedomil svoje hodnoty, ako aj tie, ktoré k životu potrebuje. Skúsenosť je to, čo máme, čo sme zažili, nielen spoznali. Umenie nám umožňuje zažiť čokoľvek a tak urobiť súčasťou našej skúsenosti aj to, čo nemôžeme sami vykonať, aj to, čím sami nemôžeme byť. A s touto, umením komunikovanou skúsenosťou, si osvojujeme hodnoty, ktoré robia transparentnou celú našu skúsenosť. Ožívujeme tak to, čo nám ako samozrejmé už zovšednelo a čo sa vďaka umeniu stáva motivačne

účinným, nehovoriac o tom, že čím je naša skúsenosť bohatšia, tým účinnejšia a osobitejšia je hodnotová motivácia našej činnosti, prostredníctvom ktorej sa realizujeme ako osoby, ako jedinečné bytosti. Túto funkciu však nenadobúda umenie v našom živote automaticky. Pritom však najmä literatúra ako slovesné umenie má celkom mimoriadne poslanie.

8.3 Tvorivé prejavy hravosti v didaktike etickej výchovy

V kontexte tejto myšlienky možno konštatovať, že hra je integrálnou súčasťou života človeka. Prostredníctvom nej sa nielen rozptyľujeme a bavíme, ale aj poznávame, učíme sa, myslíme. Zároveň sa aj osobnostne prezentujeme, odkrývame svoj charakter a vôľové vlastnosti a nebadane odtajňujeme aj to, čo má byť iným nedostupné. Z etického hľadiska je hra hodnotným impulzom pre stimuláciu kreatívneho myslenia, ale aj prostriedkom k sociálnej terapii, relaxácii a oddychu. Prostredníctvom hry sa človek prirodzeným spôsobom socializuje, ale aj hodnotovo stabilizuje. Uspokojuje tým aj svoju potrebu spoločenskosti, inšpiruje a necháva sa inšpirovať, ale cieľavedomým spôsobom môže prejavovať aj ašpiráciu, presahujúcu limitné hranice hry a byť tak vtiahnutý do života v najrozmanitejšej podobe svojej tvorivosti. Podľa J. Svetlíkovej (2000, s. 32) je to tiež „potreba orientácie, aktivácia senzorickej činnosti, potreba sociálneho prostredia patriť k istej sociálnej skupine, mať istú sociálnu rolu, postavenie.“ Hra je fenoménom aj z dôvodu poskytovania priestoru pre slobodu a spontánnosť v rozhodovaní sa a konaní, ktoré nie je obmedzované a je teda príležitosťou na sebarealizáciu človeka a jeho vnútorný rozlet. Minimalizované je pri tom vedomie prílišnej zodpovednosti a splnenie si predurčenej povinnosti. Ak chýba spontánnosť a uvoľnenosť a nie je zážitok, nejde v pravom slova zmysle o hru, ale len štylizovanie sa do spoločnej činnosti, avšak bez vnútornej angažovanosti a teda aj radosti a túžby.

Hra sprevádza človeka celým jeho životom a človek preukazuje rôznu tvár svojej hravosti. A tak môžeme diferencovať podobu ľudskej hravosti z hľadiska socio-kognitívneho a mravného vývinu osobnosti a zároveň aj diferencovať typológiu hry sprevádzajúcu človeka v jednotlivých obdobiach života. Teda hovoríme o hre detskej, spoločenskej, hazardnej. Pričom kritérium veku nie je prísne viazané k typu hry, zvlášť v dnešnej dobe, keď sú deformované hodnoty, ktoré majú stabilizovať a rozvinúť osobnostný potenciál človeka. Preto sme svedkami narúšania životnej kontinuity aj pri hre z hľadiska prekračovania vekových hraníc a demonštrovania osobnej nezrelosti. Nie zriedkavo pozorujeme, že hazard a nežiaduci adrenalin vyvolaný hrou je deštruktívnym prvkom osobnosti dieťaťa a agresivita s tendenciou nadradenosti, manipulatívnosti a túžby vyhrať za každú cenu, je deformujúcim prístupom pre priateľské vzťahy a dobré výchovné spoločenstvo.

Pri skúmaní etymológie slova hra sa nám vynára celá škála synonymických vyjadrení, ktoré nielen svojou jazykovou dikciou, ale aj významovou obraznosťou

evokujú spätosť s realitou života, ale aj prílnutosťou človeka k nemu, práve prostredníctvom fenoménu modelu hry a možnosti naplnenia potenciálu jeho hravosti. V bežnom živote sú etablované rôzne explicitné hravé výrazy majúce však aj špeci-
fické implicitné posolstvo. „Hra s ohňom“ má konotačný význam zábavy v najšir-
šom slova zmysle, predovšetkým však ako podoby rozptyľovania sa, zažitia niečoho
výnimočného, ale zároveň aj využitia príležitosti pre neviazanú zábavu, autentického
užitia si prítomného okamihu a prekračovania hraníc dovoleného.

S výrazom „hra prírody“ sa spája čosi neobyčajné, zvláštne, tajomné, ale aj
nevysvetliteľné a maskujúce. V prenesenom význame na človeka ako „hra s člove-
kom“ je v pozitívnom zmysle vnímaná ako jeho obdarenosť v pohľade na jeho
fyzickú krásu a príťažlivosť a z toho profitujúca nežiaduca a neetická tendencia
k sebaovzdvihovaniu bez primeraného aktivizovania psychických mechanizmov
svojej osobnosti. Aj keď táto obdarenosť môže byť vonkajšou výhodou, nesmie sa
stať vnútornou nevýhodou, paralyzujúcou osobnostný potenciál človeka. Ak však
ostaneme v ríši prírody, slovné spojenie „hra prírody“ má aj zreteľné prírodné posol-
stvo smerom k prírodným útvarom, nad ktorými človek žasne, ako dielo neskonale
dokonalé. To nás ako ľudí robí pokornejšími a neoprávňujúcimi štylizovať sa do po-
zície jej vládcu, ale skôr zodpovedného správcu k svojmu životnému prostrediu ako
domovu nielen pre naše generačné, ale aj civilizačné prežitie.

Slovné spojenie „hra osudu“ je azda najintenzívnejšie komunikačné spojenie
sprítomnené na úrovni intrapersonálnej komunikácie človeka, keď sa zamýšľa nad
svojím životom. Z hľadiska pudu sebazáchovy a často aj vlastného ospravedlňova-
nia sa pred sebou samým, je hra s „nepriazňou osudu“ preňho akoby vykúpením
a možno aj sebaoslobodením pred vlastnou zodpovednosťou. Naopak, v období
„žičlivosti osudu“ sa často prejavuje nezdravo vypínajúca sa sebadôvera, komu-
nikujúca jeho veľkosť a výnimočnosť. Na úrovni interpersonálnej komunikácie má
však spojenie „hra osudu“ diametrálne odlišný významový kontext. Už nejde o úľavu
a prejavy súcitu a podpory pre iných v štádiu „nepriazne osudu“, ani o pokoru a pri-
jatie „štedrosti osudu“ voči druhým. V tomto prípade je to často naopak komuniko-
vaná nespravodlivosť voči „priazni osudu“ druhým a z toho prameniaca závišť, ba
až nenávisť. V lepšom prípade vedome neangažovanie sa vo vzťahu k osobe, nepre-
javovanie priateľského správania a nekonanie dobra v jeho prospech. Takáto „hra
osudu“ je bariérou k prejavaniu ľudskosti, pričom si neuvedomujeme, že je to cesta
k našej rýchlej pominuteľnosti. Etické posolstvo v rovnomennej básnickej zbierke
k tomu hodnotne poeticky vyjadril J. Leikert (2007): „Nikto z nás nie je bez viny, všetci
sme hriešni. Padáme dolu tvárou a prosíme o odpustenie. Len čo sa zdvihneme,
znovu zhrešíme“ (Pominuteľnosť, s. 26-37).

Ďalší jazykový a s ním spojený etický význam hry je spojený s umeleckou čin-
nosťou, ako je divadelná hra alebo hra spojená s prezentáciou hudobného diela.
V prenesenom slova zmysle s jasným etickým podtextom je od toho odvodené

spojenie etablované v našom komunikačnom portfóliu ako „hrať komédiu“. Identifikuje sa to prevažne v hanlivom kontexte osobnej a spoločenskej pretvácky. Toto spojenie sa zvyčajne spája aj s preexponovanosťou prejavov človeka s vysokou mierou neautentického osobného patetizmu, neúprimnosti a nedôveryhodnosti. K takejto hre sa človek uchýľuje aj vtedy, keď chce nenáležite profitovať, získať pre seba výhodu, prípadne sa neadekvátnym spôsobom uchádzať o podporu, sympatie alebo aj poľutovanie a súcitnú náklonnosť.

Eticky špecifickým a svojsky dráždivým slovo tvorným spojením je „hra na nervy“. Ide o expresívnejšie vyjadrenie, ale s jasným nociónálnym posolstvom. Presne rozumieme tejto forme hry ako nepríťažlivej komunikácie, ktorej nositeľ prostredníctvom svojho vnútorného nepokoja a nízkej miery sebakontroly vnáša napätie a disharmóniu do vzájomných vzťahov. Často sú to prehnané nároky, alebo emocionálne prejavy, ktorými atakuje svoje okolie. Výsledkom takejto nežiaducej hry, ktorá je buď precízne premyslenou komunikačnou konštrukciou samotného aktéra a v takom prípade je zavrnutiahodným nespooločenským počinom alebo prejavom nedbanlivého správania, ktoré je síce dočasne tolerovateľné, ale z hľadiska očakávanej pokračujúcej komunikácie je taktiež neakceptovateľné. Iné je to v prípade takto pomenovanej hry dieťaťa, kedy je potrebné rozlišovať, či ide o nevhodnosť jeho správania, ako prejav rozmazanosti, nedisciplinovanosti a nenáležitého vynucovania si pozornosti. Oprávnené sa však môže zdanlivo problémovým správaním uchádzať o pozornosť svojich rodičov, učiteľov a vychovávateľov. Nereflektovanie na komunikované prejavy dieťaťa, aj v štádiu neustáleho pýtania sa, prehliadanie jeho osobných potrieb, prehľbuje vzťahové pnutie a zakladá nedôveru, ktorá môže mať ďalekosiahle negatívne dôsledky pre vzájomné porozumenie. Najnedôstojnejším prejavom dospelého voči dieťaťu je jeho ignorovanie, majúce podobu buď razantného umlčania so stupňujúcou agresivitou alebo necitlivého nevšímania si ho až do štádia jeho emočného vysilenia. V takomto prípade sa „hra nervov“ stáva bojom, ktorý nemôže mať víťaza, v ktorom však dieťa, práve pre svoju detskosť, nesmie nikdy prehrať. Zároveň to môžeme identifikovať ako prehru nezvládnutej role vychovávajúceho, ktorého láska je azda málo obetavá, trpezlivá a dobrotivá.

Prítomnosť hry v živote človeka je znakom jeho záujmu o samotný život v mnohodimenzionálnej podobe aktivít kultúrnych, spoločenských, umeleckých, športových. Hra je v celoživotnom chápaní osciláciou medzi osobne vnímaným koníčkom ako forma zábavy a relaxu a prácou, ktorej náplň prináša taktiež potešenie a sebarealizačné uspokojenie. Teda aj samotná práca je hrou, ak je výsledkom dlhodobého motivačného úsilia vykonávať ju a dospieť do štádia osobnej zrelosti zodpovedne si plniť pracovnú povinnosť. Potom je život nie o upracovanosti, únave a vyčerpanosti, ale o zážitku zo žitia, vedenia, poznania, cítenia a milovania. Nieje to hra so životom v zmysle ľahkovážneho pohrávania sa, ktorá nás má lákať, ale taký život je pre nás hrou, ak k nemu pristupujeme s dôverou, pokorou

a zodpovednosťou. Vtedy si budeme môcť dovoliť aj neuspieť a život nás začne baviť ešte viac.

Hra je možnosťou realizácie tvorby, ktorá dáva zmysel ľudskému sneniu a to prestáva byť iba projektom a hypotézou. Stáva sa podľa D. Hajka (1992) modelovou predstavou tvorivej činnosti. Hra si vyžaduje sprostredkujúcu mieru aktivity, ktorá je aj funkčným prvkom etickej výchovy ako prostriedku utvárania osobnosti dieťaťa prostredníctvom tvorivej činnosti. Hra sa vo všeobecnosti vyznačuje týmito znakmi:

- hra je aktivita, pri ktorej dieťa uplatňuje svoju osobnosť a riadi svoju činnosť podľa vlastných schopností a možností,
- hra naplňuje dieťa radosťou,
- cieľom hry nie je výsledok, ale zážitok,
- hra je vývinovou potrebou a zároveň prejavom úrovne rozvoja osobnosti,
- prostredníctvom hry poznáva život a vytvára si k nemu vzťah,
- umožňuje humanizáciu vo vzťahu k ostatným deťom a dospelým,
- vytvára vhodný priestor pre prosociálne správanie, s vyššou mierou senzibility a empatie,
- rozvíja zdravé sebavedomie a sebaúctu (Žbirková, 1999).

Využívanie formy hry v etickej výchove je najprirodzenejšou cestou porozumenia životu a výchovy k hodnotám. „Prítomnosť hry v našom živote je prítomnosťou nároku na prekonanie živočíšnosti a detskosti pri ich súčasnom zachovaní. Je to prítomnosť takeého konania a správania sa, ktoré je jednou z určujúcich stránok ľudskej skutočnosti. Život človeka sa totiž odohráva na viacerých rovinách: základnou rovinou, ktorá poznamenáva ľudské bytie a formuje ľudskú skutočnosť, je praktická činnosť, uvedomovaná na pôde ľudskej sebareflexie, na pôde vedomého poznávania a usporadúvania vecí, ktoré patria k svetu človeka“ (Hajko, 1992, s. 29).

Robiť niečo „hravo“ samozrejme neznamená, len zabávať sa, netvorivo a nehodnotne využívať čas. Literárne hádanky teda nelúštíme bez námahy a nemáme úspech vopred zaručený. Predstavivosť a obraznosť, však človek neuplatňuje samoučelne, iba pre hru samotnú. Je zároveň transferom do života a zdrojom inšpirácie pre tvorivé riešenia v mnohých oblastiach praktického života. Globálne je dôležitá aj z hľadiska plnenia kultúrnej funkcie, ako spoločenská spojitosť a motivačný faktor pre zdielanie spoločnej aktivity v integrujúcom sa spoločenstve ľudí, ktorí deklarujú spoločné záujmy.

Osobitné postavenie má hra v spojení s literatúrou. Sú to pojmy navzájom kompatibilné, pretože prostredníctvom literatúry môže percipient hrať hru objavnú a objavujúcu a ak je tvorivá, vznikne nová realita vnímania života. Prečo práve literatúra či v širšom zmysle umenie má takúto schopnosť? Odpoveďou sú už doteraz sformulované súvislosti etiky tvorby. Ani funkcie tých najjednoduchších prostriedkov „poetickej reči“, ako sú trópy (metafory, metonymie atď.) a tobôž funkcie zložitejších „systémových“ jazykovo-štylistických prostriedkov, nie sú hodnotovo

irelevantné. Naopak, ich hodnotové poslanie je programované, predpokladané autorom a napokon aj čitateľom. Celkom evidentná býva samozrejme ich funkcia estetická, ale majú obyčajne veľmi významný vzťah aj k hodnotám poznávacím a etickým.

Poetická reč má svoje zvláštnosti, ku ktorým patrí aj to, že je „obrazná“. Umelecká literatúra sa s týmito obrazmi doslova „hrá“. Čím je umelecké dielo hodnotnejšie, tým sú jeho možnosti byť predmetom recepcie a umožňovať variabilitu recepcie väčšie. Ale recipované dielo sa stáva zároveň určitým objektom „manipulácie“ v priebehu akejkoľvek recepcie, najmä však v procese takej formy recepcie, ktorá smeruje k tvorivej činnosti vo vlastnom vývinovom rade. A to evidentne platí nielen o vývinovom rade samotnej literatúry, ale aj o vývine osobnosti čitateľa.

To je kľúčové z pohľadu etickej výchovy. Nejde nám však len o jeho podobu, ale najmä o jeho tvorivosť vo vzťahu k žiaducej prosociálnosti človeka. Literárne dielo sa z tohto hľadiska javí ako dôležitý prostriedok vnútornej seba výchovy, čiže nielen ako vonkajší vplyv či vzor pôsobiaci masovo. Dielo pôsobí jedinečne v súlade s požiadavkami na osobitý rozvoj každého človeka, čo je v intenciách kresťanského personalizmu. Pôsobí tak ako celok, nielen prípadnou deklarovanou moralitou. Vyvoláva zážitok v podobe autentickej skúsenosti a pôsobí kvalitou funkcie tejto skúsenosti, ktorú sprítomňuje a komunikuje. Zodpovedá požiadavkám „výchovy hodnotami“, ktorú u nás propaguje L. Lencz (1997), pričom ako formu práce s textom využíva Bibliu.

Práca s literárnym textom v rôznej žánrovej podobe je vo výchove a špecificky v etickej výchove veľmi dôležitá. Pestrosť žánrov je nielen tvorivou možnosťou zoznamovania sa so spoločenským kódom literárneho výrazu, ale aj vovádzanie percipienta do sveta svojej fantázie a predstavivosti, motivujúcej k premýšľaniu a hodnotovej reflexii. V etickej výchove je taktiež dôležitá mnohorozmernosť pôsobenia literárnych žánrov vo vedomí detského percipienta.

S rešpektovaním vekovej osobitosti je dôležité pripomenúť komunikáciu literárneho diela hrou. „Hra je neustálym približovaním a vzdalovaním. Ale vždy je tichým a vytrvalým volaním po spolupatričnosti“ (Hajko, 1992, s. 31). Komunikačný vzťah autor – čitateľ sa mení na vzťah rozprávač (respektíve predčítavač v období predškolského veku dieťaťa) – prijímateľ, počúvajúci, účastník hry. V tomto vzťahu, opäť závisí od veku, sa uplatňujú nielen myšlienkové komponenty vnímania, ale aj vizuálne, akustické a pohybové.

Základnou možnosťou aplikovania literatúry v etickej výchove je zážitková forma hry. „Hrá každý, kto dúfa. Kto verí v možnosť identifikovať určitú situáciu ako svoju situáciu a nájsť v nej odpoveď, adresovanú iba jemu“ (Hajko, 1992, s. 31). Písaný text sa prevetľuje do toho, kto ním žije. Učiteľ ako moderátor výchovy má k dispozícii určité žánrové prostriedky, ktorými v rámci prijatej „konvencie hry“ usmerňuje činnosť jej účastníkov. Na základe znalosti textu majú potom možnosť rozvinúť svoj tvorivý potenciál a stať sa autentickými „hercami“ s jedinečnou for-

mou osobnostnej prezentácie. Charakter a intenzita percepcie diela závisí samozrejme aj od intelektuálnej a emočnej vyspelosti percipienta. Zážitková forma učenia v etickej výchove umožňuje byť nielen zainteresovaný na interpretácii umeleckého textu, ale byť aj sám sebou vo vnútornom premýšľaní, vcitovaní sa a ich vonkajšom komunikovaní s kultivovaným verbálnym či neverbálnym prejavom. Na etickej výchove môžeme využívať reflexívnu, akustickú, vizuálnu, pohybovú reprodukciu textu, z čoho vyplývajú dominantné činnosti zamerané na celostné myšlienkové porozumenie textu, hlasovú kultivovanosť, vizuálnu pozornosť, pohybovú kultúru a výrazovú schopnosť. Je vhodné pracovať so všetkými žánrami, pričom najčastejšie sa využíva rozprávka, bájka, pesnička, bábková a divadelná hra, poézia a próza.

