

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Pedagogická fakulta

*Pedagogická diagnostika personálnych, sociálnych a morálnych kompetencií žiakov
v etickej výchove na sekundárnom stupni vzdelávania*

Teoretický a empirický výskum

Miroslav Valica

Ján Kaliský

*Práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja
na základe zmluvy 4. APVV- 0690 - 10*

2013

Obsah

Úvod.....	4
1. Pedagogická diagnostika žiakov v kontexte humanizačných zmien výchovy a vzdelávania.....	6
1.1. Základné charakteristiky pedagogickej diagnostiky.....	6
1.2. Sumatívna a formatívna pedagogická diagnostika.....	8
1.3. Metódy pedagogickej diagnostiky.....	11
2. Rozvoj a poznávanie žiakov v kontexte inovačného modelu etickej výchovy.....	15
2.1. Etická výchova v kurikule základnej a strednej školy.....	15
2.2. Inovačný model výučby etickej výchovy -orientácia na rozvoj a poznávanie žiaka z pohľadu interaktívnych edukačných teórii.....	18
3. Pedagogicko- psychologická diagnostika personálnych a sociomorálnych kompetencií žiakov v etickej výchove.....	23
3.1. Psychologické prístupy v diagnostike personálnych a sociomorálnych charakteristík žiaka.....	23
3.2. Pedagogické prístupy v diagnostike personálnych a sociomorálnych charakteristík žiaka.....	27
4. Diagnostické kompetencie učiteľa etickej výchovy v kontexte jeho kompetenčného profilu.....	59
4.1. Profesionalizácia učiteľov a humanizácia výchovy a vzdelávania.....	59
4.2. Kompetenčný profil učiteľa etickej výchovy.....	61
4.3. Diagnostické kompetencie učiteľa etickej výchovy.....	65
5. Empirický výskum názorov učiteľov etickej výchovy na psychodidaktické a diagnostické kompetencie učiteľa etickej výchovy.....	67
5.1 Predmet výskumu.....	67
5.2 Ciele výskumu.....	67
5.3 Výskumné otázky.....	67

<i>5.3 Výskumné metódy</i>	68
<i>5.4 Charakteristika výskumnej vzorky</i>	68
<i>5.5 Prezentácia a interpretácia výsledkov výskumu</i>	69
<i>5.6 Závěry a odporúčania pre teóriu a prax</i>	79
Záver	80
Zoznam bibliografických údajov	81
Prílohy	86

Úvod

Zámerom práce je prezentovať učiteľom etickej výchovy najnovšie poznatky v oblasti pedagogickej diagnostiky žiakov zameranej na personálne a sociomorálne kompetencie žiakov sekundárneho stupňa vzdelávania vo výučbe etickej výchovy. Teoretické skúmanie možností pedagogicko-psychologickej diagnostiky personálnych a sociomorálnych kompetencii žiakov uskutočníme v rámci navrhnutého a verifikovaného inovačného didaktického modelu výučby etickej výchovy vychádzajúceho z interaktívnych edukačných teórií a modelov učenia a vyučovania.

V tomto modeli reflektujeme možnosti a problémy zvýšenia edukačného potenciálu etickej výchovy, naplnenia jej náročných edukačných cieľov vo vzťahu k rozvoju personálnych, sociálnych a mravných kompetencii žiakov, v kontexte zmien edukačných paradigiem od scientistických a behaviorálnych k humanistickým a kognitívnym, sociálnym edukačným teóriám a modelom výučby, významne ovplyvňujúcich i ponímanie mravnej výchovy v reálnej pedagogickej praxi. Na tejto teoretickej báze sme vytvorili inovačný model výučby etickej výchovy založený na proaktívnom, interaktívnom modeli výučby, zameraný na facilitovanie aktívneho sociálneho učenia sa žiakov vedúce k rozvoju ich kľúčových kognitívnych, personálnych, sociálnych a mravných kompetencií, prosociálneho konania v rôznych životných a kultúrnych kontextoch.

Inovativnosť modelu výučby etickej výchovy je vytváraná jeho prepojením s modelom akčného výskumu, ktorý chápeme ako relevantný metodologický nástroj učiteľa etickej výchovy pre jeho prehĺbenú profesijnú sebareflexiu a systematickú inováciu jeho výučby vo všetkých jej didaktických zložkách, na všetkých úrovniach riadenia kurikula etickej výchovy. V akčnom výskume v etickej výchove, ktorý bude i nástrojom verifikácie inovačného modelu výučby etickej výchovy, budú učitelia etickej výchovy na pilotných školách využívať jednak klasické metódy a techniky pedagogického výskumu ale aj metódy pedagogickej a psychologickej diagnostiky. Je potrebné, aby ich učitelia etickej výchovy poznali a vedeli s týmito metódami pracovať.

Vymedzujeme kompetenčný profil učiteľa etickej výchovy, posilnením jeho odborných, osobnostných a etických, psychodidaktických a výskumných, sebareflexívnych a sebarozvojových kompetencii umožňujúcich realizáciu proaktívneho modelu výučby.

V empirickom výskume skúmame názory učiteľov etickej výchovy na diagnostické kompetencie v kontexte psychodidaktických kompetencii, ktorých sú súčasťou. Predpokladáme, že výsledky výskumu ukážu smery ďalšieho teoretického a empirického

skúmania v tejto oblasti didaktiky etickej výchovy, pretože zatiaľ na Slovensku nejstúje relevantná vedecká štúdia, ktorá by sa venovala tejto závažnej odbornej problematike.

Autori

1. Pedagogická diagnostika žiakov v kontexte humanizačných zmien výchovy a vzdelávania

1.1. Základné charakteristiky pedagogickej diagnostiky

Pedagogická diagnostika je prirodzenou a nedeliteľnou súčasťou každej činnosti učiteľa, žiaka a dokonca aj rodiča, bez ohľadu na to či si to uvedomujú alebo nie. Učiteľ potrebuje žiaka čo najlepšie poznať po všetkých stránkach, aby výsledky ich spoločnej práce mohli byť čo najlepšie. Ešte v nedávnej dobe hrala pedagogická diagnostika vo vzdelávaní len obmedzenú rolu. Vyplývalo to zo všeobecne uplatňovaného akademického a behaviorálneho teoretického konceptu, uprednostňujúceho transmisívny model výučby.

Prakticky jedinou používanou formou pedagogickej diagnostiky bolo klasické skúšanie, či hodnotenie písomných prác, pričom podstatným cieľom bolo zistiť nakoľko žiak zvládol obsah učebnej témy.

V súčasnosti preferované humanistické a konštruktivistické teoretické koncepty edukácie zdôrazňujú využívanie proaktívneho, interakčného modelu výučby akcentujúceho jedinečnosť každého žiaka. Z toho vyplýva potreba porozumieť jeho osobitostiam, dokonca aj rodinným súvislostiam, pretože sa inak zvyšuje pravdepodobnosť, že vzdelávacie výsledky nebudú u konkrétneho dieťaťa zodpovedať jeho možnostiam. K nachádzaniu najvhodnejších ciest edukácie v škole slúži práve pedagogická diagnostika, ale aj psychologická diagnostika, uskutočňovaná poučeným učiteľom na užívateľskej úrovni. K lepšiemu poznaniu žiaka by učiteľovi mali pomáhať aj ďalší odborníci spolupracujúci so školou – psychológovia, špeciálni a liečební pedagógovia, lekári pod.

V pedagogickej diagnostike ide najmä o zhromažďovanie presných a spoľahlivých informácií o kľúčových kompetenciách žiakov, tzn. vedomostiach, zručnostiach, postojoch, hodnotách a vlastnostiach žiaka. Ide o proces zberu dát validnými a reliabilnými nástrojmi, analýzu a interpretáciu zhromaždených údajov a ich využití pre špecifické účely edukácie. Vzhľadom k súčasným nárokom vzdelávania nestačí poznať a rešpektovať len aktuálnu úroveň poznania a kognitívne predpoklady žiaka, ale za podstatné považujeme poznanie procesu učenia, motiváciu a jeho emocionálne vyladenie. Rovnako dôležité je aj mapovanie postojov a hodnotového systému žiaka, jeho vzťahy k učiteľom, sociálne vzťahy a klíma v triede, vzťah rodičov k dieťaťu a vzdelaniu a pod. Preto učiteľ musí vedieť využívať nielen metódy

a poznatky pedagogickej ale aj psychologickej diagnostiky (minimálne ako ich poučený užívateľ). Pedagogická a psychologická diagnostika a intervencia sú vždy „dve stránky tej istej mince“, ktorých umelých oddeľovaním by sme ochudobnili učiteľov aj psychológov, ale najmä ich žiakov a klientov. Niektorí autori (Hrabal,2004, Gavora,2010) hovoria o pedagogicko-psychologickej diagnostike pre ktorú by mal byť učiteľ kompetentný, príp. spôsobilý interdisciplinárne komunikovať a účinne spolupracovať s ostatnými odborníkmi pri profesionálnej pomoci dieťaťu.

Základné princípy pedagogickej diagnostiky

V pedagogickej diagnostike môžeme odlíšiť dva prístupy k poznávaniu variability spôsobov a vlastností správania, konania a prežívania v rámci jedného žiaka, jednotlivých žiakov, skupinami žiakov, či charakteristikami napr. školských kultúr. V prvom rade ide o tzv. monotetické prístupy, ktoré majú ambície porozumieť človeku všeobecne a prístupy idiografické zamerané na porozumenie konkrétneho jedinca. Pre edukáciu konkrétneho žiaka predstavujú všeobecné poznatky východisko, rámce v ktorých sa učiteľ pohybuje a vytvára nové hypotézy pre výchovu a vzdelávanie a aj pre pedagogickú diagnostiku žiaka. Pre bezprostrednú individuálnu prácu so žiakom sú však podstatné idiografické prístupy. Monotetické prístupy využívajú nástroje kvantitatívneho výskumu a sumatívnej diagnostiky, zatiaľ čo idiografické prístupy využívajú nástroje kvalitatívneho výskumu a formatívnej diagnostiky.

Poznávanie vlastností žiaka nie je priame a bezprostredné, pretože výsledky z testov, dotazníkov poukazujú skôr na zisťovaný jav (konštrukt). Je preto nevyhnutné, aby každý diagnostický nástroj spĺňal určité kvalitatívne požiadavky. Ide o informácie ktoré umožnia učiteľovi orientovať sa v tom, ako je možné porozumieť získaným výsledkom a korektne s nimi pracovať. Platí to tak pre štandardizované testy a dotazníky ako aj napr. pre bežné ústne skúšanie žiaka. Ak používame diagnostiku na plánovanie ďalšej výučby u konkrétneho žiaka nemusia využívané nástroje spĺňať prísne metodologické kritériá. U zložitejších konštruktov (napr. inteligencia, talent, kritické myslenie a pod.) je vzťah medzi výsledkami diagnostiky a charakteristikou žiaka zložitejší. Test hovorí len o výsledku v teste pričom platí, že len za určitých okolností je možný prenos na skúmanú charakteristiku u konkrétneho žiaka. Navyše interpretácia výsledkov je zložitá v tom, že výsledky testovania môžu byť významne ovplyvnené ďalšími situačnými premennými (

náhodnými vplyvmi), ktoré môžu výrazne ovplyvniť výpovednú hodnotu získaných výsledkov. Ide o ohrozenie validity testu, dotazníka a všeobecne platí, že výsledky z diagnostického zisťovania pomocou jednej metódy musíme interpretovať veľmi opatrne. Platí to o to viac, ak napríklad výsledky testov rozhodujú napr. o prijatí žiaka na školu - potom musia tieto nástroje spĺňať najprísnejšie metodologické parametre. To isté platí aj pri zbere informácií pri hodnotení jednotlivého žiaka. Učiteľ však nedisponuje zázračnými diagnostickými nástrojmi a treba vždy rátať pri ich využívaní v diagnostike žiaka s chybami, či skresleniami ku ktorým dochádza či už vedome alebo nevedome buď zo strany žiaka, ako aj zo strany učiteľa. Je potrebné si uvedomiť napríklad obmedzenia pri interpretácii a prijímaní záverov pri v súčasnosti často využívanom, celoplošnom, regionálnom, národnom či medzinárodnom testovaní vedomostí(gramotnosti) žiakov, ktoré môže zachytávať celkovú úroveň triedy, školy, vzdelávacieho systému vzhľadom k stanoveným štandardom., Má ale minimálnu hodnotu a význam pre poznanie jednotlivého žiaka. Pre diagnostiku konkrétneho žiaka sú výsledky získané použitím jednej metódy vždy len jedným zdrojom informácií, ktoré môžu nadobudnúť význam len v kontexte s informáciami získanými uplatnením ďalších diagnostických metód potrebných pre vytvorenie zmysluplného a konzistentného „obrazu“ žiaka, využití čo najväčšieho množstva a kvality dostupných dát. Pri výbere diagnostických metód je preto dôležité aby učiteľ využíval širokú paletu metód, pričom platí, že u konkrétneho žiaka je lepšie využívať metódy idiografickej diagnostiky, zatiaľ čo pri ambícii diagnostikovať charakteristiky triedy, školy skôr metódy uplatňované v monotematických prístupoch príp. ich kombináciu s metódami formatívnej diagnostiky. Určujúcimi sú pri ich voľbe zámery a ciele ,ktoré si učiteľ stanoví na začiatku či v procese pedagogického diagnostikovania.

1.2.Sumatívna a formatívna pedagogická diagnostika

V predchádzajúcom období bol v pedagogickej diagnostike kladený dôraz na rozpoznanie stavu a príčin problémov žiaka , predikciu budúcich vzdelávacích výsledkov, prípadne na porovnávanie výsledkov konkrétneho žiaka s výsledkami vrstovníkov. Pedagogická diagnostika ostávala často len na hodnotení javovej stránky problémov žiaka, čo bránilo efektívnej pedagogickej intervencii učiteľa. V súčasnosti sa jednoznačne posilňuje akcent na využitie pedagogickej diagnostiky práve pre účinnú edukačnú intervenciu. Nejde pritom o odmietnutie tradičných diagnostických prístupov, ale výraznú zmenu zamerania a obohatenie doterajších prístupov.

Shute, Becker (2011, s.4) zdôrazňujú klásť v pedagogickej diagnostike väčší dôraz na:

- procesy učenia ako na výsledky učenia,
- komplexné vedomosti a autentické zručnosti žiaka, ako na jeho jednotlivé, izolované, deklaratívne vedomosti,
- to, čo žiak dokáže, ako to čo nepozná,
- diagnostiku vlastnej práce a práce druhých uskutočňovanej žiakom, ako diagnostiku uskutočňovanú učiteľom.