V etickej výchove má práca s umeleckým textom nevyhnutné etické presahy korešpondujúce so životom. Nie je to teda uzavretý text, iba „umelecký projekt“. Učiteľ, ktorý s dielom pracuje, by mal oň vyvolať záujem ako o „hru“ svojho druhu, ale pritom veľmi dôležitú. Mal by to byť aktuálny zážitkový model hry s literárnym dielom. Každá čitateľská konkretizácia totiž takou hrou je. V rámci tejto hry ešte aj imperatívy strácajú svoj strohý výzor. Výchova hodnotami totiž nepodceňuje úlohu noriem, ale ešte aj tie sa usilujú predstaviť ako „konceptuálne hodnoty“ (Brožík, 2004), prípadne ako „vízie žiaduceho stavu“ (Lencz, 1997). Z tohto hľadiska je v etickej výchove dôležitá práca s konkrétnym, či už odborným, ale aj umeleckým textom. Jeho konkretizácia je vo výchove záležitosťou učiteľa, ktorý ho rôznymi motivačnými mechanizmami robí zrozumiteľnejším, ale predovšetkým študenta – čitateľa textu, ktorý má z hľadiska svojej neopakovanosti aj jedinečné možnosti interiorizácie.

Hra s umeleckým textom je teda dôležitou metódou výchovy osobnostného utvárania človeka zvnútra. Tým, že je vovádzaný do variabilného ľudského sveta polarizovaného dobrom a zlom originálnym umeleckým spracovaním, je človek nútený utvárať si svoj hodnotový svet s možnosťou permanentnej sebatranscendencie. „Iba človek, ktorý si uvedomuje svoju určenosť inými ako možnosť prekročenia seba samého, je opravdivý hráč. Hra je anticipovaním stavu porozumenia“ (Hajko, 1992, s. 31).

Hru vnímame ako súčasť prosociálnosti, ktorá je integrálnou súčasťou osobnosti človeka. Je inšpirujúcim prvkom pre utváranie osobného sveta, v ktorom sa bude cítiť dobre. Je to hra tvorivej zmeny pre uplatnenie mobility myslenia a fantázie, pre fascinovanie sa krásou a dobrom, pre zážitok a pôžitok zo samotnej hry. Hra v takto vnímanej charakteristike kompletizuje človeka v celostnú osobnosť. A to podstatné, prečo ma zmysel zaoberať sa etickou výchovou a čo je jej poslaním, je nasmerovanie človeka k hľadaniu vnútorného pokoja a šírenie medziosobnej harmónie, uvedomenie si vlastnej hodnoty a obohacujúcej inakosti druhých a predovšetkým tešenie sa z tvorivého života, ktorý žijeme v kooperujúcom a pomáhajúcom spoločenstve.

9 Prosociálne inšpirácie pre výučbu etickej výchovy

9.1 Etické prejavy rešpektu v interpersonálnych vzťahoch

9.1.1 Komunikácia a empatia v medziludských vzťahoch

Nevyhnutnou podmienkou pre schopnosť osobnosti v rámci bezprostrednej komunikácie s druhým človekom je empatická komunikácia, počúvanie, kongruencia, teda stav vnútornej zhody a harmónie a akceptácia. Empatia je schopnosť pochopiť a vycítiť, čo druhá osoba prežíva, čo cíti a na čo myslí. Pri empatii neopustíme svoje vlastné myšlienky, city a predstavy, ale preladíme sa a intenzívne začneme uvažovať o tom, ako by sme sa cítili v situácii iného človeka alebo sa ho snažíme pochopiť, resp. i predvídať jeho konanie. Je to jedna z najpozoruhodnejších možností človeka. Umožňuje, aby sme prekročili hranice vlastnej osoby, vymanili sa z egoistického zajatia v sebe, a takpovediac žili životom iných.

Empatia zjednodušuje komunikáciu medzi osobami. Čím väčšia je empatia, tým kratšia môže byť komunikácia, prehĺbuje sa porozumenie a už nie potrebné verbalizovať toľko informácií na vzájomnú výmenu názorov (Olivar, 1992, s. 96). Empatia nesúvisí priamo s inteligenciou, skôr závisí od množstva a rozmanitosti skúseností človeka, ale v prvom rade od vedomého chcenia porozumieť iným. Empatické správanie predpokladá: otvorenosť a aktívne počúvanie, verbálne a neverbálne prejavovanie prijatia, občasné vyjadrenie, že chápeme, čo náš partner cíti alebo myslí, sústredenie sa na prítomný okamih, urobiť sa prázdny, čiže zbaviť sa zaujatia vlastnými myšlienkami, citmi a plánmi a úplne sa venovať partnerovi.

Empatiu si mnohí ľudia zamieňajú s potrebou pomáhať. Domnievajú sa, že keď je niekto v ťažkej situácii alebo inak emočne vypätej situácii, že mu schopnosť vcítiť sa ukázu tým, že sa snažia danú situáciu vyriešiť. Snažia sa pomôcť čo najrýchlejšie, najefektívnejšie a čo najlepšie zbaviť ho týchto pocitov. Ak by sa totiž našlo také riešenie, tak naozaj by sa zrejme osobe uľavilo a zrejme by to bolo pre ňu nápomocné a aj príjemné. No okrem pomoci by zažila aj niečo iné. Dali by sme jej takýmto spôsobom najavo, že je odkázaná na pomoc druhých a sama sa nevie s daným problémom vysporiadať. Byť empatickým znamená, že sa na problémy snažíme pozeráť očami toho človeka, ktorý nám o problémoch rozpráva. A snažíme sa pritom zohľadniť nie iba obsah slov, ktoré hovorí, ale najmä to, čo sa deje v jeho duši, keď tieto slová vyslovuje.

Pre dosiahnutie vyššej úrovne empatického spoluprežívania je potrebná vnútorná zhoda motivujúca k vonkajšej harmónii. Ide o kongruentný postoj. Je to také správanie sa osoby, prostredníctvom ktorého je táto sama sebou, nič nepredstiera, nič nehraje, nenesie žiadnu masku v kontakte s inými ľuďmi. Takýto človek dokáže otvorene prežívať svoje vlastné emócie, pretože si ich dostatočne uvedomuje. A dokáže ich nielen otvorene prežívať, ale ich aj vie v prípade potreby dať najavo, ukázať.

Jeho správanie je jasné, zrozumiteľné. Cítíme, že je úprimný, že sa nepretvaruje. Nemusíme sa pri ňom ani my pretvarovať, vieme, že to, ako reaguje, je autentické. Etickým prínosom kongruentného správania je zvýšenie sebaúcty. Ak sme sami sebou, ak si dovoľíme byť sami sebou a prestaneme hovoriť iné ako si myslíme, nemusíme venovať toľko energie na zakrývanie svojich postojov, názorov a najmä citov. Dokážeme prijať aj neúspech, akceptovať kritiku, premýšľať a pokojne reagovať. Kongruencia umožňuje rozumieť svojmu prežívaniu a to je cesta k tomu, aby sa jedinec mohol stať slobodný, sám sebou a tým vytvárať priateľskú a otvorenú atmosféru, v ktorej sa budú všetci cítiť uvoľnene. Kongruencia je teda schopnosť vidieť pravdivo svoj spôsob života, hľadať a nachádzať cestu k usporiadanosti sociálneho vzťahu.

Okrem empatie a kongruencie je dôležitá aj ďalšia podmienka, aby sa vzájomná komunikácia ešte viac prehĺbila. Komunikácia sa stáva slobodnou, otvorenou a úprimnou vtedy, keď prejavíme hovoriacemu porozumenie a keď ho akceptujeme takého, aký je. Akceptovať niekoho neznamená, že s ním súhlasíme alebo dokonca preberáme jeho názory. Akceptovať znamená iba prijať dôvody, ktoré hovoriaci uvádza ako dôležité. Vidieť tieto dôvody, rozumieť im a poznať ich miesto v živote hovoriaceho. Ak komunikujeme s druhou osobou tak, že sa ona cíti akceptovaná, vtedy má ona možnosť pocítiť, že komunikácia je pre ňu bezpečná. Akceptovanie znamená nechať druhého slobodne prejavovať svoje myšlienky, rešpektovať jeho vlastné názory a uvažovať spolu s ním o nich. A to je možné aj bez toho, aby sme sa s nimi stotožnili, či dajako ich dotýčajú osobe potvrdili alebo odsúhlasili. Ak osobu bezpodmienečne pozitívne prijímame, môže byť sama sebou bez pretvárania, bez štylizovania sa do pózy očakávanej komunikácie a bez kladení podmienok. Akceptácia vnáša do komunikácie tiež zvýšenú sebaúctu. Čím viac sme totiž schopní prijímať toho druhého, tým viac on môže byť sám sebou. Môže otvorene hovoriť svoje predstavy a názory a táto jeho otvorenosť mu neškodí, ani ho neohrozuje vo vzťahu. Začína si uvedomovať svoju vlastnú hodnotu, nemusí už s obavami skrývať svoje skutočné pocity, lebo cíti, že je vypočutý a jeho názor je akceptovaný.

9.1.2 Rozvíjanie sociálnej inteligencie v etickej výchove

Trendom v súčasnosti je byť úspešný a usiluje sa tomu prispôbiť aj knižná produkcia. Na knižnom trhu je v ponuke množstvo publikácií, ktoré ponúkajú doslova recepty na úspešnosť v rôznych oblastiach života. Nie je tak problém v myšlienkovvej nápaditosti týchto publikácií, ale skôr v ich nekritickom akceptovaní zo strany čitateľa. Nikto nepochybuje o dobrom úmysle autorov, ktoré môžu poslúžiť ako vhodné inšpirácie pre osobný život. Zdieľať môžeme aj prelínanie názorov viacerých autorov, že je to poctivá práca na sebe, čo najvyššie vzdelanie a odborná kvalifikácia, ktorá nás dovedie k pracovnému úspechu. Avšak okrem racionalizovaného postupu a prístupu k životu, je tu aj komplikovaná sociálna interakcia, do ktorej človek

vstupuje a špecifický svet emocionality, či už otvorenej alebo skrytej. K nim sa však priraduje aj tá oblasť inteligencie, ktorá umožňuje lepšie spoznať samých seba, pomáha obratnejšie zaobchádzať so svojím okolím a zabezpečuje pozitívne emocionálne zázemie v dôvernom prostredí rodiny, partnerskom spolužití, ako aj pri profesijnom kariérnom napredovaní. Ide o oblasť emocionálnej inteligencie a jej hodnota sa vyjadruje stupňom EQ.

Podľa humanistickej koncepcie prezentovanej C. R. Rogersom je človek nehotovým sebarozvíjajúcim sa tvorom predovšetkým zvnútra. Na základe vnútorných potenciálov, na základe slobodnej voľby zdokonaľuje a integruje vlastné „ja“ a snaží sa o sebaaktualizáciu. Sebaaktualizácia je u neho spojená s túžbou realizovať svoj najvyšší ľudský potenciál. Človek sa túži stať všetkým, čím sa môže stať. Dnes už vieme, že pre úspech v osobnom živote i medziľudských vzťahoch nestačí vybavenosť vysokým IQ. Vysoký podiel (údajne až 80%) majú iné faktory – napr. naše sociálne prostredie, naša výchova, trochu šťastia, inteligentné zaobchádzanie s vlastnými a cudzími citmi, schopnosť porozumieť druhým, konať múdro v medziľudských vzťahoch, atď. H. Gardner (1999, s. 250, 269) to označuje ako personálnu inteligenciu, ktorú zaraďuje do širokého spektra kľúčových schopností inteligencie. V personálnej inteligencii rozlišuje dve formy:

1. *Interpersonálna inteligencia* – smeruje von, k iným ľuďom, je to schopnosť rozumieť druhým ľuďom. Jadrom inteligencie medziľudských vzťahov je schopnosť rozoznať náladu, temperament, motiváciu a potreby iných ľudí a adekvátne na ne reagovať, mať akýsi „čuch“ na ľudí.
2. *Intrapersonálna inteligencia* – je podobná, ale obrátená dovnútra. Je to naša schopnosť poznať seba samých a podľa toho sa správať. Základ tvorí cesta k vlastnému vnútornému svetu – poznaniu vlastných citov, ich pomenovanie, porozumenie vlastnému správaniu, vedieť ho meniť, riadiť.

Emocionálna inteligencia sa chápe ako súčasť personálnej, alebo tiež sociálnej inteligencie, ktorá zahŕňa schopnosť sledovať vlastné i cudzie pocity a emócie, rozlišovať ich a využívať tieto informácie vo svojom myslení a konaní. Zahŕňa emocionálne vlastnosti, ktoré sú dôležité pre dosiahnutie úspechu. K týmto vlastnostiam patrí: vcítenie, vyjadrovanie a chápanie pocitov, ovládanie nálady, nezávislosť, prispôsobivosť, obľúbenosť, schopnosť riešenia medziľudských problémov, vytrvalosť, priateľskosť, láskavosť, úcta.

Na skutočne všestranné zvládnutie života, profesie je najdôležitejšie disponovať piatimi emocionálnymi vlastnosťami, ktoré vlastne tvoria súčasť emocionálnej inteligencie. Kto chce mať úspech v živote, musí vedieť šikovne zaobchádzať s vlastnými i cudzími emóciami a mať dobré vzťahy s ľuďmi. Zvlášť významnú úlohu zohrávajú vlastnosti emocionálnej inteligencie u radiaciach manažérov a u pracovníkov v osobnostne kontaktných profesiách. Ide o päť základných pilierov, nie sú medzi nimi rozdiely a vzájomne sa prelínajú:

1. Ide o oblasť sebauvedomenia a sebavedomia, ktorá prioritne zahŕňa schopnosť poznať vlastné city. Pre úspech v zamestnaní má veľký význam poznanie vlastných silných a slabých stránok, čo nám umožní, aby sme sa zbytočne nepúšťali do riskantných dobrodružstiev, ale uprednostňovali také situácie, ktoré s istotou zvládneme. Ľudia so schopnosťou poznať vlastné city disponujú osobnostnými kvalitami a uvedomujú si, čo cítia a majú potrebu autentickej osobnej reflexie. Uvedomujú si súvislosť medzi vlastnými citmi a tým, ako sa prejavujú navonok, ako myslia, ako konajú, čo hovoria. Je to znak ich emocionálnej seba projekcie. Uvedomujú si, že ich emócie ovplyvňujú aj ich osobný život a pracovný výkon a prispievajú k vytváraniu atmosféry prostredníctvom meniacich sa emočných impulzov. Disponujú pevným vedomím vlastnej hodnoty a jasnou perspektívou cieľov, ktoré chcú dosiahnuť. Schopnosť sebaovládania, pomáha doladovať našu všestrannú činnosť. Tempo súčasného moderného života nám dáva príliš málo času na reflexiu vlastných citov a na prípadnú reakciu na ne. Tí, ktorí sa nedokážu orientovať vo vlastných citoch, sú vo veľkej nevýhode. Možno by sme ich mohli označiť ako emocionálne nezrelých.
2. Sebaovládanie je niečo, čo nie je navonok veľmi vidno, čo sa manifestuje schopnosťou vzdorovať stresovým situáciám. Schopnosť rozpoznať a zvládnuť vlastné duševné stavy je dôležité v každodennom živote, doma i na pracovisku. Ľudia s touto schopnosťou bez problémov zvládajú vnútorné impulzy k neuvážanému konaniu i pocity frustrácie. Zostávajú pokojní, vyrovnaní a pozitívne zameraní, ani v náročných situáciách nezlyhávajú. Dokážu jasne uvažovať a zostávajú sústredení na podstatu vecí, i keď sa ocitnú pod tlakom. Typická je pre nich dôveryhodnosť a spoľahlivosť. Konajú eticky aj v tom zmysle, že si dokážu priznať chybu a upozorniť na chybu aj iných.
3. Motivácia k vyšším osobným cieľom je predpokladom dosiahnutia skutočného výkonu s podporou veľkého nasadenia, ale aj odriekania a trpezlivosti. S ním však prichádza aj radosť, sebaistota a zdravé uspokojenie a je s tým spojená dokonca aj schopnosť dovoliť si dočasne neuspieť a byť nanovo motivovaný k dosiahnutiu cieľa. Vnútorne motivovaní ľudia hľadajú kreatívne výzvy, sú pripravení prijímať nové veci a sú hrdí, ak vykonávajú svoje povinnosti dobre.
4. Umenie vžiť sa do nálady a citov ostatných predstavuje samú podstatu empatie. Predstavuje základnú, bazálnu schopnosť, z ktorej ostatné schopnosti potrebné v medziľudskom styku vychádzajú. Ide hlavne o porozumenie a pochopenie, o správny odhad citov a tendencií ostatných a ochota na nich prihliadať, aktívne ich ovplyvňovať. Ľudia s touto schopnosťou sú emocionálnym signálom pre druhých, že ich vnímajú a všímajú si ich, majú cit a pochopenie pre druhých a dávajú to najavo, sú ochotní podať pomocnú ruku k splneniu

túžob ostatných a spolupracovať. Sú schopní stimulovať osobnostný rast ostatných, vedia vycítiť, kedy je potrebné povzbudenie prípadne kritika k zlepšeniu výkonu. Ľudia s touto schopnosťou vedia oceniť a odmeniť dobrú prácu, sústavne zoznamujú pracovníkov s ich výsledkami, povzbudzujú ich snahu o zlepšenie výkonu, všímajú si možnosti ich ďalšieho rastu, dokážu svojich spolupracovníkov viesť, radiť im, správne ich smerovať a vytyčovať ciele.

5. Neprehliadnuteľnou je aj sociálna kompetencia v oblasti spoločenského styku. Orientovať sa na ľudí, čiže aplikovať schopnosť predvídať, rozpoznať a uspokojiť ich potreby. Ľudia nadaní touto schopnosťou vedia vycítiť potreby iných a zabezpečiť ich uspokojenie, snažia sa o dlhodobý pozitívny vzťah, neváhajú ponúknuť pomoc, dokážu vnímať očami toho druhého a stávajú sa do polohy poradcov. V dnešnej dobe osobitne dôležitou je aj persuázia, teda schopnosť presvedčiť a ovplyvňovať iných, čo je spojené s voľbou správnej taktiky pre získanie súhlasu. Ľudia s touto schopnosťou dokážu zaujať aj osobným šarmom a príťažlivou spoločenskou konverzáciou.

Emocionálna inteligencia zabezpečuje dojem sympatického a otvoreného človeka, ktorý je citlivý pre okolie. Známa je téza, že intelligenčný kvocient (IQ) zaručuje prijatie do zamestnania a emocionálny kvocient (EQ) zaručuje postup, úspešnosť. Vysoké IQ nedáva teda záruku prosperity, spoločenského postavenia ani šťastia. Keďže emocionálna inteligencia je menej geneticky podmienená v porovnaní s rozumovou inteligenciou, kvality EQ sa dlhodobo vyvíjajú, sú naučiteľné. Cesta k tomu vedie predovšetkým cez úsilie vedomejšie vnímať vlastné i cudzie city a uvedomejšie zaobchádzať s inými ľuďmi. D. Goleman (1997, s. 47) uvádza, že úspešní pracovníci v profesiách zameraných na ľudí sa vyznačujú interpersonálnou inteligenciou, ktorou označuje „schopnosti rozoznávať náladu, temperament, motiváciu a potreby iných ľudí a zodpovedným spôsobom na ne reagovať.“ Tieto schopnosti súvisia s emocionálnou inteligenciou.

Emocionálne zrelý človek je autentickým nielen v identifikovaní a komunikovaní citov, ale aj ako partner v medziosobnom vzťahu, ktorý vzťah nielen stabilizuje, ale aj hodnotovo posilňuje prostredníctvom svojej sociálnej inteligencie.

9.1.3 Aseratívne prístupy rešpektu v medziludských vzťahoch

Medziludské vzťahy v živote človeka majú veľký význam. Na jednej strane sú nevyhnutné, podnecujú osobnostný vývin a dávajú mu obsahovú náplň a na strane druhej zabezpečujú najdôležitejšie potreby osobnosti, poskytujú možnosti bezpečia, lásky, priateľstva. Pre rovnocenný vzťah je potrebné dodržiavať určité zásady aseratívneho štýlu komunikácie a konania voči druhému. Ako budeme rešpektovať svoje práva a práva druhých, tak sa bude vyvíjať náš vzájomný vzťah s ostatnými. Učme sa kontrolovať svoje emócie, pretože spolu s touto zásadou voči druhému si musíme uvedomiť, že zodpovedáme za následky svojho konania. Z etického hľadiska

máme zodpovednosť voči sebe a v individuálnej konštelácii vzťahovej prepojenosti i k druhému a z toho vyplývajúci prejav tolerancie a rešpektu, majúci podobu jedinečného osobnostného vzťahu. Tento etický postoj je dôležitý pre asertívne správanie, pretože o asertivite môžeme hovoriť len vtedy, ak svoje práva využívame, avšak rešpektujeme i práva druhého.

V kontexte svojej osobnej zrelosti tolerujeme a rešpektujeme názory, prežívanie, pocity, životný štýl iných. A to aj vtedy, ak s nimi nesúhlasíme a vnútorne bojujeme, predovšetkým však neuplatňujeme manipulatívne praktiky. Asertivita je v tomto prípade vlastne obranou proti nevhodnej a neprimeranej manipulácii a ten, kto nechce byť manipulovaný, nech sám nemanipuluje. Máme však v asertívnom ponímaní právo a možnosť vyjadriť svoje city, povedať, čo nám prekáža, s čím nesúhlasíme a čoho sa obávame. Vo svojom konaní sme však ako ľudské bytosti náchylní k chybám, a preto sa naučme vo vzťahoch úprimne vysvetliť motívy nášho konania a usilovať sa identifikovať prípadné príčiny zlyhania. K omylom nie je jednoduché sa priznať, ale zvládnutie asertívnej komunikácie prospeje k rozvíjaniu dobrých medziľudských vzťahov. Predpokladom k tomu je formulovanie pravdivého obrazu o sebe aj druhých. Usilujme sa seba a druhých vidieť objektívne. Samotnému procesu hodnotenia predchádza dôkladné spoznanie. Prínos asertívnej komunikácie pre medziľudské vzťahy spočíva v sebareflexii a nadväznej otvorenosti s kľúčovými prejavmi ako sú:

- transparentnosť vzťahových cieľov,
- vzťahová pozitívnosť,
- primerané sebavedomie a sebaistota nevypínajúca sa nad druhého,
- pozorné počúvanie,
- akceptácia prijateľného kompromisu,
- tolerancia k zmene názoru s jasnou argumentáciou,
- zmysel pre prijatie kritiky a objektívne kritické hodnotenie,
- rozpoznanie, zabraňovanie a nepraktizovanie manipulácie,
- vyvážený verbálny aj neverbálny prejav,
- šírenie harmónie a pokoja v medziľudských komunikáciách.

Rozvíjanie týchto asertívnych kompetencií prostredníctvom etickej výchovy a ich uplatňovanie v praktickom živote, je prostriedkom k posilňovaniu prosociálnych hodnôt.

Pre rozvíjanie medziľudských vzťahov je veľmi dôležité spojenie asertivity s empatiou. Empatická asertivita je výsledkom procesu zloženého z mnohých činiteľov. Je to schopnosť osobnosti pomocou bezprostrednej komunikácie vžiť sa do prežívania druhého človeka, zároveň porozumieť jeho myšlienkovému uvažovaniu a na základe toho anticipovať jeho správanie. Touto formou prejavujeme väčšiu mieru citlivosti a vnímavosti pre porozumenie druhého. Typické výroky pre empatickú asertivitu sú: „Dúfam, že to chápeš“, Viem, čo chceš, a rešpektujem to“, Záleží mi na

tom, aby si bol i ty spokojný", „Chápem a cením si tvoje obavy o moje zdravie, ale hodlám konať podľa svojho“ (Novák, Kudláčková, 2000, s. 42).

Pocity a poznatky získané empatiou sú dôležité na akejkolvek úrovni medziľudských vzťahov. Kontaktovanie ľudí sa často deje bez ochoty počúvať so zámerom pochopiť sa, ale uprednostňuje sa sústredenie na formulovanie odpovede. Teda, ak chceme, aby nám ľudia rozumeli, nesmieme zabúdať na ich úprimné chápanie. V takom prípade empatická asertivita odzrkadľuje zážitky zo vzájomného komunikačného stretnutia, pričom musíme zosúladiť emocionálne aj racionálne prvky komunikácie v etickom zmysle. Znamená to, že bez empatickej asertivity by sme vo vzťahoch medzi ľuďmi boli stratení, pretože je etickou silou, ktorá podporuje ľudskú spolupatričnosť.

9.1.4 Slušnosť, úcta a takt v živote človeka

Slušnosť má viacero významov. Najčastejšie si ju vykladáme ako súhrn pravidiel či noriem určujúcich formy spoločenského styku. Niekedy slušnosť používame na vyjadrenie dobrého spôsobu správania v zmysle pravidiel slušnosti a inokedy ním charakterizujeme vlastnosti, či povahové črty človeka, ktorý dodržiava normy slušnosti. Normy slušnosti potom znamenajú pravidlá, ktoré v rámci politických, právnych, morálnych, hygienických a estetických noriem, prípadne aj v rámci obyčají upravujú formy spoločenského styku. Vytvárajú sa spontánne a stávajú sa obsahom spoločenskej konvencie. Znamená to, že sa relatívne ustávajú všeobecným súhlasným prijatím a uplatňovaním. Ich dodržiavanie zabezpečuje predovšetkým verejnú mienku, ale práve tak aj vnútorný kladný vzťah človeka k vlastným normám slušnosti. „Slušnosť je postoj človeka, jeho vnútorné založenie, je to kategória etická“ (Brázdová, 1991, s. 8).

Slušnosť nemožno nikomu nanútiť, človek musí mať vnútornú potrebu a vôľu správať sa slušne. Úsilie správať sa slušne v každej situácii je nielen výsledkom správnej výchovy, ale aj dobrých životných skúseností. Prejavuje sa to aj v obhajovaní pravdy, s ktorou je vnútorne stotožnený prostredníctvom svojich myšlienok a emočného prežívania. Slušný človek sa taktiež prejavuje šľachetnou činnosťou a všetky jeho sklony, túžby a záľuby sú motivované konaním dobra a zdieľaním zážitkovosti v osobných vzťahoch s druhými, ktorých chce svojou vnútornou disponibilitou obohatiť, potešiť a priniesť im radosť a šťastie. Vnútorná ochota slušného človeka je charakteristická aj nezištnosťou, poctivosťou a úprimnosťou v celoživotnom kontexte.

Pri slušnosti je teda dôležitá motivácia, čiže vlastné vnútorné zdôvodnenie slušného správania. Človek by sa mal správať slušne nie zo strachu pred niekým, zo snahy zapáčiť sa niekomu, ale z vlastnej vôle, ako prejav úcty voči druhému i sebe. Slušnosť, najmä však vôľa, schopnosť alebo potreba správať sa k ľuďom slušne, je významnou črtou ľudskej osobnosti.

Slušnosť je základným meradlom úcty človeka k človeku, stelesňuje všeobecné predstavy o dôstojnosti človeka. Každý človek si už od mladosti osvojuje určitý štandard slušnosti. Deje sa tak pôsobením výchovy alebo pod vplyvom spoločenského prostredia, v ktorom človek vyrastá. O štandarde slušnosti vo veľkej miere rozhoduje aj povaha človeka, jeho osobnosť a charakter. Normy slušnosti sa menia postupne spoločenskou praxou, sú viac-menej v súlade so spoločenskými vzťahmi. V minulosti formy vzájomného styku vyjadrovali aj vzájomný vzťah – či už nadržanosť, podriadenosť alebo rovnosť.

Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že slušný je ten, kto sa v danom prostredí vie primerane a vhodne správať, pretože každé prostredie má svoju klímu, svoju atmosféru a tým aj svoju špecifickú normu slušnosti. Bolo by jednoduché, keby sa pravidlá slušnosti dali zhrnúť do niekoľkých bodov. Slušnosť ako výsledok výchovy sa však môže uplatňovať iba vtedy, keď sa človek usiluje o osvojenie pravidiel slušnosti, pričom je potrebný aj dostatok životných skúseností. Základom slušnosti je dodržiavať morálne normy. Každý sa môže ohradiť proti návrhu, ktorý nám pripadá nemravný. Prejavuje sa to aj v tom, ako sa kto bráni proti nemravnosti, ako odmieta neslušnosť, ako presadzuje to, čo je správne a slušné.

Ozajstná a úprimná slušnosť môže vyrásť iba z kladného vzťahu k ľuďom. Ľudia nás vždy budú posudzovať a hodnotiť podľa toho, ako sa správame k ostatným a práve to je kľúčom na hodnotenie slušnosti, ľudskosti a morálky jednotlivca. Ak chceme zapôsobiť dobrým dojmom, tak by sme sa mali k ostatným správať tak, ako by sme chceli, aby sa oni správali k nám: s úctou a dôstojnosťou. Všeobecne sa dá konštatovať, že slušný človek je ten, kto sa v danom prostredí vie primerane a vhodne správať. Každé prostredie má svoju klímu, svoju atmosféru, a tým aj svoju špecifickú normu slušnosti.

So slušnosťou úzko súvisí zdvorilosť. „Zdvorilosť je uvedomelý vonkajší výraz slušnosti. Slušnosť môže byť človeku daná, zdvorilosť sa treba naučiť. Základom slušnosti je teda úcta a ohľaduplnosť k blízkym, zahŕňa aj úctu k sebe samému. Slušný človek vo všetkom zachováva mieru. Zdvorilosť má skutočnú cenu iba vtedy, ak je výrazom vnútornej slušnosti a vnútornej dobrej vôle jedinca, inak sa stáva spoločenskou pretvárkou. Slušnosť život spoločnosti umožňuje, zdvorilosť ho uľahčuje. Zdvorilosť je úmyselné obmedzovanie vlastného individualizmu, egoizmu, je dobrovoľným podriadením sa platným normám a pravidlám spoločenského života“ (Brázdová, 1991 s. 8). V zdvorilosti sa prejavuje mravný motív úcty a láskavosti v medziludských vzťahoch, je prejavom priazne k ľuďom, je v nej obsiahnutá ľudská prívetivosť.

Zdvorilosť teda nemá byť len formálnym prejavom spoločenského styku, ale naplnená konkrétnym obsahom korešpondujúcim s tolerantnosťou, galantnosťou, úctivosťou a vládňosťou. Tým sa autenticky jeho nositeľ prejaví ako človek priateľský a dobrosrdečný a zdvorilosť sa stane identifikátorom jeho osobnosti. Aj

prostredníctvom vonkajších spoločenských prejavov máme možnosť preukázať mravnú dimenziu svojich činov a tým prehlbovať úctu k človeku. Osobnostná veľkosť človeka sa preukazuje práve prejavenu ľudskosťou vo vzťahoch, ktorá zároveň prehlbuje aj jeho kredibilitu príťažlivosti a spoločenskej atraktívnosti.

Kumuláciou slušnosti a zdvorilosti sa dopracúvame k taktnosti. Takt je schopnosť porozumieť a vcítiť sa do situácie iného. Do určitej miery je to rodená vlastnosť. Chýba obyčajne ľuďom egocentrickým, ľuďom, ktorí sú až príliš zaujatí sami sebou a sami seba presadzujú. Slovo takt pochádza z latinského slova tactus a znamená, že máme vopred vycítiť, ako sa čo koho dotkne. Ide teda o schopnosť zvoliť správnu formu, vyhnúť sa v spoločenskom styku všetkému, čo by mohlo spôsobiť nevôľu alebo byť dokonca dôvodom k rozporom. „Takt je správna a presná miera zdvorilosti. Hoci je to do určitého stupňa intuitívna, vrozená vlastnosť, ktorá je nám daná nerovnako, možno ju aj pestovať. Výchovou a kultivovaním seba samého sa dá nadobudnúť. V spoločnosti by sme si mali cvičiť schopnosť vcítiť sa do situácií, keď druhého, hoci nechtiac, urazíme alebo mu dokonca spôsobíme bolesť“ (Brázdová, 1991, s. 9).

Taktnosť je aj veľmi sympatická charakterová črta, dispozícia, ktorá môže byť vrozená, ale i nadobudnutá, a to špeciálnou výchovou a sebvýchovou. Znak taktného správania podľa A. Hlinku (1994, s. 312) sú: „dobrý pozorovací talent, schopnosť vidieť pod povrch, intuitívne poznávať ľudí, rozumom presvietená skúsenosť, overená dlhou praxou spolupráce s ľuďmi, rýchle reflexy pri hodnotení danej situácie a pri správnom rozhodovaní o jej riešení, dokonalá sebadisciplína v ovládaní slova a gesta, citov a vystupovania.“ Všetky zložky taktného správania by mali byť vhodne dopĺňané a kombinované s jemnosťou, ohľaduplnosťou, diskretnosťou a inými sociálnymi cnosťami.

Pri taktnom správaní by človek mal vedieť odhadnúť, čo je tomu druhému nepríjemné alebo čo je preňho urážlivé a vyhnúť sa tomu. Taktnému správaniu sa môžu naučiť aj tí, ktorí nemali to šťastie dostať vynikajúcu výchovu, musia však mať v sebe zmysel pre úctivosť, ohľaduplnosť, jemnosť, tolerantnosť, trpezlivosť, úctivosť, veľkorysosť, vlúdnosť a podobne.

Dôležitou súčasťou taktného správania je aj ohľaduplnosť a diskretnosť. Získavajú sa trpezlivou výchovou v rodine, ale zároveň aj permanentnou pozitívnou sebaštruktúrou v rámci sebvýchovy. Je ich potrebné ďalej rozvíjať prostredníctvom aktívneho spoločenského života pri osobných stretnutiach. Predpokladom pre to je dobrý pozorovací talent, schopnosť sústrediť sa na iných a odpútať sa od seba, nemyslieť iba na svoje pohodlie a nároky. Diskretnosť je stlmujúcim prvkom napätia vo vzťahoch prejavujúcim sa umením počúvať, ale aj mlčať o skutočnostiach rešpektujúcich ich intimitu. Ohľaduplnosť zasa zahrňuje aj trpezlivosť voči iným, najmä voči neúmyselným neslušnostiam. Dôležitým spoločným menovateľom obidvoch vlastností je zásada nenarúšať intimitu iných a mať úctu k ich osobnému životu.

V medziľudských vzťahoch ide predovšetkým aj o prejavy citlivosti, vlúdnosti, nežnosti a jemnosti, zvlášť v najintímnejšej podobe spolužitia. Korešponduje to s celou škálou pozitívnych vlastností, predovšetkým však s prejavmi lásky v akejkoľvek podobe a na akejkoľvek úrovni vzťahu. Môžeme ich pokladať za typické vlastnosti ľudí, ktorých spája láska a dobrý partnerský vzťah. Len čo sa zo vzťahu začnú vytrácať, ohrozená je i láska. Preto tieto ľudsky najintímnejšie prejavy sú veľmi dôležité, prítlačivé a vzácne v rodinných vzťahoch. Sú predpokladom medziosobnej harmónie, pokojného, spokojného a inšpiratívneho spolunažívania. Vlúdnosti za každých okolností sú schopní iba ľudia silnej vôle a veľkej sebadisciplíny, ktorí vedia rozlišovať medzi podstatnými vecami a malichernosťami.

9.1.5 Pozitívnosť vo vzťahoch prostredníctvom etickej výchovy

Pozitívny prístup k životu je naplnenie času ľudskosti. Je to vynaložená energia pre otváranie životného priestoru pre iných. Naša pozitívnosť môže byť neštandardným spôsobom meraná návratnosťou vďačnosti zo strany druhých. Pozitívnosť v etickom zmysle znamená nechať plynúť život bez toho, aby sme sa pokúšali čokoľvek ovplyvňovať násilím. Obrazne povedané, tajomstvo života nespočíva vo veslovaní proti jeho prúdu, v nezmyselnom vyčerpávaní a vysilovaní sa a mrhaní pozitívnou energiou. Teda neustále nebojovať a nehľadať nepriateľa, ktorý ma ohrozuje, ale nechať sa unášať prúdom, ale pri tom držať svoje kormidlo pevne v rukách. M. Csikszentmihalyi v tejto súvislosti uvádza: „Čím častejšie ľudia zakúsia prúd, tým lepšie sa cítia, pracujú a tým sú spokojnejší so svojim životom. Môžete premeniť všetky nudné činnosti na zážitky prúdu tým, že zmeníte svoj prístup“ (Rudnerová, 2009, s. 230). Je to príležitosť objaviť novú dimenziu radosti zo života. Ak všetko v živote robíme s ľahkosťou, s vedomím vlastnej zodpovednosti a z rešpektu k druhým, vytvárame príležitosť pre osobnostnú rovnováhu v živote. Tá pramení aj z časovej vyváženosti venovať sa sebe aj druhým, byť osamote aj verejne sa angažovať. Rovnováhu musíme nachádzať medzi prácou a odpočinkom, vyváženosť musíme vidieť aj medzi pôžitkársky stráveným časom a náboženským rozjímaním. Nejde to však bez stanovenia hodnotových priorít, hoci nikdy nedosiahneme optimálny rovnovážny stav, znamenajúci našu úplnú spokojnosť. Naša ľudskosť však nie je o dokonalosti a neprirodzenom perfekcionizme. Neospravedliteľné je však premrhanie času k sebazdokonaľovaniu, k naplneniu túžby byť lepším človekom. Tak, ako si môžeme dovoliť dočasne neuspieť v kariére, nemôžeme si dovoliť nemať čas na lásku, rodinu, na útulný domov, na priateľov a na prospešnú kultúrnu, záujmovú či športovú činnosť. Pozitívny prístup k životu znamená tešiť sa z prítomnosti ľudí, s ktorými spolužitie nám dáva zmysel života. Niekedy je stimulujúce tešiť sa aj z vecí, ktoré nám robia radosť. Problémom však je, keď sa človek lepšie cíti v dotyku s vecami, ako v spoločenstve ľudí. Skrátka, žijeme v ustavične plynúcom prúde interakcií, uvedomujeme si svet ako pohyb, v ktorom je existencia každého z nás iba

okamihom, iba naplnením obmedzených možností, ktoré nám vyhradil čas a priestor nášho jestvovania. Nie je ťažké uvedomovať si kolobeh prírodných procesov, ale skôr je problémom priznávať sa k časovosti všetkého, čo je ľudské.

Prioritne je však dôležité nerezignovať na prvotné povolanie – byť človekom vždy a všade a pripomínať si jednoduchú, pritom nádhernú etickú a poetickú charakteristiku Svetoslava Veigla: „Najkrajšia tvár odveká, obliekať sa v človeka.“ V praktickom konaní to zároveň znamená prosociálne sa činiť, spolupracovať, pomáhať, a tolerovať, rešpektovať a milovať druhého človeka. Cesta k šťastiu vedie cez štedrosť a múdrosť a čím viac dobrého spravíme, tým viac sa budeme cítiť šťastnejší, ale aj potrebnjší a sebavedomejší. Človek je o to pevnejší a o to väčšia je jeho nádej, čím silnejšia je jeho viera. A z dokonalej viery vzniká dokonalý život. Dobrého človeka láska ťahá k životu, lebo láska je plná ľudskosti a ľudskosť je plnosťou lásky. Ako človek naplní vlastné možnosti tvorivého bytia a lásky, závisí vo veľkej miere od charakteru a kvality sociálneho prostredia, v ktorom človek žije a od pôsobenia ľudí, ktorí sú v jeho bezprostrednom dotyku.

Každá doba je žičlivá pre veľké slová naplnené činmi. Túžba byť dobrým človekom drieme v každom z nás. Nie však každý sa dokáže v pravý čas vymaniť z osídien egoizmu, nepravej lásky k sebe a falošnej predstavy o živote a priskoro rezignuje, bez toho, že by sa usiloval vtlačiť životu svoju pečať jedinečnosti, neopakovanosti a originality.

Dobro v človeku je obyčajne ovocím nezištného, poctivého a úprimného vzťahu k životu. Poeticky brilantne to vyjadril Tomáš Janovic v Smutných anekdotách: „Je celkom jedno, kde zahryzneš do chleba, chlieb je na každom mieste chlebom. Keby chlieb bol človekom, dávno by prišiel o chlieb.“

Imperatívom pre človeka v každej dobe je ísť cestou dobra, mravnosti, legálnosti a lásky. Či však chceme alebo nie, dejiny ľudstva sú sprevádzané bojom dobra a zla v kontexte interpersonálnom, interskupinovom, lokálnom aj globálnom. Svet ľudí, ak chce pokračovať, musí prekonávať nával zloby, závidia a nenávidia, niet iného východiska. Zdá sa však, že dnešní ľudia neprezieravo opakujú chyby svojich predchodcov. Možno zjednodušene povedať, že človek neustále myslí, miluje a nenávidí tak, ako pred stáročiami. A tak, ako pred časom, aj dnes kráča vedľa seba človek plný čistej lásky, obety, pokory, úcty a harmónie s človekom natoxikovaným nenávisťou, zlobou, nepokojom, nechotou, lenivosťou a intoleranciou.