Vyššie uvedení autori poukázali na to, že pre rozvoj žiaka je dôležité, aby učiteľ uskutočňoval okrem sumatívnej diagnostiky orientovanej na výsledky učenia sa žiaka diagnostiku zameranú na zlepšovanie procesov učenia sa žiaka, tzn. formatívnu diagnostiku. Učiteľ teda uskutočňuje pedagogickú diagnostiku na dvoch úrovniach. Jedna sa dotýka toho, ako plní žiak požiadavky všeobecných štandardov a druhá toho, ako sa rozvíja osobne, či ako u neho prebieha proces učenia sa.

Sumatívna diagnostika slúži učiteľovi viac k formalizovaným účelom (podklady pre záverečné hodnotenie a klasifikáciu žiaka, výkonnosť triedy, školy). V prvom prípade sa výsledky konkrétneho žiaka porovnávajú so vzdelávacími štandardami (tieto predstavujú kritérium) alebo s výsledkami ostatných žiakov (vrátane medzinárodných porovnaní). Ak chce učiteľ splniť požiadavky a dosiahnuť ciele štátneho a školského vzdelávacieho programu, alebo sa mu čo najviac priblížiť, je dobré vychádzať z aktuálneho stavu žiaka, z dosiahnutej úrovne jeho kompetencií a jeho súčasných možností. Využívajú sa najmä štandardizované psychologické a didaktické testy. Diagnostika, jej formy a zameranie môžu mať značný význam pre to, čo škola pokladá za dôležité a čomu venuje vo výučbe najväčšiu pozornosť. Ak na základe výsledkov testovania vytvárame rebríčky škôl a hodnotíme kvalitu školy, je logické, že sa školy prispôbujú požiadavkám testov. To môže redukovať ciele výučby na to „ako žiaci školy majú byť úspešní v testoch“, čo je kontraproduktívne pre plnenie základných transformačných cieľov nášho školského systému.

Formatívna diagnostika slúži viac k uplatneniu individuálneho prístupu a rozvoju potencialít každého žiaka. Pedagogická intervencia učiteľa nie je primárne odvedená zo zdravotného stavu dieťa (medicínska diagnostika), psychologickej vývojovej úrovne (psychologická diagnostika), ale hlavne priamo z dát a informácií o žiakovi, získaných priamo vo

výchovnovzdelávacom procese. Kladie to podstatne vyššie nároky na odborné, osobnostné a etické, pedagogicko-psychologické a psychodidaktické kompetencie učiteľa.

Zaujíname sa o hľadanie najvhodnejších postupov učenia sa žiaka, pričom nám ide o pokrok v jeho výsledkoch. Princípy humanistickej výchovy kladú dôraz na individuálny rozvoj potencialít každého dieťaťa, čo zdôrazňuje podstatný význam formatívnej diagnostiky. Formatívna diagnostika je uskutočňovaná v priebehu osvojovania si učiva, utvárania kompetencií žiaka. Jej podstatné ciele sú zamerané napr. na rozpoznanie silných a slabých stránok žiaka, pomoc žiakovi v ďalšom učení, podpore rastu autonómnosti a zodpovednosti za vlastné učenie sa. Podstatné je, aby žiak získaval priebežne spätnú informáciu čo už zvládol, s odporúčaním ako má postupovať, aby sa zlepšil. Dôležité je, aby učiteľ i žiak porozumeli procesom, ktoré vedú k lepším výsledkom žiaka.

Cizek (2010) uvádza desať charakteristík formatívnej diagnostiky:

1. Vedie žiaka k tomu, aby preberal zodpovednosť za vlastné učenie.
2. Vymedzuje jasné špecifické ciele učenia sa žiaka.
3. Sústreďuje sa na ciele, ktoré reprezentujú exemplárne vzdelávacie obsahy s presahom mimo kontextu učenia sa žiaka.
4. Identifikuje aktuálne vedomosti a zručnosti žiaka a nevyhnutné ďalšie kroky pre dosiahnutie požadovaných cieľov.
5. Požaduje vytváranie plánov pre dosahovanie požadovaných edukačných cieľov.
6. Podporuje žiaka k sebahodnoteniu vlastného pokroku vo vzťahu k edukačným cieľom.
7. Poskytuje príklady cieľov učenia, vrátane špecifických kritérií a oblastí pre hodnotenie a klasifikáciu žiaka.
8. Poskytuje v učebných aktivitách vo výučbe bohaté možnosti pre diagnostiku, sebahodnotenie žiaka, alebo hodnotenie spolužiakmi.
9. Poskytuje žiakovi dostatočnú, včasnú a nehodnotiacu spätnú väzbu vzťahujúcu sa k edukačným cieľom, čím mu poskytuje príležitosť zmeniť a zlepšiť výsledky práce a prehĺbiť porozumenie vlastnej činnosti.

10. Podporuje u žiaka rozvoj metakognitívnych spôsobilostí a reflexiu vlastnej práce.

Formatívna diagnostika je omnoho dynamickejšia ako sumatívna diagnostika. Sumatívna diagnostika má len obmedzenú výpovednú hodnotu pre žiaka a neprispieva priamo k jeho skvalitneniu učenia sa. Tradičné diagnostické nástroje nemôžu úplne vyhovovať potrebám a vnímaniu sveta žiadneho dieťaťa tak, aby rešpektovali jeho jedinečné charakteristiky. Naopak, o výsledky formatívnej diagnostiky sa opierajú učitelia, samotní žiaci a často aj ich rodičia. Preto v súčasnom období predpokladáme v oblasti pedagogickej a psychologickkej diagnostiky preferenciu rozvoja teórie, metodológie a metodiky formatívnej diagnostiky žiaka.

1.3. Metódy pedagogickej diagnostiky

Metóda rozhovoru

Predstavuje postup, ktorý je dostupný prakticky každému bez obmedzenia. Je zbytočne namáhavé a komplikované získať informácie iným (obyčajne zložitejším) spôsobom, keď sa môžeme priamo žiaka opýtať, udalosť so žiakom alebo rodičmi prebrať. Niekedy je hodnota metódy rozhovoru znižovaná tým, že keď respondent nechce určitý údaj uviesť, tak sa ho nedozvieme, príp. že nespoznáme, kedy preháňa alebo zatajuje niektoré skutočnosti. Napriek ďalším obmedzeniam tejto diagnostickej metódy, prináša rozhovor skúsenému pýtajúcemu mnoho použiteľných informácií o hovoriacom a o samotnom predmete rozhovoru.

Teraz sa budeme zaoberať diagnostickým rozhovorom, ktorý nás má doviesť k odpovediam na otázky spojenými s edukáciou žiaka, teda s jeho vzdelávaním a výchovou a rozoberieme základné pravidlá, ktoré nám majú pomôcť zvýšiť jeho efektívnosť.

Existuje *množstvo odlišných rozhovorov líšiacich sa zameraním, dĺžkou trvania, postavením a vzťahom oboch účastníkov rozhovoru alebo účelom*, teda tým, či sa v prvom rade chceme orientovať v udalosti, alebo chceme druhú stranu upokojiť, ovplyvniť, presvedčiť, povzbudiť. Každý z nich je jednoznačný, má neopakovateľný priebeh a niektoré špecifické pravidlá. Každý rozhovor by však mal rešpektovať určité všeobecné zásady, bez ohľadu na to či hovoríme s mladším alebo starším dieťaťom, so skúseným a vzdelaným alebo neskúseným dospelým, či ide o rozhovor slúžiaci primárne diagnostike alebo intervencii.

Zdanlivo je rozhovor jednoduchý, pretože ide „len“ o to, klásť pri rozhovore primerané otázky, na ktoré respondent viac či menej obsírne, zrozumiteľne, adekvátne a pravdivo odpovedá, pozorne počúvať a adekvátne odpovede vysvetľovať. Je zrejmé, že samotná otázka dostatočne nevysvetlí kvalitu odpovede a našej interpretácie. *Záleží na tom, kto ju kladie, v akom vzťahu je k opytovanej osobe, v akom kontexte je položená, ako dotýčny otázku chápe.* Napríklad zaradenie tej istej otázky na začiatok, alebo koniec rozhovoru, môže vyvolať diametrálne odlišné odpovede. Žiak musí cítiť, že máme o jeho problém skutočný záujem a nerozprávame sa s ním len preto, aby sme si splnili povinnosť. Vo väčšine prípadov žiaci dokážu prijať učiteľa nielen v roli vyučujúceho a skúšajúceho ale aj v roli dôverníka. Preto je najdôležitejšie pri rozhovore nadviazať dobrý vzťah.

Musíme si rozmyslieť cieľ rozhovoru, tzn. čo sa chceme dozvedieť, na aké otázky nám má žiak odpovedať, v akých okolnostiach sa potrebujeme zorientovať. Platí to aj pre prípad, že žiak alebo rodič prichádzajú za učiteľom z vlastnej iniciatívy. Od cieľa rozhovoru sa odvíja aj spôsob jeho vedenia, použité otázky a často aj jeho dĺžka. V prípade, že o rozhovor požiada žiak, necháme hovoriť najmä jeho, aby sme sa zorientovali „o čo mu ide“, viac mu kladieme otvorené otázky. Ide nám o to, aby sme sa čo najviac dozvedeli a preto neprijímame unáhlené uzávery, či odporúčania. V ďalších rozhovoroch môžeme klásť cielenejšie, konkrétne otázky, viac uzatvorené otázky a postupne prijímať návrhy na opatrenia a riešenia problémov žiaka.

Pri rozhovore so žiakom nehovoríme s ním s dešpektom, nepoužívame ironické poznámky, hodnotíme len veľmi opatrne, obyčajne, len keď sme k tomu vyzvaní. Keď situáciu neodhadneme a zvolíme nevhodné a nepríjemné otázky pre žiaka, ospravedlníme sa mu a vysvetlíme mu prečo sme otázky položili.

Rozhovorom nezisťujeme len fakty, ale snažíme sa porozumieť, pochopiť súvislosti problému, preto by sme nemali v rozhovore ponáhľať.

V komunikácii so žiakom udržiavame zrakový kontakt, ktorý nám pomáha aj odhadovať vnútorné rozpoloženie žiaka. Všimame si nápadných verbálnych aj neverbálnych prejavov súvisiacich s obsahom rozhovoru. Pri ich výraznejších zmenách sa snažíme zapamätať témy, ku ktorým sa viažu. K tejto téme sa pokúsime vrátiť, pretože môže byť z hľadiska riešeného problému významná. Vystríhame sa využívaniu vlastných komunikačných stereotypov a ktorých vieme, že by mohli vyvolať „odpor“ žiaka.

V rozhovore prispôsobíme slovník a zložitost komunikácie mentálnej úrovni a skúsenostiam žiaka. Dôležité je v otázkach a odpovediach rozlišovať fakty od názorov a hodnotení. Prednosť dávame faktom, ktoré nám umožňujú reálnejšie hodnotiť situáciu žiaka. V rozhovore kombinujeme uzatvorené a otvorené otázky, pretože uzatvorené otázky umožňujú získať jednoznačné fakty a otvorené otázky umožňujú žiakovi viac vyjadriť jeho názor. Pozor by sme si mali dávať na tzv. sugestívne otázky.

V rozhovore využívame aktívne počúvanie, ktoré podporuje komunikáciu so žiakom. Žiaka sa budeme pýtať aj nato, ako si predstavuje ďalšie riešenie problému a aké podmienky je potrebné preto vytvoriť.

Metóda pozorovania

Ide o najčastejšie používanú metódu učiteľa vo vyučovaní, ktorá mu môže priniesť veľké množstvo diagnosticky cenných informácií o jednotlivých žiakoch aj celom kolektíve triedy. Je nevyhnutnou podmienkou uplatňovania individuálneho prístupu ku žiakom a dôležitou spätnou informáciou pre riadenie učenia sa žiakov vo výchovnovzdelávacom procese. Pri diagnostickom pozorovaní zvyčajne zámerne venujem pozornosť určitým javom a prejavom správania žiakov. Takéto pozorovanie zvyčajne evidujeme, vyhodnocujeme, dávame si pozorované javy a správanie žiakov do súvislostí s našimi predchádzajúcimi skúsenosťami so žiakmi a zohľadňujeme ich v našom ďalšom prístupe ku žiakom.

Námety: Aké zmeny správania žiakov je možné vo vyučovaní pozorovať, ktoré signalizujú ich možné psychické problémy súvisiace so situáciami v škole, či rodine: Zmenil sa v poslednej dobe vzhľad žiaka? Pôsobí unavenejšie, smutnejšie ako predtým? Býva žiak často unavený? Zvláda učenie rovnako alebo horšie ako v minulosti? Nie sú na jeho viditeľných častiach tela známky úrazu alebo ublíženia. Sú žiaci zvyknutí dodržiavať pravidlá? Ako žiaci na seba reagujú – sú si ľahostajní, dokážu sa podporiť a zastat sa jeden druhého, zosmiešňujú sa, dokážu si pomôcť? Ako trieda reaguje na problémy jednotlivých žiakov? Ignoruje ich? Podporia ho? Čo sa deje v triede počas prestávok? Má každý niekoho s kým trávi voľný čas? Ako žiaci zvládajú skupinovú prácu? Ako dokážu spolupracovať? Ako dokážu diskutovať? Dokážu žiaci hovoriť o živote v triede? Vedia reflektovať čo sa v triede deje? Dokážu oceniť svojich spolužiakov, prípadne komunikovať čo sa im nepáči? Ako trieda reaguje na zmenu? Ľahko a rýchlo alebo im trvá nejaký čas, kým sa adaptujú?

Aké role žiaci v triede zastávajú? Kto je lídrom, expertom, šašom triedy, ochrancom slabších, Koho trieda „neberie“?

Otázky, ktoré si učiteľ kladie závisia od cieľa pozorovania. Podľa toho volí aj formu pozorovania. K štrukturovanému pozorovaniu využíva dopredu pripravené záznamové hárky alebo záznamové hárky zamerané na určité javy a prejavy v správaní žiakov? Učiteľ zvyčajne používa pološtrukturované pozorovanie, keď má k dispozícii záznamový hárok ale súčasne si všíma aj ďalšie prejavy správania žiakov, ktoré sa aktuálne vyskytnú.

Samozrejme že v pedagogickej diagnostike učiteľ veľmi často paralelne využíva diagnostický rozhovor, pozorovanie a prípadne vybrané dotazníky alebo testy. Ide o vytváranie náročnejších a komplexnejších diagnostických situácií, ktoré mu poskytnú dostatok diagnostických informácií pre adekvátnu pedagogickú intervenciu.

Analýza výsledkov činnosti

Súčasťou bežnej práce učiteľa je, že v procese výučby a na domácu úlohu zadáva rôzne úlohy písomného, výtvarného alebo grafického charakteru, ktoré hodnotí, prípadne klasifikuje. Ak sa tieto majú stať predmetom pedagogickej diagnostiky, potom si musí učiteľ vymedziť javy, ktoré vyhodnocuje opakovane a pravidelne na základe stanovených diagnostických cieľov. Pritom učiteľ musí uvažovať, o čom sledované prejavy hovoria o žiakovi v širších súvislostiach na základe využitia viacerých informačných zdrojov (pedagogické pozorovanie, diagnostický rozhovor a pod.). Môže ísť o posudzovanie seminárnych prác, esejí, referátov ale tiež tvorbu plagátov, tematických kresieb a pod., ktoré môžu byť samostatnou prácou žiaka alebo prácou skupiny žiakov.

Bohatým zdrojom informácií o vývoji žiaka umožňuje učiteľovi pozorovať zmeny u žiaka v procese tvorby rôznych produktov žiaka v dlhšom časovom období.

Dotazník a posudzovacia škála

Učiteľom sa ponúkajú v hotovej podobe alebo si ich môžu vytvoriť sami. Dotazníkmi môžeme mapovať buď len jednu oblasť (napr. edukačný štýl, motiváciu k učeniu, komunikáciu školy s rodičmi) alebo môžu mapovať viac rôznych oblastí. Posudzovacie škály sa veľmi podobajú dotazníkom. Zameriavajú sa menej na vedomosti a zručnosti a je možné nimi monitorovať najmä prejavy správania, postoje, vzťahy medzi ľuďmi, hodnotenie atmosféry a pod. Žiaci v nich vyjadrujú svoje hodnotenie určitej skutočnosti, ktorá je

formulovaná ako tvrdenie na číselnej škále. Proces tvorby dotazníka aj posudzovacej škály nie je však jednoduchá záležitosť. Lahko môže dôjsť k skresleniu informácií. Môžeme sa pýtať spôsobom alebo vyjadrovať tvrdenia ktorým učiteľ rozumie, ale nemusia mu rozumieť žiaci. Pri kladení otázok sa musíme vyhnúť napr.: sugestívnym otázkam, otázkam s tzv. dvojitým záporom a pod. Kedykoľvek sa učiteľ rozhodne použiť niektorú z týchto metód musí vedieť prečo ju chce použiť, čo chce zistiť a čo nám zistené výsledky skutočne prinesú pre poznanie žiaka, triedy, rodičov a pod. Často môžu zistené výsledky znamenať len to, že učiteľ musí ďalej sledovať a skúšať ďalšie diagnostické metódy aby dokázal s istotou dospieť k určitému tvrdeniu o žiakovi.

2.Rozvoj a poznávanie žiaka v kontexte inovačného modelu etickej výchovy

Z pozície humanistickej pedagogiky, ktorá je základným teoretickým východiskom Štátneho vzdelávacieho programu programu Š. Švec (1995,s.140) vymedzil funkciu výučby ako prostriedku rozvoja osobnosti žiaka, ktorá akcentuje celostný rozvoj osobnosti nasledovne: „Vyučovanie a učenie sa by malo byť facilitáciou optimalizovaného učebného procesu modifikácie intelektových a ostatných osobnostných štruktúr umožňujúcej zlepšiť vykonanie prosociálnych osobnostných úloh, vrátane úlohy sebaapôvodcu, autora vlastného rozvoja a zdokonaľovania.“ Ide o výrazný humanistický akcent na personálny a sociálny rozvoj žiakov s dôrazom na etickú dimenziu tohto rozvoja. V centre takto poňatých všeobecných cieľov edukácie a funkcií výučby sú edukačné teórie, ktoré Bertrand (1998) označil ako interakčné, snažiace sa prekonať tradičné scientistické, akademické ale aj súčasné postmodernistické edukačné trendy. Ide o edukačné teórie – humanistické, sociokognitívne, kognitívno-psychologické, sociálne, systémové – ktoré, podľa nášho názoru, vytvárajú základné pedagogické východiská pre mravnú výchovu na škole a didaktické východiská pre koncepciu a výučbu etickej výchovy.

2.1 Etická výchova v kurikule základných a stredných škôl

Teoretickým východiskom koncepcie a obsahového zamerania predmetu etická výchova boli výskumné práce R. R. Olivara z Nezávislej univerzity v Barcelone, zamerané na zistenie faktorov, ktoré ovplyvňujú prosociálne správanie dieťaťa a výchovné prístupy dospelého k nemu. Koncept prosociálneho správania bol od 70-tych rokov 20.storočia v centre pozornosti morálnej psychológie (H. W. Bierhoff, D. T. Campbell, J. Kotásková, J. Reykowski, E. Staub, R. R. Olivar a i.). Bol východiskom mnohých projektov výchovy k prosociálnosti ako ekvivalentu mravnej výchovy, ktoré v tom období vznikali v zahraničí pre potreby školskej mravnej výchovy. Základom rozvoja charakteru dieťaťa je osvojenie si prosociálnych postojov a správania, t.j. ochota a schopnosť prijať a pochopiť druhých

a urobiť niečo pre druhých aj vtedy, keď z toho nemá priamy a bezprostredný prospech. Rozvíjanie eticky hodnotných postojov a správania je prvoradým cieľom etickej výchovy, pričom sa zdôrazňuje rozvoj sociálnych spôsobilostí (cností) zameraných na etické ciele a podpora mentálnej hygieny ako primárnej prevencie porúch správania a učenia sa problémových detí.

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

Predmet etická výchova rozšíril tradičnú skladbu vyučovacích predmetov o nový výchovný predmet, ktorý reprezentoval svojim poňatím v tom čase nastupujúcu vlnu humanisticky orientovaných edukačných teórií a prístupov. „Humanistická výchova je výchovou v zmysle rozvíjania potencionálnych síl dieťaťa s cieľom, aby dieťa mohlo, bolo schopné ale súčasne aj chcelo znútorňovať poznatky a myšlienky. Výchova v zmysle rozvíjania pokladá dieťa a jeho vlastnú aktivitu za najdôležitejší činiteľ rozvoja jeho osobnosti. Ide o taký slobodný rozvoj dieťaťa, pri ktorom je cieľavedome a zámerne podporované všetko, čo napomohlo tomuto rozvoju a odstraňované všetko čo tento rozvoj brzdí. Pritom sa zdôrazňuje jeho individualita, autentická osobnosť, schopnosť riadiť svoj život.“ (Kosová, B., 2007, s. 20).

Etická výchova sa konzekventne s týmito prístupmi zameriava na „výchovu zrelej osobnosti, ktorá má vlastnú identitu, je sama sebou a pritom táto identita zahŕňa v sebe aj prosociálnosť. Má pozitívny vzťah k životu a ľuďom spojený so zdravou kritickosťou. Jej správanie je určované osobným presvedčením a znútornenými etickými normami, vyplývajúcimi z univerzálnej solidarity a spravodlivosti a preto je do istej miery nezávislé od tlaku spoločnosti. Má zrelý morálny úsudok, opierajúci sa o zovšeobecnené mravné zásady, preto je schopná správne reagovať aj v neočakávaných a zložitých situáciách. Charakterizuje ju spojenie správneho myslenia a správneho konania. Koná nielen v súlade so svojimi zásadami, ale aj citovým nasadením, čiže je v ňom súlad medzi emóciami a chcením, čo je opakom toho, že niekto koná s povinnosťou, s nevôľou, bez nadšenia, s pocitom sebaľústi, že sa „obetuje“ (Lencz, L., s.5-6, 1993a).

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

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

Koncepcia etickej výchovy predstavuje exemplárny prípad vyučovacieho predmetu, v ktorom sa uplatňujú základné premeny transmisívnej výchovy vo vyučovaní označovanej ako retroaktívny model výučby na humanisticky orientovanú výchovu reprezentovanú proaktívnym, interaktívnym modelom výučby. Premena didaktických modelov výučby – reaktívneho na interaktívny, proaktívny - znamená zmenu transmisívneho „ odovzdávania“ poznatkov žiakom v hotovej, konečnej podobe prostredníctvom verbálnych metód, jednostranného využívania najmä monologických metód vyučovania a frontálnej organizácie učby na aktívne sociálne učenie sa žiakov.

V etickej výchove využívame mnohé jej formy (napodobňovanie, učenie sociálnym posilňovaním, učenie identifikáciou, observačné učenie, sociálne učenie so zdôvodnením a zámerom založené na kognícii a prijatom princípe a vôli) .Ide o jednoduché (behaviorálne) až veľmi náročné formy a mechanizmy sociálneho učenia pôsobiace v kontexte kognitívneho a sociomorálneho vývoja a zrenia dieťaťa, ktoré sa vzájomne kombinujú a doplňujú (Čáp J., Mareš J. 2007).Umožňujú rozvoj elementárnych návykov slušného správania a postupne hodnotovo autoregulovaného správania na najvyšších úrovniach mravného rozhodovania , tzn. prechod od prekonvenčnej (heteronómnej) k postkonvenčnej (autonómnej)morálke (Kohlberg L.,1963,in:Vacek,P.,2008).

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

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

Metodický model výučby etickej výchovy, ktorý vznikol pred viac ako 20-timi rokmi, je postavený na humanistických edukačných teóriách a skúsenostnom(zážitkovom) modely

učenia a vyučovania. Model vymedzil základné výučbové stratégie ktoré až doposiaľ tvoria „jadro“ metodologickej prípravy výučby etickej výchovy. Ide o štyri stratégie výučby - kognitívna a emocionálna senzibilizácia, hodnotová reflexia, nácvik, zovšeobecnenie a transfer skúseností žiakov do života, pomáhajúce učiteľovi strategicky plánovať výučbu v opakujúcich sa cykloch skúsenostného učenia tak, aby evokovali postupné zmeny mravného vedomia, cítenia, správania a rozhodovania žiakov. Pretože sa pri plánovaní vyučovania využívajú obyčajne vo vyššie uvedenom poradí R.R. Olivar (1992) hovorí o trojfázovom modeli etickej výchovy, ktorý modifikoval Lencz (1993,) a pridal stratégiu hodnotovej reflexie ako ďalšiu fázu tohto modelu, ktorá je zastúpená vo všetkých predchádzajúcich fázach.

Empirické výskumy monitorujúce názory učiteľov etickej výchovy (Poliach V., Valica M., 2010, Valica M., Fridrichova P., Kaliský J., Rohn T., 2012) poukázali na pretrvávanie negatívnych faktorov v pedagogickej praxi znižujúci status, edukačné možnosti a pedagogickú účinnosť etickej výchovy a u časti škôl aj jej marginalizáciu, prejavujúcu sa najmä vysokou mierou neodbornej výučby etickej výchovy. Pozitívne boli zistenia, že učitelia etickej výchovy sa stotožňujú s výchovným charakterom predmetu, kladne hodnotia možnosti a vplyv etickej výchovy na mravný vývoj väčšiny žiakov a navrhujú inovácie v aktualizácii obsahu aplikačných tém, metodike a organizácii výučby pre zvýšenie jej pedagogickej účinnosti, najmä v spojených triedach na primárnom stupni a vo vyšších ročníkoch základných škôl a na stredných školách .

2.2 Inovačný model etickej výchovy - orientácia na rozvoj a poznávanie žiaka z pohľadu interakčných edukačných teórií

Pri našom návrhu komplexného didaktického modelu výučby etickej výchovy poukážeme na možnosti využitia kognitívno-psychologických a sociokognitívnych (konštruktivistických), sociálnych a systémových edukačných teórií a modelov učenia a vyučovania (pozri Bertrand, Y.,1998). Tieto majú okrem humanistických prístupov, podľa nášho názoru, vysoký edukačný potenciál v sociálnom a mravnom rozvoji žiakov a v riadení aktívneho sociálneho učenia sa žiakov v etickej výchove.

Riadené učenie označované ako vyučovanie chápe Petlák (1997, s.63) ako „plánovité cieľavedomé a zámerné pôsobenie učiteľa na žiaka, aby bol systematicky vzdelávaný a vychovávaný. Skalková (1999, s.105) definuje vyučovanie ako „špecifický druh ľudskej činnosti, spočívajúci vo vzájomnej interakcii učiteľa a žiakov, ktorá smeruje k určitým cieľom“.

Spoločná činnosť učiteľa etickej výchovy a žiakov je naplnená obsahom a smeruje k cieľu. Ide o navodzovanie a usmerňovanie procesov učenia sa žiakov , ako bázy regulácie ich vlastného sociálneho a morálneho rozvoja, sebarozvoja. Učiteľ etickej výchovy tieto procesy riadi plánovaním, projektovaním, organizovaním, realizáciou a hodnotením výučby ako interakčného procesu vyučovania a učenia sa žiakov. Ide o efektívne a racionálne

riadenie didaktického cyklu vychádzajúce z princípov systémových edukačných teórií, ktoré sa premietlo v našom prípade do systémového hierarchického štruktúrovania a riadenia kurikula etickej výchovy od štátneho kurikula reprezentovaného výkonovými a obsahovými štandardami až po projektovanie vyučovacej hodiny etickej výchovy v rámci školského kurikula (Fridrichová,P.,2010). Systémové teórie sa snažia koncipovať výučbu ako štruktúrovaný celok systematizovaných postupov uplatňovaných v projektovaní procesu výučby, ktoré sú nezávislé od jej obsahu s cieľom zvýšiť efektívnosť vyučovania a učenia sa žiakov. Na tieto teórie mali najväčší vplyv systémy taxonómii cieľov výučby vypracované teoretikmi vychádzajúcimi najmä z konštruktivistických prúdov.

Učiteľ etickej výchovy pri plánovaní a projektovaní cieľov výučby na úrovni školského vzdelávacieho programu pri tvorbe učebných osnov, tematických plánov a projektov vyučovacích hodín využíva kognitívne a socioafektívne taxonómie vychádzajúce z kognitívno-psychologických teórií (B.S. Bloom, D. Kratwohl , F.E.Williams in: Zelina,M.,2004). V procese výučby sa realizuje rozvoj všetkých stránok osobnosti žiaka – kognitívnej, socioafektívnej a sensoricko-motorickej, ktoré sa stávajú cieľmi výučby. Výučba ako intencionálny edukačný proces, zámerne pôsobiaci na osobnosť žiakov je zameraná na výstupy učenia sa žiakov podliehajúce hodnoteniu a kontrole, ktorá je možná len prostredníctvom jasne taxonomicky vymedzených výučbových cieľov. Ich napĺňanie je determinované jednak vstupnými charakteristikami výučby a najmä procesom výučby etickej výchovy.