V konfrontácii s problémovosťou a zložitosťou súčasného života načim nám byť ľuďmi dobrými, priateľskými a tvorivými, aby sme humanizovali vzťahy, pozitívne pretvárali seba a iných a tak vstupovali do dejín času nezabudnutí. Budme tými, ktorí prinášajú dobroprajnosť, veľkodušnosť, múdrosť, vtip a láskavý humor, no nado všetko seba a svoje srdce. Nemôžeme sa tešiť z harmónie v medziludských vzťahoch, pokiaľ sa nenaučíme pozitívnemu správaniu voči sebe navzájom. Personálnu obnovu humanity je možné uskutočniť predovšetkým prostredníctvom zvyšovania

senzibility pre svet osobností, ktorý je v bežnom živote zastieraný svetom vecí. Osobitne je potrebné poukázať na vyššiu senzibilitu a uvážlivý spôsob komunikovania v medziludských vzťahoch. Ak sa vieme dorozumieť s ľuďmi, vieme si vytvoriť aj príjemné bezkonfliktné prostredie. Vážnosť a hodnotnosť svojmu životu dávame predovšetkým prostredníctvom svojej invencie, tvorivosti a originality. „Život je pri svojom prameni vždy krásny, priezračný a úrodný, nech sú prekážky a udalosti, ktoré ho sužujú, akokoľvek náročné. To, čo platí o živote vo všeobecnosti, platí aj o tvojom živote. Ak mu nebudeš dôverovať, nevybuduješ nič trvácne. Veď máš v sebe životné sily (rozpínavé, zjednocujúce, tvorivé), ktoré sú na všetkých úrovniach tvojej bytosti: *vnútornej, horizontálnej a vertikálnej* (Quoist, 2001, s. 26).

Priateľská dôvera v život nás motivuje k hľadaniu svojho miesta v ňom, ale zároveň sa usilovať, aby bolo miesto pre každého. Usilujme sa šíriť optimizmus, ktorý nám dáva silu, prináša nádej, vieru a lásku. Svet potrebuje čoraz viac lásky, krásy, harmónie a porozumenia, a to si žiada od nás iniciatívu srdca, robiť svet lepším a krajším a zároveň otvoriť sa pre prijatie pozitívnych impulzov od druhých. Každý deň môžeme zlepšiť už len tým, ako k nemu pristupujeme. Namiesto toho, aby sme bojovali proti životným okolnostiam, naučme sa prijať skutočnosť a svet sa netočí len okolo nás a my sa musíme tiež prispôbiť okolnostiam a tak nájsť vnútorný pokoj a hlboké porozumenie pre ľudský svet. Využime preto každú chvíľu na láskyplné, pozitívne, tvorivé myšlienky, ktoré sú nádejou pre dobré skutky. Konkretizácia nádeje spočíva aj v tom, že život prinášajúci množstvo hodnotných činov je životom plných pozitívnych zmien. Je potrebné na ne reflektovať a nevypočítavým spôsobom uskutočniť model prosociálnej reciprocity. Dôležité je však aj to, aby nám fungovala pamäť srdca, teda vďačnosť.

Ľudský poriadok života spočíva v skutočnej aplikácii vernosti a dôvery. A či už je to u konkrétnej osoby alebo v spoločenskom ponímaní, ak upadá dôvera a vernosť, oslabuje sa aj autentická ľudskosť. Veriť druhému, znamená dôverovať mu. Bez týchto kľúčových atribútov prestáva byť život ľudsky príťažlivým. S vernosťou úzko súvisí nádej, ktorá je zvláštnou formou dôvery – dôvery v budúcnosť. Bez nádeje sa strácajú tvorivé a perspektívne sily v človeku. A tam, kde je dôvera a nádej, je aj láska. V prosociálnom ponímaní je v ľudskom živote cez lásku sprítomnená priateľská dôvera, ako integrujúci kód ľudskosti v zmysle vzájomného zblížovania, porozumenia a humanizmu.

9.1.6 Význam prosociálnosti v podobe lásky a priateľstva v etickej výchove

V prosociálnom zmysle láska vedie k plnému uvedomeniu si blízkej prítomnosti druhého, ako osoby samej osebe jedinečnej a autenticky príťažlivej. Láska je z psychologického hľadiska najdokonalejší, ale zároveň najneprebádanejší identifikátor spoznávania druhého. Nevieme totiž z hľadiska prosociálneho chápania lásky identifikovať usporiadanosť hnutia zmyslov v meniacej sa dynamike vzťahu osôb

v kontexte ich vzťahového zblížovania a vzdalovania. V partnerskom spolužití s presahom k sociálnemu kontextu lásky môžeme rozlišovať:

- lásku dobyvačnú, ktorej základom je partnerská nerovnováha s ambíciou jedného z partnerov byť v nadradenej pozícii so sklonom k vlastníckemu vzťahu k druhej osobe. Sú v nej prítomné aj prejavy nežiaducej žiarlivosti so stupňujúcou tendenciou dokonca k výhradnému vlastníctvu. Tá však nikdy nemôže byť naplnená nielen z dôvodu uchovania si ľudskej dôstojnosti ovládanej osoby, ale z dôvodu, že druhého človeka sa nemožno úplne zmocniť z hľadiska jeho subjektívnej jedinečnosti, najmä ak ide o násilnú cestu. Nádej lásky sa obracia vždy k slobodnému subjektu a nie k ovládanému objektu. Žiarlivosť sa naopak usiluje pretvoriť slobodnú bytosť na žiadostivosťou ovládaný objekt;
- lásku obetavú, ktorej vnútropartnerským založením je vzdávanie sa svojich oprávnených nárokov v prospech blízkej osoby s vedomou motiváciou k dobrovoľnej obetavosti a službe pre druhého, dokonca aj s prijateľnou predstavou stať sa objektom vlastníctva. Ide o dobrovoľný prejav podriadenosti s očakávaním pochopenia tohto konania, ale s neočakávaním ani nevynucovaním si reciprocity v správaní. Rizikom tohto vzťahu je, že šlachetná motivácia činov pre druhého môže zostať nepovšimnutá;
- lásku spoluúčastnú, pričom ťažisko vzťahu je rovnovážne, nedominuje žiaden z partnerov, ide o celostné chápanie vzťahu slobodných bytostí dobrovoľne sa vzájomne darujúcich jeden druhému. Kvalitatívnym znakom takto chápanej lásky je úplná dôvera, úprimnosť a otvorenie sa druhému s minimalizovaním okruhov svojho osobného tajomstva, ktoré sa však nevyhnutne musí zachovávať v správnej miere uchovania si jedinečnosti svojho bytia v najintegrálnejšom chápaní svojej intimity.

Prosociálny zmysel lásky spočíva v tom, že hľadá v druhom práve jedinečnosť druhého, kým v skutočnosti je, čo je mu vlastné. Je to najpríťažlivejšia cesta k odhalovaniu jedinečnosti a originality druhého. Lásku nechápeme ako uzavretú dokonalosť dvoch bytostí, ale ju vnímame v bytostnom presahu osobnostného zrenia v procese objavovania a odhalovania s úmyslom jej neustáleho obnovovania na všetkých úrovniach osobnosti. Cieľom lásky je človeka znovu zrodiť v inej kvalite sociálnosti. V súčasnosti však dochádza k zužovaniu pojmu lásky a tým sa znetvorujú aj predstavy o ozajstnom ľudskom šťastí, ktoré s láskou úzko súvisí. Akoby aktuálnym trendom sa stalo hľadanie a nachádzanie cieľa šťastia a lásky iba v tom, aby sa sami dobre cítili na úrovni svojich citov, pudov a vyžívania sa v rozkoši. Treba podotknúť, že pre lásku je egoizmus najväčším nebezpečenstvom. Sebecký jednotlivец sa sústreďuje len na vlastné potreby a záujmy a samotná podstata lásky ako snahy chcieť dobro iným, je mu cudzia.

V etickom chápaní je milujúca bytosť vo vzájomnom opätovanom vzťahu, v ktorom sa realizuje dokonalá jednota. Milovať druhého zároveň znamená zbaviť

sa individuálneho, aby sme dospeli k osobnému. Správnym spôsobom treba rozvíjať cit pre vlastné „ja“ ako ponuku pre druhého, čo je odlišné od egoizmu, ktorý je deštruktívnym prvkom smerujúcim k rozkladu osobnosti dovnútra aj vo vzťahu. Zaujatie etického postoja v tomto uvažovaní znamená, že človek sa nemôže nemať rád, ale mal by sa prestať mať rád nesprávne. Naproti tomu egoista sa nielenže nemá rád správne, ale aj nedôstojne v zmysle vlastného neobjektívneho sebaobrazu. Pravá sympatia a neegoistická láska k sebe znamená, že sami seba máme radi, bez toho, že by sme si to uvedomovali a neustále pripomínali.

Láska k sebe a k druhému sa navzájom podmieňujú. Nepriateľstvo a nenávisť k sebe je prekážkou k utváraniu interpersonálneho vzťahu, pretože mu znemožňuje vystúpiť zo seba, odpútať sa od negatívneho sebavnímania a uskutočniť konštruktívny sebaapresah k druhému. Nemôže sa tým naplniť hodnota lásky, ktorú vnímame v personalistickom chápaní ako heterogénnu identitu môjho ja a tvojho ty. Etika vzťahov v tomto konštrukte znamená vytvorenie jednoty v rozličnosti.

Láska je viac než len emócia, či vášeň, je to ohromná vnútorná sila autenticky prejaveneho citu, ktorá robí s človekom doslova zázraky a naplňa ho šťastím. Mať rád druhého znamená stotožniť sa s ním v jeho rozdielnosti a obohacovať sa jeho odlišnosťou. Čím sme si navzájom bližší, tým viac chceme toho druhého takého, akým je. Predpokladom dopracovania sa do štádia takéhoto vzťahu je nebyť stredom vzťahu a stredobodom pozornosti, ale sústavne sa zameriavať sa na vzájomný cieľ vzťahu. Skutočný význam pravej lásky spočíva v prepojenosti prvku obetavosti a spoluúčasti s vedomým iniciovaním povyšovania druhého ako najvzácnejšej bytosti, ku ktorej prechovávame lásku v intenciách úprimne mienenej dôvery, tolerancie, úcty a rešpektu. Najzreteľnejším prejavom lásky je jej neustále obnovovanie sa v progresívnej kvalitatívnej podobe, ktorá znovu vytvára podmienky v plynutí času nanovo objavovať nepoznané, túžiť po sebe, spoločne potvrdzovať a overovať hodnotu spoločnej lásky. Obyčajne jej pravou hodnotou sú deti. Vzájomná partnerská láska a opätovaná láska detí k svojim rodičom dáva ich životu nový impulz a je znakom naplnenosti zmyslu hodnotného života.

Láska je iná kvalita vzťahu ako priateľstvo, na jednej strane môže viac dať, ale zároveň aj viac zobrať. Priateľstvo na rozdiel od lásky, ktorá umožňuje odhaľovanie druhého v intimite vzťahu, je zamerané na poznávanie druhého a osobnostnú hodnotovú kompatibilitu. Byť priateľmi neznamená len byť v zhode, spoločne hľadať pravdu, ale hľadať ju aj jeden v druhom. Pravé priateľstvo je živé len z úprimnosti a môže pretrvať len v pravde. Z eticko-výchovného hľadiska môžeme konštatovať, že druhý človek je nám do takej miery cudzí, nakoľko je nám cudzí pocit priateľstva. Vzťah priateľstva je cenný z dôvodu spoluvytvárania osobnostných vzťahov. Priateľský vzťah formuje osobnosť človeka, ktorý nie je hotovou bytosťou, ale má možnosť dozrievať a sociálne sa realizovať. Priateľstvo je spojené aj s nádejou spoznávanie sa hodnotných ľudí, ktorí sa vzájomne inšpirujú, poučia, povzbudia, ale aj

porozumejú vnútornému prežívaniu navzájom a tiež neustále meniacim sa emocionálnym stavom. Musí byť však aj osobná iniciatíva byť pripravený na priateľstvo a ponúknuť vlastné hodnoty a osobnostný potenciál osobnostne blízkej osobe. Teda priateľstvu predchádza práca na sebe samom s dosiahnutím primeraného sebavedomia uchádzať sa o priateľský vzťah. Ako povedal Aristoteles: „Kto nám má byť väčším priateľom, ak nie my sami.“

V prosociálnom kontexte môžeme uviesť skutočnosť, že v súčasnosti dochádza k neporozumeniu priateľstva a jeho hodnotovému nedoceneniu. Isto nejde o priateľstvo v zmysle existujúcich kvázi priateľských vzťahov v hodnotovej konštelácii egoizmu vo dvojici. V inom extrémnom prezentovaní počúvame, čítame alebo sledujeme v médiách prezentujúce sa typológie v prevedení priateľ všetkých, či celého ľudstva. Skutočných priateľov nemáme veľa, práve preto, že osobné zdieľanie myšlienok a emócií je tiež intímnou záležitosťou, ktorá nie je určená pre široký okruh osôb.

Priateľstvo nám dáva pocit istoty z blízkeho vzťahu k osobe, ktorej dôverujeme a nesklame nás. Priateľstvo nás posilňuje vo viere v človeka, ktorý je nám schopný dať nádej v štádiu beznádeje a ktorý nás vyvedie zo zúfalstva, spôsobeného zas len človekom. V priateľovi máme oporu v spoločnom zápase proti falošnosti, klamstvu a pretvárke. Problémom v súčasnosti je aj stotožňovanie priateľstva a kamarátstva a ich hodnotová nediferencovanosť. Kamarátstvo je zamerané nie k osobe, ale k činnosti, ktorá nás spája. Kľúčovým záujmom je výhoda takéhoto vzťahu z hľadiska profitovania. Je to teda viac verejná oblasť realizácie sociálneho vzťahu. Kým kamarátstvo nenastoluje autentický osobný vzťah, priateľstvo je spoločným hľadaním osobnej pravdy. Priateľský vzťah nie je o totožnosti, jeho založením je nezávislosť a úplné uznanie hodnoty druhého bez pokusu meniť ho na svoj obraz. V priateľstve ide aj o prejavy náklonnosti, ale skôr v zmysle hľadania ideálu v tom druhom, uvedomujúc si jeho nemožnosť transféru k inej osobe, ktorá by mohla byť potenciálnym partnerom. Tam musí totiž začať nanovo proces vzájomného osobného identifikovania sa a len čas ukáže, či sa našli tí praví.

V súvislosti s témou priateľstva je potrebné v kontexte etickej výchovy poukázať na problém izolovanosti súčasného človeka, na jeho buď ignoráciu k autentickému vzťahovosti, alebo neschopnosti nájsť spriaznenú dušu s prienikom spoločného myšlienkového a emocionálneho sveta. Pre človeka nie je problémom samota, ktorú potrebuje, aj vyhľadáva pre načerpanie síl a niekedy aj pre cielene odpútanie sa od verejne činného života. Prežívanie v samote je aj prejavom autentického duchovného života ľudí, ktorí sú v tej chvíli spojení s ostatnými prostredníctvom špecifického komunikačného média. Samota týchto ľudí je plnosťou ich života, či už v mnohorakej podobe tvorivého alebo duchovného.

Problémom súčasnosti je osamelosť človeka, jeho izolovanosť a odtrhnutosť od života. Nemožno pravdaže hovoriť o pretrhnutí všetkých sociálnych väzieb, i keď

nemožno vylúčiť ani takýto prípad, reflektujúc na realitu súčasného života. Etický pohľad spočíva v tom, že osamelá bytosť v podstate chce byť vo vzťahu, je to jej neuspokojená potreba. Avšak často nastáva bumerangový efekt nežiaducej návratnosti negatívneho správania. Už nikto nestojí o spoločnosť človeka, ktorý ponižoval, pohrdal, obviňoval, využíval iných v svoj prospech alebo závidel a videl v druhom len nepriateľa. Sú však ľudia, ktorí sa dostali na perifériu spoločnosti zruinovaním vlastného života, alebo sa o to postaral niekto iný. Niekedy je to rýchly proces dramatického sociálneho pádu. V tomto prípade sú potrebné solidárne prejavy podpory a pomoci k návratu aspoň k úrovni minimálnej sociálnej dôstojnosti. Ľudia sa stretávajú, spoločensky žijú, aby sa vyhli nežiaducej osamelosti. Ale stretávať sa ešte neznamená priateľiť sa, intenzívne komunikovať a zblížovať sa. Nemôžeme byť súčasťou spoločenstva ľudí, ktorí si vzájomne rozumejú a túžia po vzájomnej spoločnosti, ak za každých okolností hľadáme len seba a profit pre seba.

9.2 Didaktické aplikácie výučbového modelu etickej výchovy

Študijný program etickej výchovy je spracovaný konzistentne s prehĺbovaním poznatkov kľúčových tém, ktoré sú nasmerované k výchove osobnosti s vlastnou identitou a hodnotovou orientáciou s rozvinutím všetkých morálnych atribútov v individuálnych aj sociálnych vzťahoch. Neuspokojuje sa však iba s poskytovaním informácií o morálnych zásadách a princípoch, ale zážitkovou formou učenia podporuje pochopenie a zvnútornenie mravných noriem a napomáha osvojeniu správania sa v kongruentnej podobe. Ide o teoreticko-aplikačný model prípravy mladých ľudí pre praktický život, v ktorom morálka a kľúčové ľudské hodnoty majú dôležité miesto. Podstatný je tiež rozvoj etických postojov v celom komplexe prosociálnosti s dôrazom na cibrenie sociálnych zručností, najmä v oblasti dobrej komunikácie, citlivosti pre osobný svet iných a hľadanie optimálneho prístupu k nim. Od toho sa potom odvíja osobná angažovanosť človeka pre utváranie stabilných a harmonických vzťahov, či už v rodine alebo v akomkoľvek profesijnom, prípadne záujmovom spoločenstve. V školskej praxi je cieľom etickej výchovy ako povinne voliteľného predmetu naplnenie týchto predpokladov:

Na veku primeranej úrovni pomenovať a vysvetliť základné etické postoje a spôsobilosti preberané modulovito na základnej a strednej škole, ktorých náplňou je osobnostný rast a kvalita sociálnych vzťahov. To predpokladá tolerantnosť, pozitívnosť, zdravú kritickosť, ale aj pokoru a angažovanosť za nadosobné ciele.

Vedieť sa orientovať v teoretickej oblasti etiky, predovšetkým však zvládnuť základné etické pojmy a súvislosti a nachádzať prepojenia medzi hodnotami a normami. Preukázať intelektuálnu zrelosť a aplikáciu poznatkov do života zosúladením správneho myslenia a konania. Na základe ujasneného morálneho úsudku byť schopný reagovať na komunikačné impulzy a orientovať sa neraz v zložitých sociálnych situáciách.

Prejaviť porozumenie a toleranciu k názorovej pluralite v sociálno-kultúrnom aj náboženskom zmysle. Etická výchova teda otvára na jednej strane priestor pre osobnú autonómiu a slobodu rozhodnúť sa, ale zároveň motivuje k akceptácii odlišnosti vo sfére intelektuálneho zmýšľania, emočného prežívania a duchovného prepojenia na oblasť viery. Dôležitá je teda aj oblasť rešpektovania princípov náboženskej a nenáboženskej etiky.

Vedieť vysvetliť kľúčové etické normy a hodnoty súvisiace s rodinným životom, rodičovstvom, sexualitou, zdravým životným štýlom a profesijnou sebarealizáciou. Ide tiež o formulovanie osobných životných cieľov, oslobodiť sa od falošnej slobody a mnohorakých podôb závislostí, ktoré znehodnocujú a ohrozujú život človeka.

Pochopiť etické problémy súvisiace s ekonomickými hodnotami, mať zodpovedný prístup k práci a byť adekvátne finančne ohodnotený. Uvedomiť si pnutie medzi ekonomickými záujmami a ochranou životného prostredia a podporovať zákonnosť. Zvládať tlak masmediálnych vplyvov a vedieť zaujať k nim kritický postoj a nenechať sa manipulovať.