Pri vytváraní situácií riadeného učenia (situačná výučba) je dôležitá spôsobilosť učiteľa etickej výchovy organizovať učenie a iniciovať samoučenie sa žiakov tak, aby bolo čo najúčinnšie. Žiak vo výučbe získava okrem poznatkov v kognitívnom učení najmä nové sociálne skúsenosti v procesoch skúsenostného (zážitkového)učenia sa, ktoré „spôsobuje rozdiely v správaní jedinca, jeho budúcom konaní, v jeho postojoch a v jeho osobnosti“ (Rogers C., 1996, s.220). Zážitkové učenie (podľa Kolba, in: Kaliská,L., 2009), vychádzajúce z humanistických edukačných teórií, je definované ako proces, v ktorom sa poznanie žiaka formuje a upevňuje prostredníctvom pretvárania priamej skúsenosti. Cyklus učenia predstavuje integratívny proces založený na spájaní skúsenosti, percepcie, poznávaní a konaní. Cyklus pozostáva zo 4 krokov – fáz, ktoré je potrebné dodržať aj keď vlastný proces učenia možno začať v ktoromkoľvek z nich.

Jednotlivé fázy učebného cyklu:

- Konkrétna skúsenosť:

Cieľom je overovať myšlienky, metódy, nové postupy, precvičovať zručnosti v bezpečnom prostredí, ilustrovať teóriu prostredníctvom činností, rozvíjať interpersonálne zručnosti. Aktivity žiaka –diskusie o vlastných skúsenostiach žiakov, prípadové štúdie, hry a hranie rolí, simulačné hry, skupinové riešenie problému, metódy objavovania, autodiagnostické metódy, pozorovanie činností skúseného profesionála, výtvarné, dramatické, hudobné a iné techniky.

- Pozorovanie a reflexia:

Cieľom je naučiť žiakov pozorovať seba a iných, vyjadrovať sa, používať argumenty a počúvať argumenty druhých, rozvíjať kritické myslenie a zodpovednosť za vlastnú prácu, posudzovať

svoje silné a slabé stránky, opísať svoje skúsenosti a zhodnotiť vlastný výkon. Metódy vyučovania: diskusia zameraná na reflexiu priebehu činnosti, úspechy, ťažkosti, chyby, prežívanie žiakov počas činnosti – komunikácia, súperenie a spolupráca a pod.

- Formovanie abstraktných predstáv, generalizácia.

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

- Aktívne experimentovanie.

Cieľom je spojenie učenia s praxou, overenie si, vyskúšanie nového poznania v praktickej činnosti, overenie si užitočnosti, využiteľnosti pre život žiaka, zmena jeho správania. Táto fáza predstavuje znovu príležitosť pre novú aktívnu, konkrétnu skúsenosť žiaka. Metódy: riešenie domácich úloh, realizácia naplánovanej činnosti mimo školy (Kaliská, L., 2009)).

Pri osvojovaní vedomostí a zručností, postojov a hodnôt žiak prechádza všetkými fázami skúsenostného (zážitkového) učenia. Tieto fázy sú prakticky ekvivalentné so základnými edukačnými stratégiami etickej výchovy (kognitívna a emocionálna senzitivizácia, hodnotová reflexia, výcvik, zovšeobecnenie a transfer do života žiaka). Pre efektívnosť zážitkového učenia je dôležité, aby učiteľ etickej výchovy nezostal len pri senzitivizácii žiakov evokovanej rôznymi metódami zážitkového učenia sa, ale aby žiaci prešli všetkými fázami skúsenostného učenia. Len takéto učenie môže ovplyvniť nielen morálne cítenie ale aj morálne vedomie a rozhodovanie, prosociálne správanie žiakov.

Výučbu v etickej výchove možno chápať aj ako sled edukačných situácií, ktoré sú zamerané čo najviac na riešenie socio-morálnych problémov vychádzajúcich z praktických skúseností žiakov. Kladieme dôraz najmä na konštruktivistické, resp. sociokonštruktivistické prístupy založené na konštruovaní poznania žiakov na základe vlastnej činnosti a skúsenosti v interakcii s okolím. Zdôrazňujú význam skúseností, poznatkov žiaka (modely, reprezentácie, prekoncepty), ktoré sú naivným obrazom skutočnosti. V škole učiteľ ponúka vedecký obraz, ktorý vytvára s doterajším poznaním žiaka poznávací konflikt. Môže byť spôsobený kultúrnymi a didaktickými faktormi. Riešenie poznávacieho konfliktu vedie žiaka k rekonštrukcii jeho poznania na základe intenzívnej myšlienkovvej činnosti žiaka, čo predpokladá nepodávať žiakom poznatky v hotovej podobe ale vytvárať skôr problémové učebné situácie. Stratégie učenia sa orientujú napr. na identifikáciu žiakových prekonceptov, rešpektovanie učebných štýlov žiakov vo vyučovaní, využívanie problémových metód vo výučbe etickej výchovy, napr. riešenie morálnych dilem (Kohlberg, L. in: Vacek, P., 2008).

Domnievame sa, že v etickej výchove je potrebné výraznejšie uplatňovať tieto prístupy, zdôrazňujúce, že žiak konštruuje svoje nové poznanie a rozvíja procesy sociálnej adaptácie a autoregulácie na základe rekonštrukcie svojich doterajších individuálnych skúseností (prekonceptov) v sociálnej interakcii so spolužiakmi a učiteľom. Prístupy sociálneho konštruktivismu navyše zdôrazňujú, že aktívne sociálne učenie sa žiakov

prebieha nielen na individuálnej úrovni ale komplementárne najmä v sociálnej interakcii žiakov na vyučovaní. Tieto teórie zdôrazňujú, že konštrukcia poznatkov žiaka sa vyvíja v závislosti na nových učebných situáciách, kde dochádza k sociokognitívnemu konfliktu medzi starým a ponúkaným novým poznatkom v procese sociálnej adaptácie (hľadanie novej rovnováhy). Ide o prioritu koordinácie sociálnych aktivít žiakov pred koordináciou na vnútornej individuálnej úrovni. Nielen spätná väzba, ale aj vnútorný sociokognitívny konflikt môže viesť k zmene správania prijatím nového pravidla, pravidiel. Tieto sú zdrojom kognitívnej rekonštrukcie prenesenej aj na iné situácie. Teória sociálneho konštruktivismu zdôrazňuje, že žiak prekonávaním kognitívnej nerovnováhy medzi jedincami (interindividuálna nerovnováha), vedie k prekonaniu kognitívnej nerovnováhy vo vnútri jedinca. Ide o smerovanie rôznorodých postojov žiakov k postupnej zhode. Individuálny pokrok spočíva v interiorizácii nových typov koordinácie medzi jedincami, vyvolanej riešením sociokognitívneho konfliktu, najmä uplatňovaním kooperatívnych metód vo výučbe etickej výchovy. Cieľom kooperatívneho vyučovania je rozvoj kritického myslenia, imaginatívneho a kreatívneho myslenia, uvedomenia si záujmov a potrieb iných, kultivácia emocionálnych potrieb, rozvoj svedomia a sociálnych zručností (Kasíková, H., 1997, Jablonský, T., 2006).

Reflektujeme tiež prínos sociálnych edukačných teórií, ktoré zdôrazňujú riešenie socialno-etických makroproblémov (sociálne a ekologické projekty), ktoré v dialógu učiteľ – žiak vedú k vyššej sociálnej a morálnej zodpovednosti žiaka. Sociálne edukačné teórie sa opierajú o princíp, že vzdelávanie má umožniť riešenie sociálnych a kultúrnych problémov i problémov životného prostredia. Hlavným poslaním vzdelávania žiakov je ich príprava na riešenie týchto problémov. Základné ciele týchto teórií vo výučbe sú zamerané na odhaľovanie inštitucionálneho násillia, vytvorenie klímy skutočného dialógu učiteľ – žiak, ktorá vedie k sociálnej a politickej zodpovednosti človeka. Učiteľ konštruuje poznanie v permanentnom dialógu so svojimi žiakmi. Dialogické vzdelávanie vychádza zo skúseností každodenného života žiaka vyvolávajúce zmysluplnú debatu žiakov. Učiteľ navrhuje nástroje, cez ktoré sa jedinec utvára a učí sa hovoriť o svojom vlastnom svete. Zdôrazňuje sa výchova ku kritickému mysleniu, uvedomenie si hodnôt, ktoré si žiak interiorizoval, oslobodenie človeka od zlých sociálnych podmienok rozvojom solidarity medzi ľuďmi. Zmenu má vytvoriť škola tak, aby vytvorila novú hodnotovú kultúru. Ide o rozvoj ekologického a sociálneho vedomia pre riešenie našich civilizačných makroproblémov. Nie poznatky minulosti, ale schopnosti riešiť súčasné problémy, sú cieľmi výchovy (Bertrand, Y., 1998).

Každá z edukačných situácií je tvorená súborom vzájomne súvisiacich učebných činností, ktoré učiteľ etickej výchovy navodzuje prostredníctvom učebných úloh. Riešením rozmanitých učebných úloh žiak získava novú kognitívnu, sociálnu a mravnú skúsenosť. Učiteľ sa zameriava na to, aby organizoval učebné činnosti žiakov a vytváral tak podmienky a príležitosti pre efektívne sociálne učenie sa žiakov uplatňovaním relevantných výučbových metód a organizačných foriem vyučovania smerom k plneniu učebného cieľa. Učiteľ etickej výchovy využíva flexibilne komplex metód a foriem aktívneho učenia sa žiakov, najmä metód zažitkového, reflexívneho, kooperatívneho, problémového a projektového

sociálneho učenia sa a formatívneho hodnotenia žiakov. Výsledkom výučby nemá byť už tradičná behaviorálna triáda vedomosti, zručnosti a návyky žiakov, ale rovnováha vedomostí, zručností, postojov a hodnôt žiakov odrážajúca zameranie etickej výchovy na komplexný kognitívny, personálny a socio - morálny rozvoj žiakov.

Cieľom takejto výučby je vybaviť žiaka takými kľúčovými kompetenciami (personálnymi a sociálnymi, kognitívnymi a metodologickými, kultúrnymi a občianskymi), ktoré by postupne znižovali jeho potrebu vonkajšieho riadenia a pedagogického pôsobenia, tzn. zvyšovali by jeho personálnu a sociálnu, morálnu autonómiu spojenú s dostatočnou morálnou senzitivitou na spoločensky akceptovateľné hodnoty a prosociálnosť uplatňovanú v rôznych spoločenských kontextoch.

Účinnosť etickej výchovy je zásadným spôsobom ovplyvňovaná osobnostnými a etickými charakteristikami učiteľa. Učiteľ etickej výchovy sa stáva facilitátorom, moderátorom skupinovo - dynamických procesov v triede (Lencz hovorí obrazne o pôrodníkovi či záhradníkovi) navodzujúcom žiakom edukačné situácie, ktoré im umožňujú nadobudnúť nové skúsenosti, ovplyvňujúce ich mravné hodnoty a postoje, formujúce zdravú morálnu osobnosť. Výchovný štýl učiteľa je postavený na edukačných zásadách, ktoré tvoria etický kódex učiteľa etickej výchovy. (Lencz,L.,1992). Súbor edukačných zásad hlboko korešponduje s filozofiou a princípmi humanistickej výchovy (pozri Kosová,B.,1988) a očakávaniami na učiteľa ako facilitátora kognitívneho, osobnostného a sociomorálneho rozvoja rešpektujúceho a podnecujúceho možnosti jeho potencionálneho rozvoja smerom k humánnym spoločenským hodnotám. Jeho výchovný štýl je ukotvený v uplatňovaní edukačných zásad humanizujúci vzťah učiteľa a žiaka na báze bezpodmienečného akceptovania jeho osobnosti a pripisovania pozitívnych vlastností, preferencie pozitívneho hodnotenia žiaka a postupov induktívnej disciplíny, nabádania žiaka k prosociálnosti, jasných pravidiel v triede a vytvorení výchovného spoločenstva z triedy , zapojenia rodičov do výchovného procesu. (Lencz,L.,1992). Dodávame, že učiteľ etickej výchovy musí byť vybavený multidisciplinárnymi a psychodidaktickými poznatkami vychádzajúcimi z humanistických, kognitívno-psychologických a sociokognitívnych (konštruktivistických), sociálnych a systémových edukačných teórií a modelov učenia a vyučovania, , ktoré dokáže tvorivo integrovať a aplikovať vo výučbe etickej výchovy. Na základe sebareflexie si dokáže vytvoriť vlastný individuálny didaktický koncept výučby etickej výchovy reflektujúci a rozvíjajúci aj edukačný kontext školy smerujúci k prehĺbeniu a inovácii mravnej výchovy žiakov projektovo ukotvenej v školskom vzdelávacom programe.

3. Pedagogicko-psychologická diagnostika personálnych a sociomorálnych kompetencií žiakov v etickej výchove

Pedagogická diagnostika sa niektorými autormi chápe ako špecifická pedagogická disciplína zaoberajúca sa objektívnym zisťovaním, posudzovaním a hodnotením vnútorných a vonkajších podmienok, priebehu a výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu, pričom na

základe týchto procesov sú vyslovované prognostické úvahy a navrhované pedagogické opatrenia. (Chráska,1998, Mojžíšek,1986). Z hľadiska nášho návrhu inovačného modelu výučby etickej výchovy je pre nás bližšie chápanie pedagogickej diagnostiky ako pedagogicko-psychologickej činnosti učiteľa (ako súčasť jeho výučbovej činnosti a psychodidaktických kompetencií), v ktorej ide o poznávanie a hodnotenie individuálnych osobitostí osobnosti žiaka a triedy s dôrazom na prognózu a návrhy na optimalizáciu ich personálneho a sociomorálneho rozvoja (Hrabal,1989).

Hlavným dôvodom, prečo realizovať pedagogickú diagnostiku na hodinách etickej výchovy podľa P. Fridrichovej (2012, s.349) je, že“ vytvára vhodné predpoklady na rozvoj personálneho a sociomorálneho vývinu osobnosti dieťaťa. I keď by mala byť pedagogická diagnostika komplexná, na hodinách etickej výchovy by sme sa mali prioritne zamerať na tie charakteristiky dieťaťa, ktoré nám vytvárajú obraz sociability dieťaťa.“ Na otázku, čo je predmetom pedagogickej diagnostiky na hodinách etickej výchovy Fridrichová(tamtiež) odpovedá“ Základom by malo byť určenie ich morálnej vyspelosti či afektívnych vlastností žiaka a schopnosti vytvárať sociálne vzťahy“.