Možno konštatovať, že v rámci konkretizovaných cieľov etickej výchovy v školskej praxi na základnej a strednej škole nejde o prevratné zmeny, ale skôr o potvrdenie hodnotových inšpirácií, ktoré motivujú k neustálemu premýšľaniu.

9.3 Praktické námety a reálna skúsenosť výučby etickej výchovy

Pre úspešnú výchovu a vzdelávanie nestačí ovládať metódy, techniky a mať rutinný prístup. Dobrý učiteľ EV musí premýšľať o týchto faktoroch:

- a) Dôkladné poznanie samého seba, svojich vlastností, názorov, postojov, filozofie.
- b) Osobnostné charakteristiky učiteľa: sebaistota, nadšenie, hlbavosť, nasadenie, sociálna inteligencia, empatia, asertivita.
- c) Akceptácia žiakov a v tejto súvislosti je potrebné:
 - zamyslieť sa nad žiakmi,
 - dôverovať žiakom,
 - rešpektovať vekovú charakteristiku žiakov a prispôbiť výchovu a vzdelávanie osobnostným potrebám a mentalite žiakov,
 - zohľadňovať primeranosť v prístupe k žiakom,
 - podporovať žiakov v samostatnom rozhodovaní,
 - kombinovať humanistický a kognitívny prístup, t. j. priateľskú klímu s náročnosťou,
 - je dôležité, aby bol učiteľ prirodzenou autoritou,
 - učiteľ má mať k žiakom srdečný vzťah, nesmie sa však s nimi úplne identifikovať a mať ambíciu riešiť všetky ich problémy,
 - učiteľ nesmie používať metódy a techniky vyvolávajúce stres, pocit ohrozenia alebo negatívne reakcie žiakov,

- učiteľ by mal vytvoriť pozitívnu atmosféru vzájomnej akceptácie: čím skôr sa naučiť mená žiakov a zaujímať sa o nich ako jednotlivcov.

Ďalšou dôležitou oblasťou je orientácia učiteľa na tému programu etickej výchovy a z tohto dôvodu je potrebné:

- dodržanie metodiky a štruktúry hodiny: emocionálna a kognitívna senzibilizácia, hodnotová reflexia, zážitková forma učenia, transfér do života,
- ponúknuť žiakom toľko teórie, koľko je v rámci témy nevyhnutné,
- dôležité sú vedomosti a kontextové súvislosti učiteľa, ale aj improvizračné schopnosti,
- významný imperatív pre učiteľa: nebyť nudný.

Nemenej dôležitý je aj kontext a podmienky súvisiace s vyučovaním etickej výchovy. Je potrebné zamerať sa na tieto postuláty v rámci etickej výchovy:

- osobnostná interakcia učiteľ – žiak,
- osobnostná interakcia žiak – žiak,
- vnímanie celkovej atmosféry v triede počas hodiny,
- učiteľ by mal reagovať na meniace sa nálady a schopnosť koncentrácie žiakov,
- učiteľ si musí uvedomiť špecifiká konkrétnej triedy a zvládnuť jej riadenie,
- základom úspechu je vytvoriť v triede výchovné spoločenstvo.

Meradlom úspechu etickej výchovy je taktiež nasledujúca participácia žiakov na výučbe:

- schopnosť žiakov aktívne pracovať,
- rozvíjanie prosociálnych postojov žiakov a celkové ich správanie,
- prehĺbovanie vedomostí žiakov a aplikácia poznatkov u žiakov do situácií reálneho života,
- tvorivá komunikácia na hodine,
- dynamika vyučovania: zaujať žiakov, vzbudiť ich pozornosť a motivovať ich k premýšľaniu.

Etická výchova je veda a umenie zároveň, čo si od učiteľa vyžaduje nasledovné:

- učiteľ sa musí zaoberať overenými vedeckými poznatkami, týkajúcimi sa vyučovania EV,
- zdokonaľovanie sa v odbornej špecializácii,
- rozvíjanie didakticko-metodickej odbornosti,
- zvládanie vedenia triedy,
- pochopenie školy ako zložitého organizmu,
- rozvíjanie predpokladov a talentu pre učiteľské povolanie,
- cibrenie pedagogického citu a taktu,

- preukázať svoju ľudskosť pri vyučovaní, učiteľ musí byť autentickou osobnosťou s motiváciou k altruizmu.

V súlade s aktuálnymi trendmi v pedagogickej praxi integrálnou súčasťou etickej výchovy je jej aktuálnosť, príťažlivosť a hodnotnosť aplikačného modelu vyučovania. Obsahuje nasledujúce prvky:

- autentický výchovný štýl učiteľa,
- neautoritatívny a nedirektívny prístup,
- dať žiakom priestor na vlastné vyjadrenia, na aktívnu prácu,
- viesť zmysluplný dialóg a kultivovať žiakov,
- aplikovať tvorivé vyučovanie,
- využívať adekvátne vyučovacie metódy (dialogické, zážitkové, skúsenostné, posilňujúce správanie žiakov, udržanie disciplíny).

Aplikácia prezentovaných teoretických myšlienok do pedagogickej praxe etickej výchovy by však mala byť tvorivá ako prejav slobody osobnosti pedagóga. Námety sú inšpiráciou na premýšľanie o spôsobe jedinečnej profesijnej sebarealizácie učiteľa a hodnotovej aspirácie v intenciách uplatňovania požadovanej koncepcie a metodiky etickej výchovy. „Osobnostný rozvoj dieťaťa nezávisí iba od množstva absolvovaných výchovných projektov či graduálnych a postgraduálnych štúdií. Účinnou cestou podporujúcou nadobúdanie jeho mravnej zrelosti, je aj všímanie si a podpora „dobra“ zo strany autorít našej spoločnosti. Vtedy je predpoklad, že produkcia „dobra“ bude mať zelenú vo všetkých sférach života spoločnosti. Potom skutočne môže nastať pozitívny „domino efekt“, lebo každý drobný pozitívny skutok urýchľuje rast človeka v smere ľudskej dokonalosti“ (Podmanický, 2012, s. 69). Etická výchova ako koncepcia celoživotného vzdelávania presahuje obsahovú normu požadovanú na vyučovaní v školskom prostredí a jej prínos spočíva predovšetkým v osobnostnom formovaní človeka v dlhodobom horizonte. Je to trpezlivá a náročná cesta k interiorizovaniu kľúčových hodnôt ľudskosti, morálky, slobody a zodpovednosti v každodennom živote.

9.4 Ukážky vyučovacích hodín etickej výchovy, aktivity a tvorivé činnosti

Predmet: Etická výchova

Ročník: 6. ročník ZŠ

Učivo: Dobří ľudia a dobré skutky

Ciel: Žiaci vedia identifikovať a verbálne pomenovať vlastnosti dobrého človeka; vedia vysvetliť, ako sa dobrý človek správa.

Pomôcky: Papier, perá, tabuľa

Čas: 10 minút

Fáza hodiny: Senzibilizácia

Priebeh fázy (činnosť učiteľa, činnosť žiakov, metódy): Vyučujúci zadá aktivitu na rozohratie – kreslenie vo dvojici jedným perom.

Zadanie: Žiaci dostanú papier a jedno pero (ceruzku, fixku) a ich úlohou bude nakresliť jeden obrázok. Obaja chytia naraz pero do ruky a začnú kresliť. Nesmú sa pri tom rozprávať.

Čas na vypracovanie: podľa potreby, ale maximálne 5 minút

Vyhodnotenie: Každá dvojica predstaví svoj obrázok a povie, čo nakreslila. Zároveň povie, či sa im kreslilo ťažko, alebo ľahko.

- 35 minút

- hodnotová reflexia, nácvik v triede a prepojenie so životom

Aktivita (1) – Vlastnosti dobrého človeka

Vyučujúci sa najprv spýta triedy: „Myslíte si, že ešte žijú dobrí ľudia?“ Snaží sa vyvolať diskusiu.

Zadanie: Žiaci pracujú individuálne. Ich úlohou je napísať čo najviac vlastností, aké by mal mať dobrý človek, resp. aký by mal byť dobrý človek, resp. čo by mal robiť dobrý človek?

Vyhodnotenie: Žiaci píšú vlastnosti na tabuľu, aby mali inšpiráciu pre nasledujúcu aktivitu.

Aktivita (2) – Príbeh o dobrom človeku

Zadanie: Trieda sa rozdelí do dvojíc a každá dvojica si vyberie jeden spoločný kus papiera. Medzi tým vyučujúci napíše na tabuľu 4 témy:

a) O čom rozmýšľa dobrý človek?

b) Čo robí a ako sa správa dobrý človek?

c) Ako prežíva dobrý človek rôzne situácie? (napr. radostnú, nepríjemnú, bolestnú, smutnú)

d) O čo sa usiluje dobrý človek?

Úlohou dvojíc bude vybrať si jednu z tém a spoločne na ňu napísať krátku rozprávku, príbeh alebo básničku. Podmienka: rozprávka/príbeh = 10 viet, básnička = 8 veršov.

Čas na vypracovanie: podľa potreby

Vyhodnotenie: Každá dvojica prečíta svoj príbeh/rozprávku/básničku.

Predmet: Etická výchova

Ročník: 6. ročník ZŠ

Učivo: Moje vzory

Ciel: Žiaci vedia identifikovať svoj vzor. Rozumejú významu vzorov pre človeka.

Pomôcky: Papier, pero, ceruzky, tabuľa, kriedy, lepiace papieriky

Čas: 10 minút

Fáza hodiny: Senzibilizácia

Priebeh fázy (činnosť učiteľa, činnosť žiakov, metódy): Vyučujúci zadá nakresliť žiakom smajlíka, ktorý bude zobrazovať ich momentálnu náladu. Postupne prezentujú

svoje smajlíky a vysvetľujú, prečo sa tak momentálne cítia. Vyučujúci sa zaujíma o ich náladu a v prípade negatívneho naladenia vyjadrí nádej, že do konca hodiny sa to zlepší.

- 35 minút
- hodnotová reflexia, nácvik v triede a prepojenie so životom

Aktivita (1) – Nakresli svoj vzor

Zadanie: Vyučujúci zadá žiakom, aby na papier nakreslili svoj vzor alebo svoje vzory. Na druhú stranu papiera napíšu:

- 1) prečo majú za vzor tú ktorú osobu / osoby a prečo by sa jej chceli podobáť
- 2) napíšu aspoň dve vlastnosti, ktoré má daná osoba

Čas na vypracovanie: podľa potreby – maximálne 10 minút

Vyhodnotenie: Každý žiak predstaví svoju kresbu a vysvetlí, prečo je daná osoba pre neho vzorom. Jeden žiak medzi tým vytvára na tabuli jednoduchú pojmovú mapu tvorenú jednotlivými vlastnosťami. Do stredu tabule napíše „Vlastnosti našich triednych vzorov“ a jednotlivé vlastnosti vypisuje okolo centrálnej časti. Zároveň na bočnú časť tabule vypisuje jednotlivé vzory svojich spolužiakov.

Aktivita (2) – Známa osobnosť

Zadanie a priebeh: Každý žiak napíše na kúsok papiera jednu známu osobnosť. Tieto papiere sa potom vyzbierajú a vložia do obálky. Vyučujúci má pripravené malé lepiace papieriky. Na tie postupne (žiaci sa striedajú) vypisuje dané osobnosti a lepí žiakom papieriky na čelo. Žiak, ktorý má aktuálne nalepený papierik na hlave háda, o akú osobnosť ide. Robí tak prostredníctvom otázok, na ktoré ostatní môžu odpovedať len „áno“ alebo „nie“.

Rezervná aktivita (3) – Detský čin roka

Vyučujúci prečíta pred triedou príbeh a žiaci pozorne počúvajú. Ide o príbeh zo súťaže Detský čin roka 2016 a konkrétne ide o víťazný príbeh z kategórie „pomoc ľuďom“. Následne sa realizuje diskusia. Učiteľ motivuje k diskusií žiakov rôznymi otázkami. Prípadne sa aktivita dá robiť aj skupinovo – každá skupina písomne odpovie na zadané otázky.

Príbeh: Lea pomohla bezdomovcovi a dočkala sa prekvapenia

Autor: Erika Kosorínová (matka)

Skutok vykonalá: Lea Košíková

„Moja dcéra Lea má 16 rokov, v septembri 2015 nastúpila do prvého ročníka na PaSA v Leviciach, kde býva na internáte. Každú nedelú tak cestuje vlakom z Chynorian do Levíc cez Šurany, kde prestupuje na iný vlak. Na tejto prestupnej stanici sa hneď v tom septembri zoznámila s miestnym 30-ročným bezdomovcom Marekom. (Pozn.: Lea má neuveriteľnú schopnosť odhadnúť povahu človeka, je veľmi empatická, vyspelá na svoj vek a oplýva prirodzenou inteligenciou. Je veľmi samostatná a nezávislá.) Marek jej postupne vyrozprával svoju minulosť o alkoholizme, drogovej závislosti, o tom, ako prerušil všetky kontakty s rodinou. Svoje závislosti

dokázal prekonať, vyliečil sa, avšak nedokázal sa už vrátiť domov, tak zostal na ulici. „Marek nie je žiadny hlupák, je múdry, len mal smolu,“ vravela Lea. Každú nedeľu Leu čakával na vlakovej stanici v Šuranoch. No a ona mu vždy, zo súcitu či z priateľstva, dala nejaké peniaze zo svojho vreckového, ktoré dostáva. Niekedy 1-2 eurá, niekedy vraj aj 5. Hovorila, že si odpustila nejaké tie raňajky alebo večeru, nakoľko sa stravuje sama. Marek o nej vedel iba, ako sa volá, kde študuje a na ktorom internáte býva. Koncom mája prišiel Lei na internát list. Bol od Mareka. A bol z Londýna. V tomto liste jej Marek napísal, že JEJ ďakuje za šancu vstať a začať život odznova. Vraj všetky peniaze, ktoré každú nedeľu dostal od NEJ, si odkladal, bolo to spolu 125 eur. Kúpil si z toho čisté oblečenie a jednosmernú letenku z Bratislavy do Londýna. A Marek mal šťastie – našiel si prácu aj s ubytovaním. A predstavte si, v tej obálke jej poslal aj tých 125 eur – ON JEJ ICH VRÁTIL!!! NEUVERITEĽNÉ!!! Ale tu sa príbeh mojej dcéry nekončí. Ona sa rozhodla tieto vrátené peniaze využiť veľmi účelne. Vravela, že ona sa ich už raz vzdala, tak nech pomôžu niekomu ďalšiemu. A vzdala sa ich druhýkrát. Tretí júlový týždeň išla na letný tábor na východné Slovensko. V škole má spolužiačku-kamarátku, ktorej rodina sa dávnejšie ocitla v hmotnej núdzi. Keďže si ten tábor jej rodičia nemôžu dovoliť zaplatiť, moja dcéra sa rozhodla, že tie vrátené peniaze použije na dobrú vec a zaplatí ho ona!!! Tak sa aj stalo. Pri odovzdávaní vysvedčenia to tej spolužiačke oznámila. Mala obrovskú radosť! Všetko toto nám Lea vyrozprávala až teraz, postavila nás pred hotovú vec. Nepýtala si dovolenie minúť tie vrátené peniaze. Ona sa tak rozhodla sama, len chcela poznať náš názor. Obdivujeme jej silnú vieru v dobro, veľkosť jej srdca a lásku k blížnemu.“

Otázky:

- 1) Ako a komu Lea pomohla ?
- 2) Myslíte si, že to bolo správne ? Prečo to bolo správne ?
- 3) Aké vlastnosti mala Lea ? (Bola lakomá ? Bola nevšímavá ?)
- 4) Urobila Lea dobre, že vrátené peniaze zas dala niekomu inému ?

Predmet: Etická výchova

Ročník: 7. ročník ZŠ

Učivo: Láska a manželstvo

Ciel: Žiaci si uvedomujú, že partnerský vzťah prechádza viacerými fázami a vrcholí pri založení rodiny. Žiaci vedú vysvetliť význam jednotlivých fáz vzťahu. Žiaci vedú identifikovať rôzne kritériá výberu partnera.

Pomôcky: Papier, perá, tabuľa, kriedy a pracovné listy

Čas: 10 minút

Fáza hodiny: Senzibilizácia

Priebeh fázy (činnosť učiteľa, činnosť žiakov, metódy): Učiteľ na úvod realizuje so žiakmi aktivitu, kde žiaci hádajú, o ktorého spolužiaka ide. Každý si zoberie lístoček

a na ten napíše 5 ľubovoľných vecí, ktoré ho charakterizujú. Môže ísť o vlastnosti, obľúbené aktivity, športy, ktoré sleduje atď. Potom sa všetky lístočky dajú do nádoby, kde sa pomiešajú. Následne si každý žiak jeden lístoček vyžrebuje a za úlohu háda, kto sa za ním skrýva.

Vyhodnotenie: Žiaci postupne čítajú lístočky a hádajú, o koho by mohlo ísť.

- 35 minút
- hodnotová reflexia, nácvik v triede a prepojenie so životom
- vyučujúci realizuje so žiakmi 2 aktivity (+ jedna v rámci dynamického priebehu hodiny)

Aktivita (1) – Fázy partnerského vzťahu (fázy lásky):

Otázka pre žiakov: Myslíte si, že vzťah s druhým človekom je niečo nemenné, je to niečo, čo sa časom nemení?

- vzťahy medzi ľuďmi nie sú niečo nehybné, čo sa nemení, ale práve naopak, sú premenlivé a v pohybe
- vzťahy sa menia a vyvíjajú určitým spôsobom, na tom, ako sa vyvíjajú má zásluhu veľa vecí, ale najviac záleží na samotných ľuďoch, akým smerom sa budú spolu uberať
- tento princíp funguje aj pri láske

Zadanie aktivity: Žiaci sa rozdelia do skupín po 3-4 členov. Každá skupina dostane pracovný list, ktorý bude mať za úlohu skupina vypracovať. Inštrukcie k vypracovaniu listu sú uvedené priamo tam.

Čas na vypracovanie: podľa potreby, ale maximálne 5-8 minút

Vyhodnotenie: Vyhodnocuje sa spoločne. Vyučujúci prechádza postupne jednotlivé fázy vzťahu. Vzhľadom k tomu, že pracovný list nemá jedno možné riešenie, môže dôjsť k diskusiám.

- každá fáza vzťahu má určitý význam, a preto by sa nemali preskakovať

Aký význam majú jednotlivé fázy?

1. *zamilovanosť* – k láskyplnému vzťahu je potrebné, aby preskočila iskra a aby boli prítomné určité city
2. *chodenie* – je dôležité, aby sa ľudia začali spoznávať, aby o sebe zistili viac, aby prehĺbili svoj vzťah
3. *spoločné bývanie* – je to akýsi test, či spolu ľudia dokážu vydržať, chodenie je síce pekné, ale ísť von je len krátkodobá záležitosť, ľudia, ktorí spolu žijú sa nemôžu pretvarovať a odhalia svoju skutočnú tvár
4. *svadba* – je to významný krok, pretože svadbou sa dvaja ľudia zaviazajú, že sa o druhého budú starať, že si chcú založiť rodinu a dávajú tým najavo, že sú si súdení
5. *založenie rodiny* – vrchol vzťahu medzi dvoma ľuďmi nastane, keď si založia rodinu, pretože deti sú radosť i starosť a záväzok, dieťa nie je hračka, ale živý človek, o ktorého sa treba starať, a preto by mal byť vzťah medzi rodičmi láskyplný

Aktivita (2) – Ako vybrať toho/tú správneho/ správnu?

Aktivita zameraná na ujasnenie si kritérií výberu partnera. Na úvod vyučujúci prečíta text: "Ak má dievča alebo chlapec 13 rokov, zrejme ešte neuvažuje o svojom budúcom manželovi alebo manželke. No napriek tomu si už nevedome aj v tomto veku deti začínajú utvárať určité predstavy, ako by mal TEN NIEKTO vyzeráť, aké by mal mať vlastnosti, záľuby, atď. Vo vašom veku stelesňuje tieto predstavy priateľ či priateľka."

- je dôležité vedieť si ujasniť, na základe čoho si vyberáme priateľa alebo priateľku, pretože sa potom vieme vyhnúť chybám pri ich výbere a neskoršiemu sklamaniu
- sú rôzne kritériá, na základe ktorých si vyberáme priateľa alebo priateľku
- tie sú u každého rozdielne

Zadanie aktivity: Každý si individuálne zoberie papier a pero. Jeden dobrovoľník potom na tabuľu napíše tento zoznam:

- *povahové vlastnosti*
- *náboženské vierovyznanie*
- *majetok*
- *vzdelanie*
- *vzťah k návykovým látkam – alkohol, cigarety, drogy*
- *záľuby*
- *výzor*
- *povolanie*
- *vek*

Úlohou žiakov bude zoradiť jednotlivé kritériá podľa toho, akú dôležitú úlohu u nich hrajú pri výbere priateľa – priateľky (1 = najdôležitejšie, 9 = najmenej dôležité).

Čas na vypracovanie: podľa potreby, ale maximálne 5 minút

Vyhodnotenie: Každý žiak postupne číta svoj rebríček. Prvé a posledné miesto sa značí pri každom na tabuľu.

Fázy partnerského vzťahu – pracovný list: V ľavej časti pracovného listu sa nachádza 5 očíslovaných obrázkov. Každý z nich predstavuje jednu fázu partnerského vzťahu. Nie sú však v správnom poradí.

1. Vašou úlohou je zoradiť ich do správneho poradia podľa toho, ako si myslíte, že by mali ísť po sebe.
2. Zdôvodnite, prečo ste ich takto zoradili. Má to svoj význam?

Pomôcka:

- 1 - *svadba*
- 2 - *spoločné chodenie a stretávky*
- 3 - *zamilovanie*
- 4 - *budovanie rodiny*
- 5 - *spoločné bývanie*

Predmet: Etická výchova

Ročník: 7. ročník ZŠ

Učivo: Ako sa prejavuje láska

Ciel: Žiaci vedia identifikovať rôzne spôsoby prejavovania lásky. Žiaci chápu, prečo nie je správne ubližovať druhým, aby sme upútali ich pozornosť.

Pomôcky: loptička, papiere, perá, tabuľa a fixky na tabuľu

Čas: 10 minút

Fáza hodiny: Senzibilizácia

Priebeh fázy (činnosť učiteľa, činnosť žiakov, metódy):

Aktivita na rozohriatie: Tvorba príbehu z jednotlivých slov. Úlohou žiakov je vytvoriť príbeh. Robí sa to takým spôsobom, že si žiaci medzi sebou hádžu loptičku a ten, kto má aktuálne loptičku pri sebe, povie jedno slovo (môže aj spojku, zámeno, číslovku). To slovo musí nadväzovať na predchádzajúce. Jeden žiak je zapisovateľ. Postaví sa pred tabuľu a píše jednotlivé slová do viet.

- 35 minút
- Hodnotová reflexia, nácvik v triede a prepojenie so životom
- Láska má rôzne podoby. Môže vzniknúť medzi rôznymi ľuďmi.

Námet na diskusiu: Medzi kým môže vzniknúť láska ?

Vyučujúci píše odpovede na tabuľu:

- medzi ľuďmi rôzneho pohlavia
 - medzi ľuďmi rovnakého pohlavia
 - medzi súrodencami (bratská láska)
 - medzi rodičmi a deťmi (rodičovská láska)
- } (partnerská láska)

Aktivita (1) – Signály lásky

Žiaci sa rozdelia do piatich skupín. Každá skupina si pripraví spoločný papier a pero. Ich úlohou bude odpovedať na zadanú otázku. Každá skupina dostane inú a svoje odpovede si zaznačia na papier.

1. Ako sa prejavuje priateľstvo a láska medzi rovesníkmi?
2. Ako sa prejavuje priateľstvo a láska medzi dospelými?
3. Ako sa prejavuje priateľstvo a láska medzi dieťaťom a rodičom?
4. Ako sa prejavuje priateľstvo a láska medzi súrodencami?
5. Ako spoznáte, že vám niekto prejavuje náklonnosť?

Čas na vypracovanie: podľa potreby – max. 10 minút

Vyhodnotenie: Každá skupina si vyberie svojho zástupcu, ktorý prezentuje postrehy skupiny pred triedou. Výsledky sa môžu zapisovať na tabuľu.

Aktivita (2) – Ako slušne prejavím náklonnosť

Nezrelí ľudia sa snažia upútať pozornosť druhého neslušnými spôsobmi. Napríklad si myslia, že keď budú druhému robiť zle, robiť si z neho posmech, že je to tá správna cesta, ako upozorniť na seba. Napríklad malí chlapci zvykli ťahať dievčatá za vlasy a podobne.

- Ak niekoho máme radi, nemali by sme mu robiť zle. Keď na seba chceme upozorniť, vieme to urobiť aj slušnými a dobrými spôsobmi.

Zadanie: Každý si zoberie kus papiera a pero. Na papier napíše to, akým spôsobom by on prejavil citovú náklonnosť kamarátke / kamarátovi. Každý sa pokúsi nájsť aspoň 3 spôsoby.

Vyhodnotenie: Každý pred triedou prezentuje svoje návrhy, ako slušne prejať náklonnosť.

Predmet: Etická výchova

Ročník: 7. ročník ZŠ

Učivo: Predsudky o pohlaviach

Ciel: Žiaci dokážu identifikovať a pomenovať rôzne predsudky, ktoré sa spájajú s mužským a ženským pohlavím. Žiaci rozumejú tomu, že muž a žena sú rovnocenné pohlavia, ktoré sa navzájom dopĺňajú.

Pomôcky: Stoličky, perá, papiere

Čas: 10 minút

Fáza hodiny: Senzibilizácia

Priebeh fázy (činnosť učiteľa, činnosť žiakov, metódy):

Vyučujúci zadá aktivitu na rozohratie – kreslenie vo dvojici jedným perom.

Zadanie: Žiaci dostanú papier a jedno pero (ceruzku, fixku) a ich úlohou bude nakresliť jeden obrázok. Obaja chytia naraz pero do ruky a začnú kresliť. Nesmú sa pri tom rozprávať.

Čas na vypracovanie: podľa potreby, ale maximálne 5 minút

Vyhodnotenie: Každá dvojica predstaví svoj obrázok a povie, čo nakreslila. Zároveň povie, či sa im kreslilo ťažko, alebo ľahko.

- 35 minút
- hodnotová reflexia
- nácvik v triede a prepojenie so životom

Aktivita (1) – Moje srdce

Ciel: Uvedomiť si, kto mi je z môjho okolia blízky, komu patrí miesto v mojom srdci, komu patrí najviac miesta v mojom srdci.

Priebeh: Každý žiak si nakreslí na papier veľké srdce. Potom sa zamyslí, kto mu je z jeho okolia blízky a koho má vo svojom srdci. Svoje nakreslené srdce rozdelí na diely, ktoré patria jednotlivým ľuďom a do týchto častí napíše ich mená. Čím väčší diel nakreslí, tým je daná osoba viac vo vašom srdci.

Čas na vypracovanie: Podľa potreby ale nie viac ako 5 minút.

Vyhodnotenie: Žiaci postupne ukazujú svoje srdcia a vysvetľujú, kto zaujal aké miesto v ich srdci a prečo (čo si na nich cenia). Zároveň majú odpovedať na otázku, či sa im ťažko hľadali blízke osoby, prípadne či bolo náročné zhodnotiť, aké veľké miesto v ich srdci majú.

Aktivita (2) – Mám predsudky?

Zadanie: Pred tabuľou urobíme dva rady stoličiek. Potom vyučujúci číta postupne jednotlivé tvrdenia. Po každom tvrdení vyzve žiakov, aby si tí, ktorí s ním súhlasia sadli napravo a tí, ktorí nie naľavo. Obe skupiny by mali vedieť vysvetliť svoj názor. Potom môže skupina diskutovať.

Tvrdenia:

- dievčatá by mali byť vysoké a svalnaté
- dievčatá by mali nosiť sukne, lebo v nich vyzerajú lepšie
- chlapci by nikdy nemali nosiť ružovú farbu
- je normálne, ak sa chlapci hrajú s bábikami
- je normálne, ak sa dievčatá hrajú s autíčkami a vláčikmi
- chlapci by nikdy nemali plakať
- dievčatá by sa nemali hrať na vojakov a kovbojov
- dievčatá by nemali hrať futbal a hokej
- dievčatá by mali dosahovať také športové výkony ako chlapci
- dievčatá by nemali pracovať ako žeriavničky alebo pilotky lietadiel
- dievčatá by mali pracovať v kuchyni a v dome, chlapci skôr v záhrade a garáži
- dievčatá by mali vedieť pracovať s kladivom, vŕtačkou a pílkou
- chlapci by nemali hrať na harfu
- chlapci by nemali nosiť dlhé vlasy
- chlapci by mali dbať o svoj výzor
- chlapci by mali vedieť aj variť a šiť (prišit si gombík)
- chlapci by nikdy nemali nosiť sukne

Aktivita (3) – Doplňte vety

Zadanie: Každý si vezme kus papiera a individuálne doplní nasledovné vety (v závislosti od svojho pohlavia):

- Som rád, že som chlapec, pretože...
- Som rada, že som dievča, pretože...
- Som chlapec a vážim si dievčatá, pretože...
- Som dievča a vážim si chlapcov, pretože...

Vyhodnotenie: Každý postupne prečíta svoje odpovede.

Predmet: Etická výchova

Ročník: 1. ročník SŠ

Učivo: Tvorivé riešenia v medziludských vzťahoch

Ciel: Žiaci dokážu tvorivo a eticky korektne pristúpiť k rôznym situáciám, ktoré môžu nastať v kontakte s inými ľuďmi.

Pomôcky: Perá, papiere, loptička

Čas: 5 minút

Fáza hodiny: Senzibilizácia

Priebeh fázy (činnosť učiteľa, činnosť žiakov, metódy): Žiaci sedia v kruhu. Vyučujúci sa ich pýta, čo im napadne ako prvé, keď sa povie „medziludský vzťah“. Každý by mal prísť aspoň na jedno slovo – asociáciu. Tieto prezentujeme v triede tak, že si medzi sebou hádžeme loptičku. Kto má loptičku v ruke, hovorí a následne hodí loptičku ďalej. Aktivita je na úvodné rozohriatie a má slúžiť na pochopenie toho, že každý si pod pojmom "medziludský vzťah" predstaví niečo iné.

- 10 minút
- hodnotová reflexia

Pri riešení rôznych situácií, ktoré sa môžu vyskytnúť pri budovaní medziludského vzťahu, dodržiavame základné pravidlá komunikácie, etiky pri komunikácii a správneho riešenia problémov:

- neprekrikujeme druhého, keď hovorí, neskáčeme mu do reči
 - necháme druhého dohovoriť a až potom povieme, čo chceme
 - ak riešime problém, tak hovoríme k veci
 - ak chceme nadviazať dobrý kontakt, tak nikdy neútočíme na osobu, s ktorou komunikujeme (nenadáваме jej, nevyhrážame sa, neurážame ju, neposmievame sa jej)
 - myslíme len za seba, nie za druhého! nemanipulujeme s druhým!
 - používame argumenty (zdôvodňujeme to, čo si myslíme)
 - nepoužívame argument „ad populum“ – to znamená, že neobhajujeme svoje tvrdenie poukazovaním na to, že náš názor zdieľa viac ľudí – táto chybná argumentácia sa dá veľmi rýchlo premeniť na manipuláciu (musíš sa prispôbiť nám, lebo väčšina to chce a podobne)
 - robíme kompromisy (hľadáme prieniky a snažíme sa nájsť vhodné riešenie pre obidve strany)
-
- 30 minút
 - nácvik v triede a prepojenie so životom
 - Vyučujúci realizuje v triede 3 aktivity. Po realizácii každej jednej vysvetlí žiakom, čo daná aktivita mala rozvíjať.

Aktivita (1) – Vyriešte tvorivo situáciu

Účelom aktivity je cvičiť sa v riešení rôznych situácií, ktoré môžu v živote nastať. Cieľ: Cieľom je zistenie, že rôzne situácie majú viac ako jedno riešenie, a preto musíme správne riešenie hľadať a uvažovať nad naším konaním.

Zadanie: Podľa veľkosti skupiny sa aktivita vykonáva buď samostatne, alebo vo dvojici. Žiaci si vylosujú jednu zo 17 možných situácií a pokúsia sa nájsť minimálne dve riešenia. Ak sú rozdelení do dvojíc, tak každá nájde jedno riešenie.

Vyhodnotenie: Svoje výsledky prezentujú a hlavne vysvetľujú, prečo by konali takým spôsobom.

Aktivita (2) – Tvorba príbehu zo zadaných slov

Aktivita rozvíja predovšetkým tvorivosť, tvorivé myslenie pri práci s textom, so slovami. Má dokázať, že z mála sa dá urobiť veľa, stačí zapojiť vlastnú hlavu, vlastnú tvorivosť, tvorivé myslenie. Vyučujúci má dve kôpky kartičiek. V jednej sú kartičky s rôznymi literárnymi žánrami (dobrodružný, sci-fi, detektívny...) a v druhej sú kartičky s rôznymi slovami.

Zadanie: Každý žiak si najprv vylosuje jednu kartičku so žánrom a potom 4 kartičky s rôznymi slovami. Aktivita je vypracovávaná samostatne. Úlohou žiakov je napísať krátky príbeh v danom žánri a s použitím vylosovaných slov. Minimálna dĺžka príbehu je 10 viet. Všetky 4 vylosované slová musia byť použité.

Čas na vypracovanie: približne 10 minút, ale môže sa predĺžiť podľa potreby.

Vyhodnotenie: Príbehy sa čítajú v kruhu a vyučujúci sa pýta, aké náročné bolo napísanie jednotlivých príbehov.

Aktivita (3) – Riešenie krízovej situácie

Účelom aktivity je ukázať žiakom, že aj oni sa môžu dostať do krízovej situácie. Nie je správne nechať človeka, ktorý potrebuje našu pomoc len tak napospas osudu. Tiež nie je správne vystaviť nebezpečenstvu iných ľudí svojou nečinnosťou – viem o nebezpečenstve, ale neupozorním iných, neriešim to.

Zadanie: Trieda sa rozdelí na 4 skupiny. Každá skupina dostane zadanie situácie, ktorú má vyriešiť.

Čas na vypracovanie: 2-3 minúty

Vyhodnotenie: Skupiny predstavia svoje situácie a riešenia, ktoré našli. Situácie:

- a) Ideš zo školy a v bočnej uličke leží na zemi človek v bezvedomí. Čo urobíš?
- b) Ste vonku s kamarátom a on stratil kľúče od bytu. Nikto nie je doma. Čo urobíš?
- c) Ideš večer po vonku. Vidíš, že pri tvojom paneláku horia kontajnery. Čo spraviš?
- d) Spolužiak ti cez prestávku povedal, že mu zmizli nejaké písacie potreby. Na druhý deň za tebou príde tvoj kamarát a prizná sa, že spolužiakovi ukradol nejaké perá a ceruzky. Čo urobíš?

Predmet: Etická výchova

Ročník: 1. ročník SŠ

Učivo: Chyby a úspechy

Ciel: Žiaci dokážu zhodnotiť svoje predchádzajúce životné úspechy a chyby.

Pomôcky: tabuľa, kriedy, lístočky s citátmi, papier a perá

Čas: 5 minút

Fáza hodiny: Senzibilizácia

Priebeh fázy (činnosť učiteľa, činnosť žiakov, metódy): Asociácie na slovo úspech a slovo chyba. Vyučujúci zadá najskôr žiakom, aby napísali čo najviac slov, ktoré sa im vybavajú pri začutí slova úspech. Čas na vypracovanie je maximálne 1 minúta. Potom si žiaci otočia papier na druhú stranu a urobia to isté so slovom chyba.

Vyhodnotenie: každý postupne číta svoje asociácie. Najskôr na jedno a potom na druhé slovo.

Zmysel aktivity: Poukázať na to, že úspech i chyba má mnoho podôb. Každý môže vnímať úspech a chybu inak ako druhý. Pre prepadávajúceho žiaka je úspechom trojka na vysvedčení, pre výborného žiaka je to naopak chyba a sklamanie.

Diskusia na úvod: Myslíte si, že váš čin musia vnímať všetci vo vašom okolí ako úspech, aby ste to aj vy mohli zaradiť medzi svoje úspechy?

- 40 minút
- hodnotová reflexia, nácvik v triede a prepojenie so životom
- Žiaci realizujú v triede dve aktivity.

Aktivita (1) – Moja veľká chyba a veľký úspech

Každý robí v živote chyby, alebo sa mu občas nedarí. Na druhej strane každý robí aj dobré skutky, respektíve sa mu podarilo uskutočniť niečo, čo považuje za úspech. Preto sa zamyslíme nad svojimi úspechmi a chybami a skúsime ich pomenovať.

Zadanie: Každý si zoberie papier a pero. Papier si rozdelí na dve časti. Na ľavú časť napíše svoj veľký životný úspech (podľa možnosti môže aj viac) a na pravú stranu napíše svoj neúspech alebo chybu (môže aj viac). Následne majú zodpovedať (pri úspechu i chybe) na nasledovné otázky:

- a) Prečo si myslím, že to bola chyba/úspech? Vysvetliť
- b) Poučila ma chyba nejako? Posunul ma môj úspech vpred?

Vyhodnotenie: Žiaci čítajú svoje odpovede a diskutujú o nich.

Zmysel aktivity: Zmyslom aktivity je vedieť identifikovať svoje úspechy a chyby a vedieť ich pomenovať a uznať, resp. vziať si ponaučenie z chyby.

Aktivita (2) – Interpretácia citátov

Vyučujúci má pripravených viacero lístočkov s citátmi slávnych osobností, ktoré sa vyjadrovali na tému úspech/neúspech/chyba. Každý v triede si vylosuje jeden lístoček a jeho úlohou bude interpretovať tento citát. Na kus papiera si napíše odpoveď na 2 otázky:

- a) Ako rozumieš tomuto výroku?
- b) Súhlasíš s týmto výrokom alebo by si to povedal inak?

Vyhodnotenie: Každý číta svoje citáty a odpovede na otázky. Vyučujúci sa vždy opýta, či si daný citát niekto vysvetľuje inak. Citáty sa píše na tabuľu a na záver sa hlasuje o najviac inšpiratívny citát. Každý má jeden hlas.

1. „Keď budeš robiť to, čo si vždy robil, tak dostaneš to, čo si vždy dostal.“ – *Jack Canfield*
2. „Ľudia zlyhávajú nie preto, že chyba je v nich, ale preto, že zlyhanie je súčasťou cesty, ktorá vedie k úspechu.“ – *Paul McKenna*
3. „Pamätaj. I tá najťažšia hodina v živote má len 60 minút.“ – *Sofokles*
4. „Najväčší úspech človeka nie je v tom, že nikdy nepadne, ale v tom, že vždy opäť vstane.“ – *Konfucius*

5. „V blízkosti chýb rastú úspechy.“ – *Bertold Brecht*
6. „Najbližšia pomocná ruka je na konci tvojho ramena.“ – *Mark Twain*
7. „Nič som nenadobudol ľahko. Každá vec ma stála tvrdú prácu. Nehľadaj ľahké cesty. Tie hľadá toľko ľudí, že sa po nich nedá prísť nikam.“ – *Tomáš Baťa*
8. „Najtemnejšia hodina prichádza pred svitaním.“ – *turecké príslovie*
9. „Ak chceš poznať svoju minulosť – pozri sa, ako si na tom teraz. Ak chceš poznať svoju budúcnosť – pozri sa na to, čo teraz robíš.“ – *čínske príslovie*
10. „Bez práce nie sú koláče.“ – *slovenské príslovie*
11. „Najväčší úspech človeka nie je v tom, že nepadne, ale v tom, že vždy opäť vstane.“ – *Konfucius*
12. „Celkový úspech je len nahromadením stoviek, ak nie tisícov pokusov a snáh, ktoré nikto nikdy neocení.“ – *Brian Tracy*
13. „Život je škola, v ktorej neúspech je lepším učiteľom ako úspech.“ – *Suleyman I.*
14. „Človek nemá nepriateľov. Iba jeho úspech ich má.“ – *Napoleon Bonaparte*
15. „Len veľmi malý počet ľudí si ctí bez závidi priateľa, ktorý mal úspech.“ – *Aischylos*

Predmet: Etická výchova

Ročník: 2. ročník SŠ

Učivo: Dobré vzťahy v rodine - prosociálnosť

Ciel: Žiaci rozumejú slovu prosociálnosť. Žiaci vedia, v ktorých životných situáciách by mali konať prosociálne. Žiaci si uvedomujú význam prosociálnosti v rodinných vzťahoch.