3.1. Psychologické prístupy v poznávaní personálnych a sociomorálnych charakteristík žiaka

V poslednej tretine 20. stor. najväčší vklad do skúmania sociomorálneho rozvoja osobnosti priniesli práce J. Piageta, L. Kohlberga a E. H. Ericksona. V súčasnosti sa výskumom morálneho rozvoja dieťaťa a jeho vedomia venuje napr. nemecký psychológ H. Heidbrink, ktorý uplatňuje interdisciplinárne hľadisko (opiera sa nie len o kognitívnu psychológiu, ale i filozofiu a etiku). Nadväzuje na myšlienky Piageta i Kohlberga, ale aj na Selmanovu koncepciu sociálnej perspektívy. Hádám najširší prínos do problematiky v súčasnosti nájdeme u nemeckého psychológa G. Linda (1984, 1987, 2008, 2009, 2010).

Rozvoj psychologických výskumov morálneho vedomia od 70. rokov súvisí s prekonaním krajností behaviorálneho a kognitívneho prístupu k ľudskej psychike a osobnosti. Niektoré aspekty morálneho rozvoja sa skúmali v oblasti výskumu iných druhov inteligencie, najmä sociálnej a emocionálnej a v poslednom čase aj praktickej inteligencie. V česko-slovenskom priestore sa psychológii morálky venovali najmä J. Kotásková, I. Vajda, J. Grác, J. Křivohlavý, P. Vacek, L. Páleník, R. Kohoutek, D. Kopasová, P. Babinčák.

Etické a psychologické výskumy mravného vedomia dopĺňujú výskumy pedagogické. Pedagogická teória a prax si vyžiadala prepojenie týchto výskumov na problematiku morálneho rozvoja osobnosti dieťaťa. Celosvetovo vznikli viaceré intervenčné programy, koncepty a výchovné systémy (Solomon, Watson, – *Child Development Program*, T. Lickony – *Character Education Partnership*, M. Berkowicz – *model výchovy charakteru*, R. Olivar – *program prosociálnej výchovy*, v Čechách – Hrabal, Pavelková, 1989, na Slovensku M. Zelina – *humanistická výchova*, L. Lencz, O. Krížová – *program etickej výchovy*). Na Slovensku najnovšie modely: „Cesta za šťastným životom“, „Srdce na dlani“ (oba americké). Ich teoretické východiská sú natoľko rôzne, že vznikla potreba presnejšieho teoretického vymedzenia mravného rozvoja, prípadne nového pojmu morálnej inteligencie. Je ním myslená schopnosť morálne uvažovať a morálne sa správať.

Konstrukt *morálnej inteligencie* etabloval A. Hass v psychológii v r. 1998, na ktorého nadviazali ďalší (Lennick, Kiel, Olaf Mueller, P. Ricoeur), hoci výskumy v tejto oblasti sú oveľa staršie. Interdisciplinárna problematika morálnej inteligencie bola skúmaná z rôznych aspektov, hoci bez použitia daného termínu, vo filozofii a etike, v pedagogike i psychológii. Vo filozofii a etike je teoretický konštrukt morálnej inteligencie starý ako sama etika, ktorá v antike - chápaná ako praktická filozofia - vznikla so zámerom rozvíjať *morálnu múdrosť*. Už antická etika (hoci miestami špekulatívne) skúmala jej podstatu a zložky, funkciu a možnosti jej rozvíjania. Ďalšie storočia rozvoj morálnej múdrosti nachádzal rôzne podoby riešenia v etických školách, teóriách a systémoch vzhľadom na svetonázor, filozofickú orientáciu, historické obdobie a vedecko-technické objavy.

K dôsledkom nedostatočného vymedzenia pojmu morálnej inteligencie možno zaradiť napríklad nemožnosť overovania výskumov či nadviazania na výskumy, ktoré uskutočnila jedna skupina pedagógov alebo psychológov, vychádzajúcich z inej definície inteligencie, z iného jej členenia na druhy. Bez ohľadu na použitý model mravnej výchovy, v súčasnosti je nedostatok psychometricky verifikovaných nástrojov na posúdenie dosiahnutej úrovne morálneho usudzovania a správania sa vychovávaného. Pre meranie morálneho rozvoja osobnosti bol v česko-slovenskom priestore štandardizovaný len *Test morální zralosti osobnosti* (Kotásková-Vajda, 1983), ktorý Piagetovu teóriu morálneho rozvoja prepojil s marxistickým chápaním aktivity a činnosti subjektu a meranie zakladal na riešení 11 dilematických príbehov. Ďalšie výskumy v tejto oblasti merali len partikulárnu osobnostnú črtu. Napríklad Páleník (1993) prezentuje metodiku, ktorá meria dimenzie sebaúcty - mieru

fyzickej, školskej, rodinnej a sociálnej sebaúcty žiakov (dotazník TSE (*Test of Self-Esteem*)). Spomína možnosť skúmania motivácie prosociálneho správania meraním detského altruizmu dotazníkom CAI (*Child Altruism Inventory*) alebo miery prosociálneho správania škálou sociálneho správania (*Social behavioral scale*) autorov Kagan, Knight (1981), či performačnou metodikou tzv. experimentálnej hry (Křivohlavý, 1974). Pre edukačnú prax učiteľov odporúča M. Dvořáková (2002) využívať v diagnostike žiakov v oblasti sociálneho a morálneho správania *Test hierarchie hodnôt* (R. Rokeach), dotazníky *Sebapoňatie žiaka* a *Osobná autonómia žiaka* (Smékal, 1989) zamerané na zisťovanie zrelosti, prevažujúcej varianty sebapoňatia žiaka a miery nezávislosti a názorovej, citovej, hodnotovej a akčnej samostatnosti žiaka. Len Kotáskovej *Test morální zralosti osobnosti* sa zameriava globálne na viaceré prvky morálnosti, avšak je štandardizovaný len pre mladší školský vek.

V zahraničí je danej potrebe venovaný širší priestor. V anglickej jazykovej oblasti tvorí východisko Kohlbergov *Moral Judgment Interview*, ktoré spočíva na rozhovore (k určitým dilema-príbehom) a odzrkadľuje 6-stupňový model morálneho rozvoja podľa Kohlberga. Od svojho publikovania v r.1973 bol viackrát kritizovaný a prepracovaný.

Pravdepodobne najrozšírenejší test pre meranie morálneho rozvoja je *Defining Issue Test* (DIT-2), ktorý vypracoval americký psychológ J. Rest (1979). Test sa tiež opiera o šesť stupňov morálneho vývinu podľa Kohlberga, má 6 subtestov a každý obsahuje jednu morálnu dilemu. Od r. 1999 je ponúkaný v aktualizovanej verzii DIT-2 s piatimi dilemami.

Ch. Peterson z Katedry psychológie Univerzity v Michigane, USA sa dlhodobo venuje definovaniu podstaty morálnych kompetencií v zmysle „dobrého charakteru“ predovšetkým u adolescentov. Vytvoril dotazník *The Values in Action Inventory of Strengths* (VIA-IS), ktorý posudzuje 6 priorít „dobrého charakteru“ (múdrost', odvaha, ľudskosť, spravodlivosť, umiernenosť, duchovnosť). Hoci A. Hass zaviedol termín morálnej inteligencie ako aj program jej rozvíjania, metodiku na jej meranie nevyvinul.

V germanofónnej jazykovej oblasti je rozšírený *Moralisches Urteil-Test* (MUT) vyvinutý už v 1977 G. Lindom (Univerzita v Konstanz), ktorý sa opiera o „teóriu-dvoch-aspektov“ morálneho správania, ktorá je modifikáciou teórie Piageta a Kohlberga. Test meria dva aspekty – schopnosť morálneho usudzovania ako aj morálnu orientáciu (postoje), je štandardizovaný (a v 29 jazykoch validizovaný) a pozostáva z dvoch morálnych dilem.

Ďalšou metodikou je sebvýpoved'ová metodika adaptovaná z knihy *Moral Intelligence: Enhancing Business Performance and Leadership Success* od autorov D. Lennicka a F. Kiela, ktorá je tiež zaujímavá v súvislosti s teóriou morálneho vývinu. Hoci metodiky som preložil, zatiaľ nie sú štandardizované na našu populáciu.

Defining Issues Test (DIT)

Metodika je známa ako DIT 1 (J. Rest, 1979. *Development in Judging Moral Issues*. University of Minnesota Press). V súčasnosti už existuje aj jej novšia verzia DIT 2, tá je však finančne náročná, tiež vzhľadom na fakt, že inštitút metodiku vyhodnocovania neposkytuje, len výsledky.

DIT 1 je testom preferencie štádií morálneho vývinu. Test pozostáva zo 6 dilem, ale je možné použiť len 3 dilemy. Zníženie počtu dilem však znižuje reliabilitu testu, preto je vhodné použiť verziu so 6 dilemami. Ku každej dileme je priradených 12 argumentov, z ktorých každý predstavuje určitý Kohlbergov morálny stupeň. Respondent najskôr hodnotí významnosť jednotlivých argumentov tak, ako ich subjektívne sám vníma na škále 1-5. V ďalšom kroku z 12 argumentov vyberá 4 argumenty, ktoré sú podľa neho najdôležitejšie a tie následne zoradí podľa dôležitosti. Keďže každý argument reprezentuje určité štádium, poradie, ktoré bolo argumentom prisúdené je transformované do skóre, po spočítaní ktorého zistíme, ktoré štádium respondent najviac preferuje. Skóre umožňuje určenie predpokladaných štruktúr, podľa ktorých respondent analyzuje sociálno-morálny problém a usudzuje, ktoré konanie je za daných okolností vhodné.

DIT poskytuje používateľovi niekoľko výstupov. Pre naše potreby je najdôležitejšie dosiahnuté skóre pre jednotlivé štádiá a P-skóre, ktoré reprezentuje mieru, do akej respondent preferuje postkonvenčné myslenie. Skóre sa pohybuje v rozmedzí 0-95 a ide o percentuálne vyjadrenie súčtu skóre z 5. a 6. štádia. Žiaci na 2. stupni základnej školy dosahujú v priemere P-skóre okolo 20, stredoškólači skóre 30, študenti vysokej školy 40, absolventi 50 a morálni filozofi nad 60. DIT v tomto prípade neposkytuje informáciu o tom, v akom štádiu sa respondent nachádza, ale umožňuje pri opakovanom používaní zisťovať, či sa respondent vo svojom morálnom vývine posúva k vyšším štádiám, alebo stagnuje či dokonca klesá. Štádiá reprezentujúce preferenciu určitého stupňa morálneho úsudku, pričom štádium 2 reprezentuje predkonvenčnú úroveň morálneho usudzovania, štádiá 3 a 4 konvenčnú úroveň morálneho usudzovania a štádium 5A, 5B a 6 postkonvenčnú úroveň morálneho usudzovania.

V teste DIT rozlišujeme aj tzv. M-skóre, ktoré nereprezentuje úroveň morálneho vývinu, ale slúži ako položka zisťujúca vnútornú reliabilitu testu. M-položky pomáhajú určiť, či respondent pri teste nesimuluje vyššie štádiá morálneho usudzovania – ide o položky, ktoré sa po formálnej stránke javia ako sofistikované, ale obsahovo sú nezmyselné. V prípade, že je M-skóre respondenta väčšie ako 8, je žiaduce aby bol vyradený z testovania.

Test morálneho usudzovania (MUT)

Test pozostáva z dvoch morálnych dilem, ku ktorým je priradených 12 argumentov, ktoré zdôvodňujú určité konanie aktéra. Z 12 argumentov je 6 kladných – obhajuje konanie aktéra a 6 záporných – udávajú, prečo je konanie nesprávne. Spolu test tvorí 24 argumenov, ktoré reprezentujú jednotlivé stupne morálneho usudzovania. Po prečítaní dilemy, ktorá je vo forme príbehu respondent označí, či s daným konaním aktéra súhlasí alebo nie. Ďalej respondent prostredníctvom danej škály (-4;4) označí položky a tým vyjadrí, nakoľko sa sám vnútorne stotožňuje s konaním aktéra a so spôsobom jeho zdôvodnenia.

MUT poskytuje dva základné ukazovatele. Sú nimi index morálnej kompetencie (c-skóre) a skóre preferencie štádií. C-skóre je ukazovateľom konzistentnosti používaných argumentov, odráža schopnosť jednotlivca argumentovať podľa svojich morálnych kvalít. C-skóre môže nadobudnúť hodnoty 0-100, pričom skóre 1-9 je nízke, 10-29 stredné, 30-49 vysoké a nad 50 veľmi vysoké. Skóre preferencie štádií odhaľuje postoje jednotlivca podľa 6 Kohlbergových štádií (1. a 2 štádium – predkonvenčná úroveň morálneho usudzovania, 3. a 4. štádium – konvenčná úroveň morálneho usudzovania, 5. a 6. – postkonvenčná úroveň morálneho usudzovania). Pre každé štádium sú charakteristické 4 položky, ktorých najvyšší súčet určuje preferované štádium jednotlivca.

Dotazník Morálneho kvocientu (MQ)

Dotazník Morálneho kvocientu je súčasťou pracovného listu z knihy D. Lennicka a F. Kiela *Moral Intelligence: Enhancing Business Performance and Leadership Success* z roku 2008. Dotazník nie je určený na hromadnú administráciu, ale má jednotlivcovi ukázať, v ktorých cnostiach dosahuje najvyššie skóre a v ktorých najnižšie. Pozostáva zo 40 položiek, ktoré respondent hodnotí na škále Nikdy-Málokedy-Niekedy-Väčšinou-Vždy. Položky sa týkajú cností *integrita, čestnosť, odvaha, dôveryhodnosť, zodpovednosť, disciplína, pomoc, priateľstvo, ľudskosť, viera*.

Celkové dosiahnuté skóre poukazuje na morálnu kompetenciu jedinca. Skóre je posudzované nasledovne: 100-90 bodov – výborne, 89-80 – veľmi dobre, 70-79 - dobre, 69 a menej – nepostačujúce.

3.2. Pedagogické prístupy v diagnostike personálnych a sociomorálnych charakteristík žiaka

Pedagogické prístupy v poznávaní personálnych, sociálnych a morálnych charakteristík žiakov je postavená na vyššie uvedených charakteristikách najmä formatívnej pedagogickej diagnostiky (Cizek,2010). Formatívna diagnostika žiakov je „jadrom „ vo výbere vhodných edukačných stratégií a metód v ovplyvňovaní personálneho a sociomorálneho rozvoja žiakov vo výučbe etickej výchovy. V jej rámci postupne v zahraničí i u nás vznikajú praktické diagnostické systémy, ktoré sa orientujú na požiadavku viac smerovať diagnostiku do budúcnosti konkrétneho dieťaťa a na základe jej výsledkov adekvátnejšie formovať jeho kognitívny, personálny a sociomorálny rozvoj. Pri týchto diagnostických prístupoch je zdôraznená kľúčová diagnostická rola učiteľa, pretože diagnostika vychádza:

- priamo zo školského vyučovania a učenia sa žiaka ,
- z aktívneho preukazovania zručností žiaka variabilnými výstupmi ,
- z diagnostického sprevádzania pokrokov žiaka ,
- z informácií o priebehu a výsledkoch edukácie implikovaných v bežných, či prirodzených činnostiach žiaka,
- z priebežného sledovania vývoja žiaka v školskom prostredí (Portfólio),
- z funkčnej analýzy problémového správania žiaka v škole .

Jednotlivé ďalej uvádzané prístupy formatívnej diagnostiky žiaka naplňajú v rôznych proporciách a akcentoch jej vyššie uvedené charakteristiky (Cizek,2010). Reflektujú skutočnosť, že význam pedagogického a psychologického poznávania žiaka sa neobjavil na jednom mieste ani v rámci jediného teoreticko - praktického prístupu k rozvoju žiaka. Súvisí s postupnou premenou celkového pohľadu na výchovu a vzdelávanie v kontexte humanistických a konštruktivistických, sociálnych teoretických konceptov, ktoré sa premietli do nášho návrhu inovačného modelu výučby etickej výchovy. Alternatívne prístupy formatívnej diagnostiky sa prekrývajú a predstavujú často rôzne uhly pohľadu, akcentujú

vždy trochu iné okolnosti, spôsoby uvažovania o uplatnení rôznorodých diagnostických metód v kontexte učebných a životných situácií žiaka, rôzne spôsoby zberu dát a ich využitie v diagnostickej práci s nimi. Oproti štandardným diagnostickým prístupom, napr. tradičným testom majú veľkú výhodu v tom, že učiteľ etickej výchovy môže voľne kombinovať jednotlivé spôsoby diagnostiky alebo aspoň ich prvky. Voľný môže byť aj spôsob administrácie metód a modifikácie diagnostických úloh v kontexte súvislostí, napr. osobnej histórie žiaka, špecifik jeho rodinného či kultúrneho prostredia, aktuálneho stavu žiaka, kvality jeho predchádzajúceho vzdelávania a pod.. Učiteľ môže komunikovať so žiakom o priebehu riešenia diagnostických úloh, využívať jeho diagnostickú participáciu i jeho rodičov, poskytovať mu poradenstvo pri práci s chybou, modifikovať metódy pre naplnenie vzdelávacích potrieb žiaka. Formatívna diagnostika evidentne vyžaduje väčšie pedagogické skúsenosti a kreativitu učiteľa ako sumatívna diagnostika, ktorá často disponuje štandardizovanými postupmi v administrácii, vyhodnotení i interpretácii výsledkov diagnostiky.

1. **Diagnostika vychádzajúca z vyučovania** je úzko prepojená s cieľmi a obsahom vyučovania. Je vhodná pre diagnostickú prácu učiteľa etickej výchovy pri dosahovaní projektovaných cieľov štátneho a školského kurikula. Pomáha učiteľom, žiakom a rodičom získať presný obraz o aktuálnych vedomostiach a zručnostiach žiaka. Oproti bežným testom, ktoré pracujú s populačnými normami, poskytuje priamočiarejšie overenie výkonu žiaka v konkrétnom učive. Vzdelávacie pokroky sú posudzované na základe pokrokov žiaka v kľúčových indikátoroch vychádzajúcich zo školského kurikula. Pretože sa vychádza priamo z vyučovania a učenia sa žiakov je zrozumiteľná pre žiakov a jeho rodičov. Poskytuje analýzu vedomostí a zručností, ktoré žiak zvládol či nezvládol. Z tohto poznania potom učiteľ vyvodzuje ďalšie pedagogické postupy. Zahŕňa diagnostické postupy, ktoré sú časovo nenáročné a preto je ich možné často opakovať. Sú citlivé na pokrok žiaka. Intervencia je zameraná na zmeny a úpravy školského kurikula v konkrétnom vyučovacom predmete či vzdelávacej oblasti, aby sa zvýšila schopnosť žiaka byť vo výučbe úspešný. 2. Ďalší diagnostický prístup, vhodný aj v diagnostickej práci učiteľa etickej výchovy je definovaný ako diagnostická metóda, ktorá vyžaduje od žiaka aby vytvoril odpoveď, ktorými preukáže svoje vedomosti a zručnosti (podľa Shapiro, Elliot, 1999), pričom môže mať rôzne podoby, napr. experiment, esej, dramatizácia, výtvarné či hudobné dielko. Postupy majú byť

analogické riešeniam reálnych životných problémov. Shapiro, Elliot (1999) uvádzajú nasledujúce spoločné charakteristiky jednotlivých postupov :

1. žiak skôr niečo vytvára, ako by vyhľadával odpovede na testové otázky
2. poskytuje jasné kritériá pre hodnotenie práce žiaka
3. umožňuje priame pozorovanie správania žiaka v úlohových situáciách, pripomínajúcich bežné situácie mimo školy
4. objasňujú učebné a myšlienkové procesy žiakov.

Diagnostické postupy poskytujú relevantné diagnostické podklady a závery k vytvoreniu vzdelávacej intervencie. Formatívna diagnostika je vždy tesne prepojená s tým, čo sa dieťa učí alebo čo sa má naučiť s cieľmi, ktoré má pri edukácii dosiahnuť.

2. Autentická diagnostika je charakterizovaná ako vývojovo primeraná alternatíva konvenčných testov, konvenčnej testovacej praxe. Je vhodná aj pre diagnostiku sociomórálnych kompetencií žiakov v etickej výchove. Táto diagnostika je postavená na realizácii a analýze činností žiaka, ktoré predstavujú jeho autentické životné aktivity alebo sa im maximálne približujú. V školských podmienkach ide o využitie čo najväčšieho množstva rôznorodých aktivít žiaka, riešení situácií vychádzajúcich aj z reálneho života v súvislosti s jeho učením pre diagnostické účely. Autentická diagnostika umožňuje žiakovi transfer získaných vedomostí a zručností, postojov do reálnych životných situácií. Napríklad žiaci vytvárajú časopis, riešia výskumný, ekologický či sociálny, umelecký projekt prekračujúci kontext školy a pod. V etickej výchove to znamená systematicky zadávať žiakom zmysluplné domáce úlohy, zabezpečujúce transfer skúseností žiakov z výučby do reálnych životných situácií, prácu žiakov na komplexných sociálnych a ekologických projektoch presahujúcich prostredie triedy, školy. Autentická diagnostika umožňuje akceptovať a integrovať informácie a použité postupy od žiakov a ich rodičov, ktorí môžu poskytnúť sprostredkované autentické údaje o žiakovi. Podstatné je, ako žiak dokáže využiť relevantné vedomosti a zručnosti pri riešení komplexnej a zmysluplnej úlohy „zo života“. Vytvára pre žiaka väčšiu príležitosť integrovať pri plnení takýchto úloh rôzne druhy učenia sa. Pri plánovaní a vytváraní pedagogickej intervencie ide o veľmi dobrý nástroj poskytujúcich množstvo využiteľných informácií pre zisťovanie komplexných zručností a kompetencií žiaka z rôznych zdrojov.

3.. Kontinuita pedagogickej diagnostiky žiaka je založená jednak na poznávaní žiaka k sebe samému a porovnávaní žiaka k ostatným žiakom. Okrem diagnostiky učiteľa sa v oboch prípadoch uskutočňuje aj autodiagnostika žiaka. V posledných rokoch sa využíva pre potreby diagnostiky a autodiagnostiky konkrétneho žiaka tzv. **portfólio žiaka**. Je využiteľný aj v diagnostickej činnosti učiteľa etickej výchovy, najmä pri dlhodobom vedení žiaka s výchovnými problémami a žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Princíp portfólia spočíva v priebežnom archivovaní výsledkov činností žiakov, ktorého prostredníctvom následne mapujeme ich individuálny vývoj (Autorský kol. 2012, s.109). Učiteľ si môže viesť záznamy o žiakovi aj v elektronickej forme, prípadne si tieto záznamy vedú samotní žiaci a to v takom poradí ako svoje produkty, splnené úlohy, projekty a pod. v priebehu školského roka vytvárali. Vyhodnocovanie portfólia žiaka robí učiteľ situačne, podľa svojich potrieb či potrieb vedenia školy, kontaktov s poradenskými zariadeniami a pod., alebo ich pravidelne vyhodnocuje so žiakom v určitých časových intervaloch. Materiály portfólia učiteľovi, žiakovi, prípadne jeho rodičom naznačujú pokroky žiaka v kognitívnej, personálnej či sociálnej oblasti jeho rozvoja v školskej výučbe. Žiaci vidia tiež oblasti svojej stagnácie prípadne evidujú zručnosti, ktoré si doposiaľ neosvojili. Pedagogická diagnostika uskutočňovaná prostredníctvom portfólia umožňuje učiteľovi etickej výchovy výraznejšie uplatňovať voči týmto žiakom individuálny prístup a prispôbiť plán výučby ich individuálnym potrebám v určitých oblastiach výučby, spolupracovať s rodičmi žiaka. Portfólio umožňuje tiež žiakovi rozvíjať schopnosť sebareflexie, vyhodnocovať svoj vlastný pokrok a posilňovať motiváciu k ďalšej práci na hodinách etickej výchovy.

4. Z prístupov formatívnej diagnostiky, ktoré sa snažia jednak spoznávať problémy žiakov v oblasti ich správania a tiež jeho účinného pedagogického ovplyvňovania formou pedagogickej intervencie je zaujímavý prístup **funkčnej analýzy správania žiaka**. „Ide o diagnosticko – intervečný model práce učiteľa so žiakom s problémovým správaním. Je vhodný aj pre diagnostickú prácu učiteľa etickej výchovy v oblasti problémového správania žiakov. Hlavným cieľom je zber informácií o správaní žiaka, ich systematická analýza s cieľom vytvoriť hypotézy o funkcii daného správania, resp.situačných faktoroch a reakciách okolia, ktoré toto správanie udržiavajú a podporujú“ (Autorský kolektív 2012, s.214). Diagnostické hypotézy môžu byť následne experimentálne overované a slúžia potom ako východisko pre pedagogickú intervenciu. Pedagogická prax vo využívaní tohto formatívneho diagnostického prístupu ukázala na jeho účinnosť v ovplyvňovaní širokého spektra problémov

správania žiaka. Ide o behaviorálne zameraný prístup, kde funkčná analýza správania sa sústreďuje na systematické skúmanie konkrétnych podnetov a reakcií s prostredia žiaka s čo najnižšou mierou abstraktného odvodzovania a špekulatívnych diagnostických konštrukcií. V tomto postupe sa učiteľ zameriava na špecifickú situáciu konkrétneho žiaka pred/po intervencii. Ide o prípady problematickeho, opakujúceho sa správania žiaka, ktoré neboli schopní učiteľia, rodičia zvládnuť bežnými pedagogickými prostriedkami. Vychádza sa z predpokladu, že ľudské správanie má určitú funkciu vo vzťahu k okoliu, tzn. že ľudia majú vždy nejaký dôvod, či motív pre svoje konanie (často skrytý a neuvedomovaný), ktoré vedie k tomu, aby jedinec niečo získal, niečomu sa vyhol alebo zastavil niečo nepríjemné. Učiteľ vytvára hypotézy o funkcii a príčinách problémového správania žiaka na základe objektívnych informácií o tom, ako sa správanie prejavuje v konkrétnych školských i mimoškolských situáciách. Ide o to, postihnúť, čo žiak konkrétne robí a nie aký je, čiže učiteľ pracuje s pozorovateľným správaním žiaka, ktoré je popísané čo najkonkrétnejšie. Učiteľ skúma ako často a za akých okolností sa toto konkrétne správanie objavuje a aké má pre žiaka dôsledky. Odhaľuje dôsledky a reakcie okolia, ktoré pomáhajú toto správanie udržiavať, príp. pozitívne či negatívne posilňujú problémové správanie žiaka. Dôraz sa kladie aj na analýzu faktorov, ktoré správaniu predchádzali, jeho „spúšťačom“ a situačným premenným, ktoré mali vplyv na jeho výskyt a priebeh. Učiteľ pritom využíva rôzne diagnostické metódy (pozorovanie, rozhovor, dotazník, analýza činností žiaka, kritických udalostí s prostredia rodiny, školy, triedy, rovesníckych skupín a pod.), kde sa vyskytuje problémové správanie žiaka. Tieto metódy majú umožniť identifikovať premenné, ktoré sa vyskytujú spolu s problémovým správaním a vytvoriť hypotézy o ich funkčnom vzťahu. Hypotézy ešte nepredpokladajú, že existuje príčinný vzťah medzi správaním a určitou reakciou, ale v praxi sa už môže jednať o solídny podklad pre pedagogickú intervenciu. Jedinou formou, ako je možné s väčšou istotou určiť príčiny problémového správania žiaka je experimentálna verifikácia hypotéz, ktorý učiteľ uskutoční priamo v konkrétnom prostredí (napr. pri vyučovaní), keď vystaví žiaka rôznym podmienkam tak, aby boli hypotézy testované. Niekedy je v praxi táto časovo náročná fáza diagnostiky vynechávaná a učiteľ vytvorí intervenčný program „šitý na mieru“ žiaka na základe intuitívneho výberu prostriedkov intervencie vymedzením cieľového správania, ktoré chceme intervenčným programom u žiaka dosiahnuť. V prípade že intervencia ovplyvní pozitívne zmenu správania žiaka popísaným postupom, učiteľ potvrdí jeho efektívnosť. Ak sa tak nestane, učiteľ musí

modifikovať hypotézy na základe ďalšieho zberu informácií o žiakovi a navrhnúť modifikovaný program pedagogickej intervencie a opätovne overiť jeho účinnosť v praxi.