Pomôcky: tabuľa, krieda, pero, papier, loptička

Čas: 10 minút

Fáza hodiny: Senzibilizácia a hodnotová reflexia

Učebné požiadavky: Žiaci rozumejú pojmu prosociálnosť. Aktívne počúvajú vyučujúceho a odpovedajú mu na otázky. Rozumejú významu a pozitívnej hodnote prosociálnosti.

Priebeh fázy (činnosť učiteľa, činnosť žiakov, metódy): Na úvod hodiny učiteľ zadá krátku zoznamovaciu aktivitu. Žiaci sedia v kruhu a každý povie svoje krstné meno a odkiaľ pochádza. To isté urobí aj vyučujúci. Potom vyučujúci vysvetlí pojem prosociálnosť. Vysvetlí, že prosociálny človek nevníma druhých ako svojich nepriateľov alebo konkurentov, s ktorými treba bojovať. Vysvetlí tiež, že prosociálni nemáme byť len v úzkom kruhu najbližších, ale mali by sme sa tak správať aj v škole, v dopravných prostriedkoch, obchodoch a podobne. Vyučujúci poukáže na význam prosociálnosti v rodinnom prostredí a vysvetlí, prečo je dobré byť prosociálny.

- 30 minút
- nácvik v triede

- Žiaci tvorivo riešia zadané aktivity a úlohy. Žiaci vedia nájsť príklad na prosociálne správanie. Žiaci vedia nájsť optimálne riešenie na problémovú situáciu. Žiaci si vedia určiť svoje priority a chápu rozdiel medzi prosociálnym a neprosociálnym správaním. Žiaci vedia identifikovať vlastné prosociálne správanie.
- Vyučujúci realizuje v triede nasledovné aktivity:

Aktivita (1) – Brainstorming

Zadanie: Žiaci majú na papier napísať prosociálny skutok, ktorý im napadne ako prvý. Majú na to 60 sekúnd. Vyučujúci uvedie príklad, ktorý napadá jeho. Následne si v kruhu čítajú svoje odpovede. To trvá maximálne 3-4 minúty.

Aktivita (2) – Riešenie problémovej situácie

Zadanie: Žiaci sa rozdelia do skupín po 3-4. Každá skupina si sadne zvlášť. Vyučujúci následne nechá vylosovať každej skupine jednu kartičku, na ktorej je napísaná nejaká problémová situácia, ktorá sa môže vyskytnúť nielen v rodine. Úlohou skupín je nájsť optimálne riešenie, ktoré by vykazovalo znaky prosociálnosti, resp. skupina môže nájsť aj viac potenciálnych riešení. Čas na vypracovanie je maximálne 4 minúty. Následne si žiaci opäť sadnú do kruhu a prezentujú svoje riešenia. Môže vzniknúť diskusia. Prezentácia výsledkov je maximálne 6 minút.

Aktivita (3) – Rebríček prosociálnych skutkov

Zadanie: Vyučujúci na tabuľu napíše zoznam rôznych skutkov. Žiaci potom majú individuálne zoradiť, čo považujú za eticky najhodnotnejšie a čo naopak považujú za najmenej záslužné. Maximálny čas na zoraďovanie je 4 minúty. Následne každý prečíta skutok najhodnotnejší a najmenej záslužný. Výsledky sa značia na tabuľu. O výsledku sa diskutuje. Vyhodnotenie je maximálne na 5-6 minút. Zoznam činností:

- a) Kúpil som darček súrodencovi na narodeniny, lebo kúpil aj on mne.
- b) Umyl som riad.
- c) Vyrobil som mame darček na Vianoce.
- d) Dal som bezdomovcovi 20 centov.
- e) Vypral som a upratol byt. Mama mi za to zaplatila 10 eur.
- f) Pomohol som súrodencovi, keď sa učil korčuľovať.
- g) Tešil som sa spolu s otcom, keď mu zvýšili plat.
- h) Dohodol som sa s bratom, že na Vianoce si nekúpime darčeky drahšie ako 20 eur.

Aktivita (4) – Môj prosociálny skutok

Zadanie: Vyučujúci sa spýta žiakov, kedy naposledy niekomu nezištne pomohli, resp. či si spomínajú na nejaký moment v živote, kedy pomohli a nečakali za to odmenu. Majú na to max. 2-3 minúty. Potom si medzi sebou hádžu loptičku. Ten, kto aktuálne drží loptičku, povie svoj zážitok a potom ju hodí ďalšiemu.

- 5 minút
- reálna skúsenosť
- Žiaci poskytujú vyučujúcemu spätnú väzbu a odpovedajú na záverečné otázky.

- Vyučujúci sa snaží dostať spätnú väzbu od žiakov. Pýta sa na najťažšiu a najľahšiu aktivitu. Zaujíma sa o to, ako by aktivity žiaci ešte zlepšili.
-

Predmet: Etická výchova

Ročník: 2. ročník SŠ

Učivo: Empatia a pomoc v rodine

Ciel: Žiaci rozumejú pojmu empatia a vedia vysvetliť jej dve základné zložky. Žiaci rozumejú významu empatie pre udržiavanie dobrých medziludských vzťahov nielen v rodine.

Pomôcky: perá, papiere, loptička

Čas: 5 minút

Fáza hodiny: Senzibilizácia

Priebeh fázy (činnosť učiteľa, činnosť žiakov, metódy): Na úvod vyučujúci zadá aktivitu na rozohratie. Každý má povedať jedným slovom, ako sa ráno cítil. Žiaci si medzi sebou hádžu loptičku a tak posúvajú slovo. Vyučujúci vyjadrí nádej, že po hodine sa budú cítiť možno trochu lepšie a že hodina odľahčí ich deň.

- 10 minút
- hodnotová reflexia

Empatia je schopnosť vcítiť sa do pocitov druhých, pochopiť uvažovanie druhých a predpokladať ich konanie. Jej účelom je vedieť správne odhadnúť postoje, aký máme voči druhému zaujať. Je dôležitá preto, aby sme druhému neublížili, ale naopak, aby sme druhého podporili. Vyučujúci sa opýta žiakov, prečo si myslia, že empatia je dôležitá v rodine. Kedy a prečo sa potrebujeme vcítiť do pocitov rodinných príslušníkov? Dve zložky empatie: *kognitívna* a *emocionálna*:

- *kognitívna empatia* je schopnosť pochopiť uvažovanie druhej osoby a predvídať jeho správanie,
- *emocionálna empatia* je schopnosť vcítiť sa do pocitov druhého aspoň natoľko, aby sme pochopili, či je alebo nie je niečo pre druhého príjemné (napr. rozprávať vdove o jej nebohom manželovi),
- tieto dve zložky nemožno od seba oddeliť, v jednotlivých prípadoch však využívame prevažne jednu alebo druhú.

- 30 minút
- nácvik v triede a prepojenie so životom
- Vyučujúci realizuje v triede 3 aktivity. Po každej aktivite sa snaží vysvetliť význam toho, prečo trieda danú aktivitu vykonávala.

Aktivita (1) – Súdny proces

Zmyslom aktivity je počúvať druhých a na základe vypočutého sa vcítiť do ich situácie a rozpoloženia. Výsledkom by malo byť zistenie, že najprv by sme mali počúvať, premýšľať a až potom súdiť. Rozvíjame najmä emocionálnu empatiu.

Vyučujúci prečíta nasledovný text: „24. decembra 2017 sa obvinený Karol dopustil nasledovnej trestnej činnosti. Najprv rozbil okno na výklade obchodu s potravinami. Potom vnikol do predajne a ukradol tam jedlo a cukrovinky v hodnote 20 eur. Pokladne s peniazmi zostali nedotknuté. Nikto sa nezranil. Obchodu vznikla škoda v hodnote 500 eur. Polícia zadržala podozrivého na druhý deň ráno na ulici. Podozrivý je bezdomovec. Jeho rodičia zomreli už v roku 2000 a nemá ani žiadnych súrodencov a bližších príbuzných. V priebehu posledných desiatich rokov nebol ani raz súdne trestaný. Žije v komunite bezdomovcov na predmestí. Majiteľ obchodu je mladý živnostník, ktorý si vykradnutý obchod otvoril v roku 2015. Je to jeho jediný obchod. Inú živnosť nemá. V obchode pracuje on sám a občas mu príde pomôcť jeho manželka a dcéra. V obchode predáva slovenské výrobky od malých výrobcov prevažne z vidieka.“

Zadanie: Vyučujúci triedu rozdelí na dve skupiny. Jedna skupina má vypracovať obhajobu pre bezdomovca a druhá má vpracovať obhajobu pre obchodníka. Obhajobu napíšu na kus papiera. Na vypracovanie majú čas podľa potreby, ale maximálne 5 minút.

Vyhodnotenie: Zástupca každej strany prečíta obhajovaciu reč.

Aktivita (2) – Šiesty zmysel

Aktivita je zameraná na vcítanie sa do pocitov svojich spolužiakov a snaha odhadnúť ich názor. Výsledkom je zistenie, nakoľko vieme predpokladať to, čo si myslia spolužiaci. Rozvíjame najmä kognitívnu empatiu.

Zadanie: Každý žiak si zoberie kus papiera a pero. Vyučujúci postupne číta 10 otázok. Úlohou žiakov je odpovedať tak, ako by asi odpovedala väčšina triedy. Vyhodnocuje sa zisťovaním miery zhody na jednotlivé otázky. Výsledky sa zapisujú na tabuľu. Otázky:

1. Napíšte jednu farbu.
2. Napíšte jedno zviera.
3. Napíšte jedno jedlo.
4. Napíšte jeden nápoj.
5. Napíšte jeden deň v týždni.
6. Napíšte jedno ročné obdobie.
7. Napíšte jednu chorobu.
8. Napíšte najkrajšiu budovu v meste.
9. Napíšte jeden druh zmrzliny.
10. Napíšte jeden predmet z triedy.

Aktivita (3) – Sochár

Zmyslom aktivity je vcítiť sa do pocitov spolužiaka a jeho myslenia.

Zadanie: Žiaci sa rozdelia do dvojíc. Jeden z dvojice bude sochár a druhý bude predstavovať sochu. Sochár si sám pre seba rozmyslí, akú sochu bude modelovať (napr. sochu rybára, futbalistu, sochu smútku, radosti atď...). Nikomu svoj zámer

neprezradí. Sochu vymodeluje do potrebnej podoby a socha má následne hádať, čo znázorňuje. Potom si úlohy vymenia.

Predmet: Etická výchova

Ročník: 2. ročník SŠ

Učivo: Priateľstvo a láska

Ciel: Žiaci vedia vysvetliť rozdiel medzi priateľstvom a láskou.

Pomôcky: Papiere, perá, tabuľa a kriedy.

Čas: 10 minút

Fáza hodiny: Senzibilizácia

Priebeh fázy (činnosť učiteľa, činnosť žiakov, metódy): Aktivita: *Moje srdce*

Ciel: Uvedomiť si, kto mi je z môjho okolia blízky, komu patrí miesto v mojom srdci, komu patrí najviac miesta v mojom srdci.

Priebeh: Každý žiak si nakreslí na papier veľké srdce. Potom sa zamyslí, kto mu je z jeho okolia blízky a koho má vo svojom srdci. Svoje nakreslené srdce rozdelí na diely, ktoré patria jednotlivým ľuďom a do týchto častí napíše ich mená. Čím väčší diel nakreslí, tým je daná osoba viac vo vašom srdci.

Čas na vypracovanie: Podľa potreby, ale nie viac ako 5 minút.

Vyhodnotenie: Žiaci postupne ukazujú svoje srdcia a vysvetľujú, kto zaujal aké miesto v ich srdci a prečo (čo si na nich cenia). Zároveň majú odpovedať na otázku, či sa im ťažko hľadali blízke osoby, prípadne či bolo náročné zhodnotiť, aké veľké miesto v ich srdci majú.

- 35 minút
- hodnotová reflexia
- reálna skúsenosť
- nácvik v triede

Priateľstvo je určitý vzťah medzi ľuďmi, ktorí sa cítia dobre v prítomnosti toho druhého. Priatelia sa vedú dobre porozprávať a vzájomne si dôverujú. Môžu mať aj spoločné záujmy. Sú voči sebe empatickí a prosociálni. To znamená, že sa vedú vcítiť do druhého a pomáhajú si bez toho, že by očakávali od priateľa protislužbu.

Otázka pre žiakov: Prečo sa hovorí, že „v núdzi spoznáš priateľa“?

Aktivita (1) – Balón priateľstva

Ciel: Rozmýšľať a vedieť pomenovať to, čo je pre dobré priateľstvo dôležité a čo naopak priateľstvu škodí, alebo ho ničí.

Priebeh: Žiaci sa rozdelia do skupín po troch. Každá skupina dostane jeden čistý papier formátu A4. Ich úlohou bude nakresliť na ten papier balón. Do hornej časti balónu napíšu všetko, čo priateľstvu pomáha, čo ho utužuje, čo by malo byť v dobrom priateľstve prítomné. Do dolnej časti naopak napíšu všetko to, čo priateľstvo ničí, čo ho rozdeľuje a „ťahá k zemi“. Pracovať majú spoločne ako skupina.

Čas na vypracovanie: Podľa potreby, ale maximálne 5 minút.

Vyhodnotenie: Každá skupina predstaví svoj balón. Skupiny sa pokúsia nájsť to, v čom sa zhodujú. Ak toho nie je veľa, môže sa to písať na tabuľu kvôli prehľadnosti:

- Láska je na rozdiel od priateľstva omnoho hlbší vzťah.
- Je to akýsi vyšší stupeň priateľstva. Priateľstvo môže prerásť do lásky.
- Je intenzívnejšia a má mnoho podôb (materská láska, láska medzi rôznymi pohlaviami, láska medzi rovnakými pohlaviami atď...)
- Láska je niečo viac ako len pocit, že sa mi druhý páči.
- Je to hlboký pocit náklonnosti k druhej osobe – uznanie druhého.
- Láska je typická emocionálnou intimitou – zdieľanie pocitov a emócií, starostlivosťou o druhého a pocitom záväzku voči druhému (snažíme sa udržať lásku, nesklamať druhého a seba).
- Láska je produktívna činnosť – znamená nielen pasívne čakať a prijímať lásku druhého, ale reagovať a byť voči milovanej osobe aktívny, starať sa o druhého, radosť sa s ním, potvrdzovať zdieľanú lásku.

Otázka pre žiakov: „Myslíte si, že medzi dievčaťom a chlapcom môže fungovať priateľstvo bez lásky, alebo skôr či neskôr nevyhnutne prerastie v lásku?“

Aktivita (2) – Terč lásky

Cieľ: Spresniť si, čo rozumieme pod pojmom láska. Zistiť, čo je pre lásku dôležité a čo menej.

Priebeh: Žiaci najskôr individuálne robia asociácie na pojem láska. Vyučujúci prikážu žiakom, aby na papier napísali čo najviac pojmov, ktoré sa im spájajú s láskou. Majú na to približne 1-2 minúty. Potom sa rozdelia do skupín po 3-4 žiakov. Každá skupina dostane čistý papier. Na papier si nakreslia terč s aspoň 5 kruhmi. Do týchto kruhov vpíšu to, čo si myslia, že je pre lásku dôležité a čo menej. Stredný kruh je okruh najdôležitejších vecí a vonkajší kruh najmenej dôležitých. Okrem svojich asociácií (vyberú len pozitívne) môžu vpísať aj tie, ktoré im napadnú dodatočne.

Čas na vypracovanie: Podľa potreby, ale maximálne 5 minút.

Vyhodnotenie: Skupiny postupne prezentujú svoje terče. Na tabuľu sa píše zoznam toho, čo majú jednotlivé skupiny uvedené v stredoch terčov. Píše to vždy zástupca skupiny, ktorý prezentuje.

Aktivita (3) – Aký je rozdiel medzi priateľstvom a láskou

Cieľ: Dokázať identifikovať a pomenovať konkrétne rozdiely medzi vzťahom priateľstva a lásky.

Priebeh: Žiaci dostanú za úlohu uvažovať o rozdieloch, ktoré vidia medzi priateľstvom a láskou. Svoje závery si majú napísať na kus papiera.

Čas na vypracovanie: Podľa potreby.

Vyhodnotenie: Žiaci postupne prezentujú svoje závery. Vyučujúci sa ich pýta, či bolo náročné nájsť rozdiel. Do diskusie sa zapájajú aj ostatní žiaci.

ZÁVER

Monografia sa zaoberá odbornými súvislosťami odborovej didaktiky a didaktiky predmetov občianska náuka a etická výchova. Text reflektuje na teoretické súvislosti jednotlivých predmetov a súčasťou publikácie sú aj praktické aplikácie s využitím do pedagogickej praxe. Didaktiky jednotlivých odborov majú interdisciplinárny charakter. Úlohou didaktík odborov je sprostredkovanie obsahu jednotlivých odborov, ktoré sa deje výberom a spracovaním tých súčastí obsahu, ktoré bezprostredne zohľadňujú potreby vyučovania a učenia, teda prispievajú k rozvoju vedomostí, zručností, schopností, kompetencií, postojov žiakov. Transformačný proces súčastí obsahu odboru do didakticky relevantnej podoby je však možný len na základe systematického využitia poznatkov takých disciplín, ako sú pedagogika, všeobecná didaktika, pedagogická a vývinová psychológia. Odborová didaktika je nezameniteľným a významným faktorom, prostredníctvom ktorého je možné definovať všeobecné pedagogické termíny a prístupy v kontexte konkrétneho odboru.

V prvej časti publikácie je spracovaná Výchova k občianstvu ako študijný program, patriaci k študijným odborom systému učiteľstva akademických predmetov, a preto bolo potrebné objasniť podstatu samotného študijného odboru z hľadiska spoločenských potrieb, praktického uplatnenia absolventov a obsahu. Spoločnosť, jej fungovanie a vývoj sa neodmysliteľne spája s výchovu a vzdelávaním, ktoré si v každom historickom čase vyžadovali nejakú podobu kvalifikovaných a vzdelaných ľudí, ktorí odovzdávajú svoje vedomosti, skúsenosti, zručnosti mladej generácii. Študijný odbor učiteľstva akademických predmetov, patriaci do aktuálneho systému študijných odborov na Slovensku, sa tradične viaže na spoločenskú potrebu prípravy učiteľov teoretických všeobecno-vzdelávacích predmetov na úrovni nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania. Jednotlivé študijné programy v uvedenom študijnom odbore sú realizované spravidla ako kombinácie dvoch akademických disciplín, ich názov sa spravidla odvodzuje od názvov prislúchajúcich vedných odborov (jednu z výnimiek predstavuje program Výchova k občianstvu, ktorého názov nekoreluje s názvom vedného odboru/odborov a názvom vyučovacieho predmetu v systéme vzdelávania).

V ďalšej časti monografie je rozpracovaný predmet občianska náuka, vrátane komplexnej didaktiky, špecifických požiadaviek na prácu učiteľa občianskej náuky a rozvíjania kreativity, kritického myslenia a pozitívnych medziľudských vzťahov v príslušnom vyučovacom predmete. Je koncipovaný tak, aby svojím obsahom pomáhal žiakovi orientovať sa v sociálnej realite a v ich začleňovaní do rôznych spoločenských vzťahov a väzieb. Otvára cestu k realistickému sebazpoznávaniu a poznávaniu osobnosti druhých ľudí a k pochopeniu vlastného konania i konania

druhých ľudí v kontexte rôznych životných situácií. Oboznamuje žiakov so vzťahmi v rodine a v škole, s činnosťou dôležitých politických inštitúcií a orgánov a s možnými spôsobmi zapojenia sa jednotlivcov do občianskeho života. Rozvíja občianske a právne vedomie žiakov, posilňuje zmysel jednotlivcov pre osobnú i občiansku zodpovednosť a motivuje žiakov k aktívnej účasti na živote demokratickej spoločnosti.