Jedným zo základných cieľov výučby etickej výchovy je podpora mentálnej hygieny a prevencia porúch správania a učenia sa problémových žiakov. Preto sa v ďalšej časti práce zaoberáme **pedagogickou diagnostikou žiakov s výchovnými problémami**. Každý prejav žiaka má svoj dôvod a širšie súvislosti. Deti ani dospelávajúci sa nesprávajú problematcky len preto že sú problémové. Skutočnosť, že sú s nimi problémy má svoj dôvod. Môže ísť o prejav neúspešného procesu socializácie, či náhodný experiment, napodobňovanie nežiaduceho správania, či prejav únavy, signál nejakého hlbšieho problému osobnosti či v okolí žiaka. Učiteľ by mal byť schopný pozadie takéhoto správania odhaliť alebo sa o to aspoň pokúsiť. Môže byť totiž pedagogicky riskantné nielen prehliadať rôzne prejavy detí a dospelávajúcich ale tiež z nich robiť predčasné a rýchle závery. Predpokladá to dobrú informovanosť učiteľa o problémových prejavoch v detstve a dospievaní v kontexte širších okolností problémov žiakov, na ktoré má byť zameraná pedagogická diagnostika ako východisko pre vhodnú pedagogickú intervenciu. Charakteristické prejavy správania žiaka, ktoré v rámci výučby a mimoškolských aktivít považuje za najviac problémové patria:

- agresívne prejavy správania,
- zvýšená dráždivosť a impulzivita,
- klamanie,
- krádeže.
- špecifické poruchy správania
- problémové správanie,
- poruchy správania.

Agresívne prejavy správania žiaka

Dispozície k agresívnemu správaniu sú prirodzené pre každého jedinca, jej miera môže byť ale u niektorých jedincov vyššia. Intenzita agresívnych prejavov je okrem vrodenných dispozícií ovplyvňovaná tiež výchovou a učením. V procese socializácie si jedinci osvojujú adekvátne prejavy správania k druhým a učia sa prirodzené agresívne tendencie regulovať.

V prípade dysfunkčnej výchovy však môžu tieto procesy zlyhávať a autoregulačné mechanizmy sa rozvíjajú len minimálne (Vágnerová, 2005). Učiteľ etickej výchovy môže v rámci výučby využitím pedagogického pozorovania či rozhovorom rozlíšiť primeranosť agresívneho správania (frekvenciu, intenzitu) a rôzne dôvody, motivácie k takémuto správaniu v kontexte celkového správania žiaka. Môže ísť o agresiu ako neadekvátneho spôsobu dosiahnutia nejakého cieľa, ale tiež o pôžitok z agresívneho správania ako cieľa samého o sebe, keď sa násilie stáva potrebou, ktorú jedinec potrebuje uspokojovať. Môže ísť o vlastnú obranu ako reakciu na agresívny prejav niekoho iného, či impulzívnu reakciu vychádzajúcu z pocitu strachu, zlosti alebo bezmocnosti. Motívom agresívnych prejavov môže byť tiež pocit nespokojnosti či závidi alebo kompenzácia pocitov vlastnej neschopnosti a spôsobom potvrdenia vlastnej hodnoty a kompetencie. Môže byť prejavom a formou reakcie na psychické týranie, rôznych foriem závislosti (alkohol, drogy, gamblerstvo).

Pri diagnostike agresívneho správania by učiteľ mal u žiaka metódami pedagogického pozorovania sledovať frekvenciu prejavov a ich závažnosť (miera poškodenia, ktorú spôsobujú), zameranosť konania, motiváciu k agresii a celkový sociálny kontext správania žiaka.

Zvýšená dráždivosť a impulzivita žiaka

Tieto prejavy správania, ktoré sú najčastejšie spojené s nekludnosťou a nedočkavosťou, výbuchmi emócií a neadekvátnym, často chaotickým správaním a vyrušovaním vo vyučovaní môžu byť vyvolané poruchami socializácie, narušeným emočným vývojom, hyperkinetickými poruchami ako príznakom ADHD. Môžu byť však i prejavom rôznych foriem závislostí, ale aj známkou depresivity. Preto učiteľ etickej výchovy musí posudzovať tieto prejavy správania žiaka vždy v celom kontexte vyvolávajúcich podnetov, sociálnej situácie a ďalších prejavov správania (Nešpor, Csémy, 2003, Vágnerová, 2005). Využíva pritom najmä metódy pedagogického pozorovania a diagnostického rozhovoru.

Klamanie žiaka

Žiaci stredného a staršieho školského veku najčastejšie chápu klamanie ako nevyhnutnú formu obrany v situácii ohrozenia. Vo vrstovníckych skupinách býva klamanie autoritám v tomto vekovom období za prijateľné a často dokonca oceňované správanie. Klamanie ako obranná reakcia sa vyskytuje u žiakov tohto veku aj ako reakcia na rôzne životné krízové

situácie. Za obrannú reakciu však nemožno považovať také formy klamania, ktorých zámerom je niekoho poškodiť alebo dosiahnuť pre seba výhody na úkor druhého. Vtedy sa už môže jednať o prejav závažnejšej odchýlky osobnostného vývoja, problémového správania alebo rozvíjajúcej sa poruchy správania (Vágnerová, 2005). Pri diagnostike týchto prejavov správania sa odporúča aby učiteľ etickej výchovy sledoval metódou pedagogického pozorovania frekvenciu (ako často), objekt klamania, situáciu (kedy a kde sa klame), s akým cieľom žiak klame (prečo).

Krádeže žiaka

O krádežiach žiaka môžeme hovoriť až vtedy, keď je dieťa dostatočne rozumovo vyspelé, aby bolo schopné chápať pojem vlastníctva a v súvislosti s tým akceptovať určité pravidlá správania. Pri diagnostikovaní krádeže žiaka je dôležitá predovšetkým motivácia činu. Žiak kradne buď pre seba, pre druhých alebo len preto, aby demonštroval svoje schopnosti. Okrem prvého prípadu ide o dosiahnutie sociálnej prestíže stimulovanej snahou byť akceptovaný kamarátmi, vrstovníckou skupinou. Môže byť však tiež prejavom závislosti na drogách ale aj impulzívnou reakciou získať atraktívne veci a pod. Učiteľ etickej výchovy preto pri diagnostike krádeží žiaka musí monitorovať širšie okolnosti, pričom je dôležité identifikovať prítomnosť pocitov viny, ktoré pri poruchách správania už nie sú prítomné. Závažnejším prejavom poruchy socializácie žiaka sú tiež plánované a dopredu premyslené krádeže, vyskytujúce sa zväčša až v staršom školskom veku (Vágnerová, 2005).

Diagnostika problémového správania a porúch správania žiaka

Žiaka s problémami v správaní odlišuje od žiaka s poruchami správania najmä motivácia a dĺžka trvania daného typu správania. Problémový žiak o neadekvátnosti svojho správania vie a je ochotný ich aktívne eliminovať, pričom sa takéto správanie vyskytuje väčšinou krátkodobo a náhodne. Žiak s poruchami správania neprijíma sociálne normy a neprežíva pocity viny v súvislosti z ich prekračovaním, pričom takéto správanie má dlhodobý charakter a zvyčajne sa stupňuje jeho intenzita (Vojtová, 2004). Je dosť pravdepodobné, že u časti žiakov môže problémové správanie postupne prejsť, najmä vplyvom nevhodného prostredia, do porúch správania. Práve preto musí učiteľ etickej výchovy dobre zvážiť pedagogický zásah do správania žiaka a posudzovať jeho adekvátnosť z pohľadu širšieho kontextu situácie žiaka. Nevhodným zásahom môže dokonca podporiť negatívny vplyv prostredia tým , že keď ho neprimerane potrestáme, môžeme žiaka utvrdiť len v tom, že „svet dospelých“ je nepriateľský

a jedinou obranou je „útok“. Problémové správanie detí a dospelých je najčastejšie vyvolávané nejakým závažnejším stresorom alebo nefunkčným rodinným zázemím. Poruchy správania sú skôr vyvolávané charakteristikami antisociálneho vývoja žiaka, charakterizované zníženou schopnosťou rešpektovať sociálne normy, vytvárať prijateľné sociálne vzťahy, prispôbovať sa spoločenským pravidlám a očakávaniam, neschopnosťou adekvátne interpretovať prejavy ľudí, narušeným sebahodnotením a nedostatočne rozvinutým svedomím (Vágnerová 1977, 2005). Tak isto musí učiteľ odlišovať špecifické poruchy správania vyvolávané oslabením funkcií a schopností zodpovedných za riadenie, reguláciu a integráciu správania ako sú pozornosť, reaktibilita, úroveň aktivácie, sebakontrola, zahŕňajúce kategórie porúch predtým označované ako ľahká mozgová dysfunkcia a dnes označované ako poruchy pozornosti a hyperaktivity (ADHD, ADD). Môžeme hovoriť o tzv. disociálnom (neprimeranom) správaní, založenom na neschopnosti regulovať svoje správanie, ktoré však na rozdiel od závažných porúch správania nie sú prejavom sociálnej negácie. Nevhodným vplyvom sociálneho prostredia sa však na tomto podklade môže ďalej rozvinúť porucha správania ako odchýlka v socializácii dieťaťa v zmysle asociálneho, resp. antisociálneho správania (Pipeková, 1998, Říčan a kol., 1991).

Učiteľ etickej výchovy si musí uvedomiť, že jeho pohľad na problematiku správania žiaka nemusí byť vždy úplne objektívny práve preto, že je v situácii osobne angažovaný. Neprimerané prejavy správania by mal interpretovať v širšom kontexte, vzhľadom na situáciu, ktoré ho vyvolávajú, vo vzťahu k veku, vývojovej úrovni žiaka, jeho individuálnym charakteristikám a aktuálnej životnej situácii. V prípade dlhodobého problematického správania sa žiaka a podozrenia na možnosť rozvoja porúch správania u žiaka je najvhodnejšie spolupracovať nielen s triednym učiteľom a výchovným poradcom, ale aj odborníkmi z oblasti poradenstva.

Diagnostika závislostí žiaka

Používanie návykových látok má u detí a dospelých niektoré špecifiká: rýchlejšie sa u nich vytvára závislosť, môžu zaostávať v psychosociálnom vývoji a hrozí väčšie riziko ťažkej otravy, nebezpečnejšie správanie pod vplyvom drogy, zlyhávanie v školskej práci a pod. Návykové látky môžu tiež spustiť niektoré duševné poruchy (Nešpor, 2000). K používaniu návykových látok môže viesť, najmä v období dospievania, zvedavosť, tlak

rovesníckej skupiny, túžba po vzrušujúcom zážitku, alebo nezávislosti na štandardných spoločenských hodnotách. Drogy môžu byť tiež cestou úniku od problémov žiaka (Vágnerová,1997). Spúšťacích faktorov je obyčajne viac a pokiaľ sa vyskytuje viacero prejavov užívania návykových látok je potrebné uskutočniť pedagogickú diagnostiku zo strany učiteľa. Ten musí v prvom rade zistiť úroveň závislosti. Môže ísť len o aktuálnu intoxikáciu so sprievodnými znakmi porúch vnímania, myslenia, emotivity alebo správania. Tie sú sprevádzané buď eufóriou a „odbrzdenosťou“ správania alebo naopak apatiou a útlmom, poruchami psychomotoriky a pozornosti, zmeneným vnímaním, úzkosťou alebo agresivitou, zhoršenou súdnosťou a výkonnosťou žiaka. O závislosti hovoríme vtedy keď žiak stráca kontrolu a naliehavo potrebuje užívať návykovú látku, narastá miery tolerancie na účinky látky a zanedbáva akékoľvek záujmy pre zúžené zameranie na danú návykovú látku. M. Vaníček (in: K. Nešpor 2000) uvádza pozorovateľné príznaky, najmä fyziologické symptómy a zmeny v správaní žiaka signalizujúce narastajúcu závislosť na návykových látkach:

- žiak užívanie látky sám priznáva,
- žiak má pri sebe pomôcky pre branie drogy,
- viditeľné jazvy po pichaní drogy,
- žiak neustále „stráca“ peniaze alebo cennejšie predmety, príp. kradne,
- úteky z domu,
- pocity prenasledovanie, tremor, poruchy pamäti a problémy s koncentráciou pozornosti,
- zhoršenie vzhľadu a starostlivosti o vonkajšok,
- zdravotné problémy a úrazy, predtým normálne vyzerajúci žiak začne byť bledý, neduživý a pod.
- viditeľná únava v priebehu dňa, pokles fyzickej zdatnosti,
- zmeny vo výraze tváre, predovšetkým očí: červené oči, poklesnuté viečka, mimovoľné mrkanie a pohyby očí, veľmi rozšírené alebo malé zorničky,
- viditeľné zmeny na koži: abscesy, vyrážky, opary,

- nevoľnosť, zvracanie, zmena stravovacích návykov, nevysvetliteľná strata váhy alebo rôzne chute, napr. špeciálne na sladké,
- náhle zhoršenie školského prospechu, pracovnej výkonnosti, strata záujmu o učenie,
- časté absencie, neospravedlnené hodiny, neskoré príchody do školy,
- výrazná precitlivosť, nevysvetliteľné periódy náladovosti, depresí, podráždenosti, výrazne odmietavé reakcie aj na slabú kritiku alebo žiadosť,
- strata záujmu o hodnoty, myšlienky, voľnočasové aktivity a ľudí, ktorých predtým žiak považoval za dôležitých,
- zmena priateľov, strata záujmu o komunikáciu s ostatnými, nezáujem o pocity druhých, uzatvorenosť,
- zmena spôsobu hovorenia a výrazov, klamanie, rozporuplné tvrdenia, rozpačitosť,
- strata motivácie, letargia, strata vitality a energie, strata zmyslu pre zodpovednosť,
- náhle zhoršenie správania, konfliktnosť, podráždenosť, nervozita a agresivita,
- problémy s úradmi a so zákonom (krádeže, výtržníctvo, alebo bitky),
- žiak sa stáva „odborníkom“ na drogy, vysvetľuje ich používanie, zastáva sa ich, poukazuje na ich „priaznivé“ účinky, neprimerane sa venuje štúdiu literatúry o drogách,

Každý z týchto príznakov samozrejme ešte nemusí nič znamenať, ale keď sa množstvo príznakov začne hromadiť je potrebné, aby učiteľ etickej výchovy cieleným pedagogickým pozorovaním začal monitorovať ich frekvenciu a zistil úroveň závislosti žiaka na návykových látkach. V spolupráci s výchovným poradcom, prostredníctvom poradenských zariadení, príp. špecializovaných pracovísk sprostredkoval kvalitnú odbornú starostlivosť pri eliminácii závislosti žiaka na návykových látkach.

Diagnostika šikanovania

Základným problémom, ktorý musí učiteľ etickej výchovy pri diagnostikovaní šikanovania riešiť je, ako rozpoznať s čo najväčšou istotou či ide alebo nejde o šikanovanie v triede. Pokiaľ totiž nemá presné informácie, čo sa deje „pod povrchom“ vo vzťahoch medzi žiakmi v triede môže nechtiac učiteľ prispieť k jej rozvoju.