Druhou časťou publikácie je prezentovanie etickej výchovy v teoretickom a aplikačnom porozumení v kontexte formulácie kľúčových atribútov z hľadiska jej spoločenského a pedagogického smerovania. Podstatným zmyslom etickej výchovy je nasmerovanie človeka k hľadaniu vnútorného pokoja a k šíreniu medzisobnej harmónie, uvedomenie si vlastnej hodnoty a obohacujúcej inakosti druhých z tvorivého života, ktorý žijeme v kooperujúcom a pomáhajúcom spoločenstve. Etická výchova zotráva na pozíciách humanistických, s možnosťou hľadania nových tvorivých metód, prístupov a techník. Etická výchova sa zameriava na to, aby človek bol sám sebou a zároveň ako byť tvorivým človekom v celej škále svojej činnosti a predovšetkým v medziľudských vzťahoch. Je to v súlade aj so súčasnou koncepciou národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania. Etická výchova je cestou k utváraniu prosociálnej osobnosti a k rozvíjaniu dôležitých kompetencií pre výkon povolania. V publikácii je prezentovaná hodnotová reflexia v zmysle, ak chceme človeka vychovávať k etickému konaniu, musíme mu sústavne venovať pozornosť a vytvárať podmienky pre rozvíjanie základných atribútov ľudskosti, orientujúc sa na prosociálne hodnoty. Orientácia na sociálnosť je orientáciou na prirodzenú dimenziu autentickej osobnosti. V kontexte etickej výchovy si preto treba v prvom rade uvedomiť, že človek disponuje veľkým priestorom slobody a je jeho povinnosťou zosúladiť ho so zodpovednosťou za vzťah k druhým ľuďom a k všetkému živému, čo stretávame a čo nás obklopuje. Človek je tvor spoločenský a do spoločenstva je vtahovaný predovšetkým spôsobom ľudsky osobitej komunikácie. Dialogická podstata etickej výchovy je podstatným atribútom osobnostného formovania človeka.

Samostatná kapitola monografie je venovaná problematike didaktického modelu etickej výchovy so zameraním na jej obsahové a metodické špecifiká. Osobitne je priblížený koncept výchovy k hodnotám, zážitkový model vyučovania a fenomén hravosti z hľadiska didaktických prístupov. Monografia je ukončená prosociálnymi inšpiráciami pre výučbu etickej výchovy v podobe tvorivých prezentácií.

LITERATÚRA

- BALÁŽOVÁ, L. – FESZTEROVÁ, M. 2017. Tvorba didaktických testov a ich využitie (Creating of didactic tests and their usage). In 34. *International Colloquium on the Management of Educational Process current issues in science, education and creative thinking development Brno, June 1, 2017*. [CD-ROM]. Brno : University of Defence, 2017. ISBN 978-80-7231-460-7, s. 1-9.
- BLAŠKO, M. 2009. *Úvod do modernej didaktiky I. Systém tvorivo-humanistickej výučby*. [online]. [cit. 2018-28-01]. Dostupné na: <<http://web.tuke.sk/kip/download/vuc07.pdf>>.
- BRÁZDOVÁ, D. 1997. *Pravidlá spoločenského správania*. Bratislava : IRIS, 1997. ISBN 80-900530-6-8.11
- BROŽÍK, V. 2004. *Hodnotenie a hodnoty*. Nitra-Polianka : UKF, 2004. ISBN 80-8050-680-9.
- DIATKA, C. 2001. *Etika a súčasnosť*. Nitra: UKF, 2001. ISBN 80-8050-493-8.
- DE VITO, J. A. 2008. *Základy mezilidské komunikace*. Praha : Grada, 2008. 512 s. ISBN 978-80-247-2018-0.
- DŽAČOVSKÁ, S. 2015. *Metódy a formy práce podporujúce rozvoj myslenia a kreativity žiakov v škole*. Bratislava : MPC, 2015. 50 s. ISBN 978-80-565-1361-3.
- FANDELOVÁ, E. 2004. Morálne riziko a identita. In *Formácia dobrého človeka*. Nitra : FF UKF 2004. ISBN 80-8050-947-6.
- GAVORA, P. 2007. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2007. 200 s. ISBN 978-80-223-2327-7.
- HAJROVÁ, M. 2015. *Rozvoj kritického myslenia metódami aktívneho vyučovania*. Bratislava : MPC. 2015. 30 s.
- HAVLÍNOVÁ, I. 2014. *Didaktické náměty pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd*. Praha : Univerzita Karlova, 2014. 77 s. ISBN 978-80-7290-670-3.
- HORSKÁ, V. 2018. *Pojetí vzdělávacího oboru Výchova k občanství v RVP ZV*. [online]. [cit. 2018-24-01]. Dostupné na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/77/POJETI-VZDELAVACIHO-OBORU-VYCHOVA-K-OBCANSTVI-V-RVP-ZV.html>
- CHUDÝ, Š. – SZOTKOWSKI, R. – VAŠÁTOVÁ, P. 2013. Pedagogical content knowledge to civics branch Civics to citizenship – survey pilotage. In *Paidagogos, časopis pro pedagogiku v souvislostech*. ISSN 1213-3809, 2013, č. 2. Dostupné na: <<http://www.paidagogos.net/issues/2013/2/article.php?id=23>>.
- Inovovaný štátny vzdelávací program pre druhý stupeň základných škôl*. [online] Bratislava [cit. 2018-25-01]. Dostupné na: <<http://www.stadpedu.sk>>.

- Inovovaný štátny vzdelávací program pre gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom.* [online] Bratislava, 2015 [cit. 2018-25-01]. Dostupné na: <<http://www.stadpedu.sk>>.
- JANÍK, T. 2018. *Didaktika obecná a oborová: pokus o vymezení a systematizaci pojmu.* [online]. [cit. 2018-18-01]. Dostupné na: <https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/279/didaktika_obecna_a_oborova_Janik.pdf>.
- JAKUBOVSKÁ, V. a kol. 2014. *Dialóg a jeho aplikácia vo vyučovaní (učebný text).* Nitra : UKF, 2014. 90 s. ISBN 978-80-558-0688-4.
- JAKUBOVSKÁ, V. – JONÁŠKOVÁ, G. – PREDANOCYOVÁ L. 2016. *Učiteľ a jeho kompetencie.* Albert Šalé – Albert, 2016. 172 s. ISBN 978-80-7326-271-6.
- JAKUBOVSKÁ, V. – JONÁŠKOVÁ, G. – PREDANOCYOVÁ L. 2016. Indicators and tools detection for utilization of media in educational process. In *SGEM 2016 : Proceedings from 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts. Anthropology, Archeology, History & Philosophy. Vol. 2 History, Philosophy. Albena, August 24-31.* Albena : STEF92 Technology, 2016. ISBN 978-619-7105-70-4, s. 837-844. DOI 10.5593/SGEMSOCIAL2016/B11/S03.106.
- JAKUBOVSKÁ, V. – STRÁNOVSKÁ. E. 2017. Developing multicultural attitudes of trough educational games. In *INTED 2017 : Proceedings from 11th annual International Technology, Education and Development Conference, Valencia, 6-8th of March, 2017.* [online]. Valencia : IATED Academy, 2017. ISBN 978-84-617-8491-2, s. 1488-1493.
- GADUŠOVÁ, Z. a kol. 2017. Designing and Planning Teaching Process – Teacher's Competence and its Evaluation. In *INTED 2017 : Proceedings from 11th annual International Technology, Education and Development Conference, Valencia, 6-8th of March, 2017.* [online]. Valencia : IATED Academy, 2017. ISBN 978-84-617-8491-2, s. 1474-1482.
- GADUŠOVÁ, Z. a kol. 2016. Evaluation of Teachers' Competences. In *INTED 2016 Proceedings : Proceedings from 10th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain, March 7th-9th, 2016.* [CD-ROM]. Valencia : IATED Academy, 2016. ISBN 978-84-608-5617-7, s. 6957-6965.
- GARDNER, H. 1999. *Dimenze myšlení.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
- GOLEMAN, D. 1997. *Emoční inteligencie.* Praha: Colombus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
- HAJKO, D. 1992. *Rozpätie dňa a noci.* Bratislava: H & H, 1992. ISBN 80-900502-4-7.
- HAŠKOVÁ, A. – GADUŠOVÁ, Z. 2017. Results of an on-line survey on competence profiles of primary and secondary school teachers. In *Teaching and Learning with Technology (CTLT 2016) : Proceedings of the 2016 Global Conference on Teaching and Learning with Technology, Singapore, 16-17 June 2016.* Singapore : World Scientific Publishing, 2017. ISBN 978-981-31-4881-9, s. 271-281.

- HUPKOVÁ, M. – PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie učiteľa*. Bratislava: Iris, 2004. ISBN 80-89018-77-7.
- KASÁČOVÁ, B. 2006. Kariérový systém rozvoja profesionality učiteľov. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2006, roč. 4, č. 5, s. 24-27.
- KALHOUST, Z. – OBST, O. 2002. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KOLLÁRIK, T. 1993. *Sociálna psychológia*. Bratislava: SPN, 1993. ISBN 80-08-01828-3.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. 2007. *Vyučování jako dialog*, Praha : Grada, 2007. 132 s., ISBN 978-80-247-1541-4.
- KOMPOLTOVÁ, S., ZUBALOVÁ, Z. 2008. *Rétorika pre učiteľov*. Bratislava : Ekonóm, 2008. 160 s. ISBN 978-80-225-2626-5.
- KOPASOVÁ, D. 2007. *Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania žiakov ZŠ a špeciálnych ZŠ*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2007. 38 s. ISBN: 80-8052-258-8.
- KUBÁNI, V. 1993. *Psychológia osobnosti*. Košice: UPJŠ, 1993. ISBN 80-7097-223-8.
- KUDLÁČOVÁ, B. 1998. *Osobnosť a etika učiteľa*. Trnava: TU, 1998. ISBN 80-88774-35-7.
- LEIKERT, J. 2007. *Pominuteľnosť*. Budapest: Tóth László, 2007. ISBN 963-9377-97-X.
- LENCZ, L. 1993. *Metódy etickej výchovy*. Bratislava, MC 1993. ISBN 80-85185-53-9.
- LENCZ, L. 1997. *Etická výchova pre cirkevné školy*. I. a II. časť. Bratislava: MC, 1997. ISBN 80-8052-010-0.
- LENCZ, L. – KRÍŽOVÁ, O. 2006. *Metodický materiál k predmetu etická výchova*. Prešov, 2006. 148 s., ISBN 80-89055-50-8.
- LESKOVÁ, A. 2013. *Identita adolescenta a masmédiá*. Boskovice: František Šalé – ALBERT, 2013. ISBN 978-80-7326-233-4.
- LETZ, J. 2000. Význam porozumenia vzťahu osoby a osobnosti pre personálnu obnovu humanity. In *Personálna obnova humanity*. Nitra: UKF, 2000. ISBN 80-8050-334-6.
- LOMNICKÝ, I. 2017. *Didaktika etickej výchovy pre pedagogickú prax*. Nitra: UKF, 2017. ISBN 978-80-558-1224-3.
- LOMNICKÝ, I. 2017. *Teoretické východiská a súvislosti hodnotenia kompetencií učiteľa*. Praha: Verbum , 2017. ISBN 978-80-87800-40-9.
- LOMNICKÝ, I. 2015. *Podstatné súvislosti etickej výchovy*. Košice: EQUILIBRIA, 2015. ISBN 978-80-558-0810-9.
- LOMNICKÝ, I. 2011. *Hodnotové aspekty vzťahu etiky, kultúry a literatúry*. Nitra: FF UKF, 2011. ISBN 978-80-558-0008-0.
- LOMNICKÝ, I. 2010. *Etická výchova ako inšpirácia na každý deň*. Nitra: FF UKF, 2010. ISBN 978-80-8094-701-9.

- LOMNICKÝ, I. – JUROVÁ, J. 2007. *Osobnostná etika a etická výchova*. Nitra: CCV PF UKF, 2007. ISBN 978-80-8094-248-9.
- MAGOVÁ, L. a kol. 2016. *Hodnotenie kompetencií učiteľov v európskom a slovenskom kontexte*. Praha : Verbum, 2016. 302 s. ISBN 978-80-87800-28-7.
- MASARIK, P. – IVANOVIČOVÁ, J. – SZÍJÁRTÓOVÁ, K. 2003. *Edukátor a jeho komunikatívne kompetencie*. Nitra : UKF, 2003. 144 s. ISBN 80-8050-571-3.
- MICHALOV, J. 2004. Tvorba vlastnej podoby – vlastného imidžu. In *Osobnostná etika a etická výchova*. Nitra: FF UKF. 2004 s. 263-268. ISBN 80-8050-789-9.
- MOCHŇANSKÁ, I. 2012. *Hravo riešime konfliktné situácie*. Bratislava : MPC, 2012. s. 35.
- Metodika – Človek a spoločnosť v ZŠ*. [online]. 2015 [cit. 2018-20-01]. Dostupné na: <<http://www.statpedu.sk>>.
- NELEŠOVSKÁ, A. 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha : Grada Publishing, 2005. 172 s. ISBN 80-247-0738-1.
- NEZVALOVÁ, D. 2002. Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů. In *Pedagogika*. ISSN 0031-3815, 2002, č. 3, s. 309-320.
- NAKONEČNÝ, M. 2000. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0628-1.
- NAKONEČNÝ, M. 2002. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0689-3.
- NOVÁK, T. – KUDLÁČKOVÁ, Y. 2000. *Jak se prosadit asertivně*. Praha: Grada, 2000. ISBN 8071699535.
- OLIVAR, R. R. 1992. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-5.
- PEASOVCI, A. a B. 2006. *Úspešné komunikačné stratégie*. Bratislava : Ikar, 2006. 106 s. ISBN 80-551-1247-9.
- PELIKÁN, J. 2002. *Pomáhat byť. Otvorené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0345-4.
- PELTOVÁ, N. 1999. *Umenie komunikovať bez zábran. Kniha, ako si porozumieť*. Vrútky: Advent-Orion s.r.o, 1999. ISBN 80-88960-21-5.
- PODMANICKÝ, I. 2012. *Teória a prax etickej výchovy 1*. Trnava: PF TU, 2012. ISBN 978-80-89187-62-1.
- POPPER, K. R. 1995. *Znášanlivost' a intelektuálna zodpovednosť*. In *Hľadanie lepšieho sveta, Prednášky a state*. Bratislava, 1995, s. 174 – 188.
- POWELL, J. *Riešenie hádanky o sebe. (Hľadanie a objavovanie seba samého)*. Trnava: Dobrá kniha, 1999. ISBN 80-7141-240-6.
- PRŮCHA, J. 2006. *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, 2006. 271 s. ISBN 80-7178-399-45.
- RUISEL, I. 2008. *Osobnosť a poznávanie*. Bratislava: Ikar, 2008. ISBN 978-80-551-1599-3.

- QUOIST, M. 2001. *Konštrukcia človeka*. Bratislava: LÚČ, 2001. ISBN 80-7114-330-8.
- RUDNEROVÁ, R. 2009. *Návod na šťastie*. Bratislava: MAPLE PRESS, 2009. ISBN 978-80-88721-22-2.
- SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. Praha : Grada, 2007. 322 s. ISBN 80-85866-33-1.
- SMÉKAL, V. 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: BARRISTER & PRINCIPAL, 2002. ISBN 80-85947-80-3.
- SMÉKAL, V. 2004. *O lidské povaze. Krátka zamxšlení nad psychickou a duchovní kultúrou osobnosti*. Brno: Cesta, 2004. ISBN 80- 7295-069-X.
- SOLLÁROVÁ, E. 2005. *Aplikácie prístupu zameraného na človeka (PCA) vo vzťahoch*. Bratislava : 2005. 189 s. ISBN 80-551-0961-3.
- SPIAZZI, R. 1997. *Základy sociálnej etiky*. Trnava: Dobrá kniha, 1997. ISBN 80-7141-167-1.
- STUHLÍKOVÁ, I. – JANÍK, T. et al. 2015. *Oborové didaktiky: vývoj -stav- perspektivy*. Brno : Masarykova univerzita, 2015. 465 s. ISBN 978-80-210-7769-0.
- SVETLÍKOVÁ, J. 1998. *Výchova hrou*. Bratislava: Mabag, 1998. ISBN 80-968053-2-0.
- ŠIKULOVÁ, R. – MÜLEROVÁ, L. 2001. *Cvičebnice obecné didaktiky pro studenty učitelství*. Ústí nad Labem : PedF UJEP, 2001. 229 s. ISBN 80-7044-365-0.
- ŠIMANKOVSKÝ, Z. – MERTIN, V. 2012. *Hry pomáhají s problémy*. Praha : Portál, 2012. 159 s. ISBN 978-80-262-0053-6.
- ŠVEC, V. a kol. 1996. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno : Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-2698-7.
- Štátny vzdelávací program. [online] [cit. 2018-20-01]. Dostupné na: <<https://www.minedu.sk/data/att/7500.pdf>>.
- Štátny vzdelávací program: *Občianska náuka (Vzdelávacia oblasť: Človek a spoločnosť)*. Príloha ISCED 2. [online]. [cit. 2018-20-01]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/obcianska_nauka_isced2.pdf>.
- Štátny vzdelávací program: *Občianska náuka (Vzdelávacia oblasť: Človek a spoločnosť)*. Príloha ISCED 3A. [online]. [cit. 2018-20-01]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/obcianska_nauka_isced3a.pdf>.
- Študijný odbor 1.1.1 *Učiteľstvo akademických predmetov*. [online]. [cit. 2018-18-01]. Dostupné na: <<http://www.akredkom.sk/isac/public/odbory.php?expand=all%7C&isacses=f71be87d83a25d20b00ecafd35f1a619>>.
- Štátny vzdelávací program 2011. [online]. [cit. 2018-18-01]. Dostupné na: <www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie-oblasti/eticka-vychova-isced2.pdf>.
- TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava : Wolters Kluwer, 2014. 620 s. ISBN 978-80-816-800-45.

- URBAN, H.. 2004. *To nejdůležitější v životě*. Praha: Portál 2004, ISBN 80 7178-824-4.
- VEVERKA, L. J. 1999. *Fenomén duchovnosti v modoch viery, mravnosti a pravdy*. Banská Bystrica: UMB 1999. ISBN 80-8055-195-2.
- VIŠŇOVSKÝ, E. 2010. *Človek by mal žiť v záhrade*. Bratislava: Kalligram, 2010. ISBN 978-80-8101-269-3.
- VYMĚTAL, Š. 2009. *Krizová komunikace a komunikace rizika*. Praha : Grada, 2009. 176 s. ISBN 978-80-247-2510-9.
- WANNON, S. W. 1999. *10 najväčších darov pre moje deti*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1999. ISBN 80-220-0945-8.
- Zákon č. 317/2009 Zb. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. [online]. [cit. 2018-18-01]. Dostupné na: <<http://www.minedu.sk/data/att/4126.pdf>>.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava, 1996. 230 s. ISBN 80-967013-4-7.
- ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. Bratislava: SPN, 2004. ISBN 80-10-00456-Z
- ZORMANOVÁ, L. 2014. *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*. Praha : Grada Publishing, 2014. 240 s. ISBN 978-80-247-4590-9.
- ŽBIRKOVÁ, V. 1999. *Hra a jej sociálne súvislosti*. Nitra: UKF, 1999. ISBN 80-8050-216-1.
- ŽILÍNEK M. 2002. Kompletnosť výchovy v mravnej a prosociálnej pozícii európskej dimenzie. In *Dobrý človek. Filozoficko-teologicko-etický pohľad*. Nitra : FF UKF 2002. ISBN 80-8050-556-X.

Názov:

Didaktiky spoločenskovedných predmetov
občianska náuka a etická výchova

Autori:

Doc. Gabriela Jonášková, CSc.
Doc. PaedDr. Igor Lomnický, PhD.
Doc. PaedDr. Ľubica Predanociová, PhD.

Recenzenti:

Doc. PhDr. Ladislav Mura, PhD.
Mgr. Eva Pechočiaková Svitačová, PhD.

Vydavateľ:

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Technický redaktor:

Mgr. Zdenko Mago, PhD.

Jazyková úprava:

PaedDr. Eva Lomnická

Návrh obálky:

Mgr. Zdenko Mago, PhD.

Vydanie: prvé

Náklad: 200 ks

Formát: CD

Rozsah: 131 strán

Rok vydania: 2018

ISBN 978-80-558-1288-5

EAN 9788055812885