„Pod šikanovaním chápeme opakované zámerné fyzické a psychické ubližovanie (ponižovanie, týranie) zamerané na jedného alebo skupinu žiakov, ktorí sa týmto útokom nemôžu alebo nedokážu účinne brániť. Cieľom takéhoto správania nie je nič iné len poníženie, ublíženie alebo týranie“ (Autorský kolektív, 2012, s.237).

Okrem klasického šikanovania sa v súčasnosti, najmä na 2.stupni ZŠ, vyskytuje tzv. kyberšikana. Na báze elektronickej komunikácie ide o posielanie hanlivých a urážlivých SMS, MMS, e-mailov, videí a obrázkov na web. stránkach, obťažovanie prostredníctvom ICK, skype a zosmiešňovanie prostredníctvom komunitných sietí, zneužívanie identity obete k odosielaniu posmešných a vulgárnych správ a pod.

Bendl (2003) upozorňuje na určité signály, ktoré môžu učiteľovi avizovať šikanovanie v triede. Môžu to byť napr.:

- Žiak vyčkáva pred triedou na príchod učiteľov a spoločne s nimi opúšťa triedu na konci hodiny.
- Žiak býva cez prestávky sám alebo mimo triedy. Ostatní žiaci o neho neprejavujú záujem.
- Žiak sa obáva hovoriť pred triedou, že pôsobí nervózne, úzkostne.
- Celkove takýto žiak pôsobí ako smutný, úzkostný, neistý, ustrašený, uzatvorený, často plače alebo má blízko k plaču.
- Žiak mení svoju pravidelnú trasu cesty do školy a zo školy, narastá jeho absencia v škole a sťažuje sa na rôzne zdravotné problémy.
- Jeho veci bývajú často poškodené, znečistené, stále mu niečo chýba a nikto mu nechce požičať pomôcky.
- V triede sa objavujú zosmiešňujúce poznámky, ponižujúca prezývka, nadávky a ponižovanie zamerané opakovane na jedného žiaka alebo skupinu žiakov.
- Opakuje sa kritika správania, výkonu, komunikovaná nepriateľským alebo pohrdavým tónom.
- Opakujú sa príkazy a zákazy smerujúce od spolužiakov na jedného žiaka.
- Nieкто môže byť nútený k vykonávaniu ponižujúcich, nemorálnych alebo trestných činov.

- Žiak príkazy počúva a útokom sa nebráni alebo na ne reaguje z nášho pohľadu „neadekvátne“.

Žiadny z týchto signálov nie je potvrdením prítomnosti šikanovania v triede, ale učiteľ by mal vždy pri ich zaevidovaní spozornieť, pozorovať a venovať sa cielenej pedagogickej diagnostike.

Kolář (2011) odporúča uskutočniť pedagogickú diagnostiku v dvoch krokoch. Prvým krokom je tzv. diferenciálna diagnostika v rámci ktorej učiteľ vylúči možnosť zámery šikanovania s iným nevhodným správaním. Ide o zistenie, či sú naplnené najdôležitejšie znaky šikanovania:

- Zámernosť – je zrejmý cieľ ponížiť alebo ublížiť?

- Opakovanie – opakujú sa útoky oproti obeti alebo skupine obetí?

- Nepomer síl – je viditeľný nepomer síl a to nielen fyzická a sociálna prevaha agresora, ale i to či sa môže vôbec obeť efektívne brániť?

Na tieto otázky môže učiteľ odpovedať na základe diagnostického rozhovoru so svedkami, kolegami. Ak zistíme, že ide o šikanovanie v určitej fáze je potrebné osloviť odborníkov s oblasti poradenstva.

Druhým krokom je tzv. vnútorná diagnostika, kde je potrebné zistiť či ide o počiatočnú fázu alebo pokročilú fázu šikanovania. M. Kolář (2001, 2011) rozlišuje v počiatočnej fáze tri štádiá a v pokročilej fáze dve štádiá šikanovania.

Prvé dve štádiá sú charakterizované prevahou psychického násillia (najmä zosmiešňovanie a nadávky). Väčšina triedy s násillím nesúhlasí, obeť a ostatní žiaci sa sťažujú a vyučujúcich informujú o tom, čo sa v triede deje. V týchto dvoch štádiách sú žiaci ochotní o šikanovaní hovoriť, ich názory sú nezávislé na názoroch agresora, či agresorov.

V treťom štádiu sa okolo agresora (iniciátora) začína vytvárať jadro, ktoré začína mať výrazný vplyv na normy, ktoré budú v triede platiť. Začína narastať strach medzi spolužiakmi a spontánne informovanie vyučujúcich sa výrazne znižuje, až úplne zmizne. Učiteľ sa o dianí v triede dozvie len z rozhovorov medzi štyrmi očami so žiakom, ktorý s takýmto konaním nesúhlasí.

Štvrté a piate štádium je už typické tým, že sa výrazne zvýši podiel fyzického ubližovania, manipulácie a tlak na skupinovú konformitu. Väčšina triedy normy vytvorené jadrom agresorov prijíma a znižuje sa pravdepodobnosť získania informácií v rozhovoroch so žiakmi medzi štyrmi očami. Agresívne sa začínajú správať aj umiernení spolužiaci, ktorí sa predtým obeť zastávali. Navyše sa silne rozvíja závislosť obeť na agresorovi alebo agresoroch a obeť o nich môže hovoriť ako o svojich kamarátoch. Trieda je rozdelená na dve skupiny, pričom jedna skupina má všetky práva a druhá žiadne.

Asi najtvrdšie kritérium pre odlišenie dvoch fáz šikanovania (počiatočnej a rozvinutej) je kritérium otvorenosti v komunikácii, kedy sympatizanti agresorov nemajú záujem o informovaní učiteľa, tak isto obeť môže paradoxne skôr agresorov brániť a je otázkou či sa k informovaniu učiteľa odhodlajú tí žiaci, ktorí nesúhlasia so šikanovaním. Učiteľ pri pedagogickej diagnostike môže okrem pedagogického pozorovania a diagnostického rozhovoru tiež vhodne využiť rôzne sociometrické dotazníky, metódy monitorovania klímy triedy, prípadne sociálnych vzťahov v triede. Pre voľbu správne pedagogickej intervencie je nevyhnutné rozlíšenie na počiatočnú alebo pokročilú fázu šikanovania. Pedagogická intervencia spočíva vo formulácii a uplatnení výchovných opatrení voči agresorom, podpora obeť, podpora vzťahov v triede.

Pedagogické a psychologické diagnostické metodiky

Diagnostika klímy triedy

P. Orpinas a A.M. Horne (2006) veľmi výstižne vymedzili rôzne aspekty výchovno-vzdelávacieho procesu, ktoré výrazne ovplyvňujú klímu triedy a školy. Z hľadiska pedagogickej diagnostiky klímy triedy je dôležité si uvedomiť ktoré faktory najvýraznejšie ovplyvňujú jej kvalitu. Ide o tieto faktory:

- hodnoty školy,
- dodržiavanie stanovených noriem a pravidiel školy,
- kvalita výučby,
- lojalita učiteľov a žiakov so školou,
- pozitívne očakávania na prácu učiteľov a žiakov,

- podpora učiteľov v ich profesijnom rozvoji,

Hodnoty školy deklarujú postoj školy k výchove a vzdelávaniu, normy správania učiteľov a žiakov, ktoré sú považované za štandardné. Odrážajú kultúru školy, tzn. hodnotovú orientáciu buď na výkon, vzťahy, pozície v škole. Pre diagnostikovanie hodnôt školy je postačujúce využiť metódy pozorovania a rozhovoru s učiteľmi alebo žiakmi, manažmentom školy preto, aby sme zistili aké normy sú v triede/škole preferované a či konkrétna trieda pracuje v súlade s nimi. Hodnoty školy ovplyvňujú myslenie, cítenie a správanie učiteľov i žiakov, ich vedomie o silných stránkach a problémoch školy, uvedomenie si možnosti ich riešenia, na ktorých je možné rozvíjať klímu triedy/školy.

Dodržiavanie stanovených noriem a pravidiel školy je možné diagnostikovať na deklaratívnej úrovni a analýzou relevantných školských dokumentov (napr. vnútorný poriadok školy) a tiež na úrovni ich praktického dodržiavania zo strany žiakov a učiteľov v rôznych prejavoch ich správania. Je možné využiť štandardné diagnostické metódy pozorovania, dotazníku, analýzy školských dokumentov.

Kvalita výučby na škole/v triede je závislá predovšetkým na profesijných kompetenciách učiteľov, tzn. v odborných, personálnych a etických, v pedagogických a psychodidaktických spôsobilostiach. Pre tieto účely môžeme použiť štandardné diagnostické metódy pozorovania (hospitácie, práce učiteľov v triede) príp. dotazník edukačných štýlov, metódu videointerakcií v triede, analýzu portfólií žiakov triedy a pod.

Požiadavka lojality učiteľov a žiakov so školou očakáva od učiteľov etickej výchovy aktivity smerujúce k posilňovaniu spolupatričnosti žiakov ku škole, podporu rozvoja všetkých žiakov školy (bez ohľadu na ich prospech, socioekonomické zázemie, národnosť či etnikum, náboženské vyznanie a pod.). Diagnosticky významné v tejto oblasti je monitorovanie postojov učiteľov k edukačným procesom a výsledkom školy, ku žiakom i k svojim kolegom. Dôležité je tiež diagnostikovať charakter a kvalitu sociálnych interakcií učiteľov a žiakov a manažmentu školy a učiteľov, odrážajúci ich vzájomný rešpekt a úctu, ktoré pravdepodobne najvýraznejšie ovplyvňujú lojalitu učiteľov a žiakov ku škole.

Pozitívne očakávanie na prácu učiteľov a žiakov stimuluje spoločné presvedčenie o zvládnutí školskej práce zo strany učiteľov a žiakov. Diagnosticky relevantné je sledovať klímu triedy/školy/ z aspektu ako žiaci prijímajú nové alebo náročné úlohy a aké výsledky

očakávajú učiteľia zo strany žiakov. Školy sa pravdepodobne líšia v miere motivácií učiteľov a žiakov plniť takého úlohy.

Podpora učiteľov etickej výchovy v ich profesijnom rozvoji zahŕňa rôzne formy kontinuálneho vzdelávania, tímovej spolupráce, oceňovanie ich profesijného sebarozvoja a vytváranie pracovných podmienok, ktoré im tieto aktivity umožňujú realizovať. Diagnostickým nástrojom môžu byť analýzy školských dokumentov (plán kontinuálneho vzdelávania, systém hodnotenia a odmeňovania učiteľov, miera fluktuácie učiteľov), rozhovory s učiteľmi a manažmentom školy.

Všetky uvedené premenné klímy triedy/školy ktoré dokážeme diagnostikovať nám vytvárajú obraz o kultúre školy, edukačnej stratégii a kvalite výučby, ktoré sa premietajú do postojov, motivácií, aspirácií učiteľov a žiakov.

Pre diagnostiku klímy/školy je možné využiť štandardizované diagnostické nástroje. Na Slovensku môžu učiteľia používať pre rôzne vekové kategórie žiakov dotazníky:

- pre žiakov 3. – 6. ročníka ZŠ dotazník MCI (My Class Inventory), ktorý zisťuje päť charakteristík klímy triedy – spokojnosť v triede, rozpory v triede, súťaživosť v triede, náročnosť učenia a súdržnosť triedy,

- pre žiakov 8. – 9. ročníka ZŠ a žiakov stredných škôl dotazník CES(Classroom Environment Scale) ktorý sa zameriava na šesť charakteristík – angažovanosť žiakov a ich zaujatie školskou prácou, vzťahy medzi žiakmi v triede, pomoc a podpora učiteľa, orientácia žiakov na úlohy, poriadok a organizovanosť, jasnosť pravidiel. Na administrácii týchto dotazníkov je zaujímavé, že sú v určitom časovom rozpätí administrované dve verzie dotazníka. V prvej sa žiaci vyjadrujú ku svojej predstave ideálnej klímy v triede, v druhej o aktuálne prežívanej klíme v triede. Učiteľ tak získava informácie o súčasnom stave a tiež o preferenciách a potrebách žiakov.

Pre žiakov stredných škôl môže učiteľ využiť Dotazník komunikačnej klímy triedy (CCQ), ktorý sa zameriava na formu komunikácie, ktorú v triede určujú učiteľia. Dotazník diferencuje dve možné dimenzie komunikačnej klímy – tzv. supportívnu, keď učiteľia žiakov v ich komunikácii vo výučbe podporujú a naopak – defenzívnu, keď učiteľia komunikáciu žiakov nepodporujú.

Na učiteľov sú zamerané dva dotazníky. Prvý je dotazník OCDQ (Organization Climate Description Questionnaire), ktorý diagnostikuje klímu školy z pohľadu učiteľov. Dotazník sa zameriava na: suportívne a direktívne správanie riaditeľa, angažované správanie učiteľa, frustrácia učiteľa, učiteľove intímne správanie. Dotazník RSA (Meranie stupňa zodpovednosti učiteľa za úspechy a neúspechy žiaka) diagnostikuje dve možné varianty príčin vyššie uvedeného správania.

Pre diagnostikovanie klímy v triede môže učiteľ tiež využiť projektívne techniky, kde žiaci prostredníctvom slovného alebo výtvarného prejavu vyjadrujú svoje pocity, postoje a názory súvisiace s klímou v triede. Ide o náročnejší spôsob vyhodnocovania, najmä na základe kvalitatívnej analýzy vyjadrenia sa žiakov. Z verbálnych projektových techník sa najčastejšie využíva metóda nedokončených viet, ktoré učiteľ môže tematizovať na základe diagnostického zámeru. Z výtvarných techník je známa Kresba erbu triedy, ktorú učiteľ môže využívať pre pedagogickú diagnostiku a intervenciu. Žiaci v skupinách v tejto kresbe projektujú hodnoty triedy, jej aspirácie, významných jedincov v kladnom aj zápornom zmysle, kvalitu vzťahov medzi žiakmi v triede. Vytvorené kresby erbov žiaci spoločne s učiteľom v diskusii reflektujú a interpretujú z hľadiska klímy v triede.

Pre diagnostiku klímy triedy môže učiteľ využiť menej štandardnú techniku tzv. Charta triedy, najmä pre získanie informácií o pokroku a vývoji žiakov v ich prístupe k triede a spoločnému životu v nej. Úlohou žiakov je vyjadriť svoj záväzok, čo sú ochotní vykonávať v triede, aby z toho mal prospech celý kolektív. Chartu vytvárajú všetci žiaci triedy ako svoje spoločné dielo.

V súčasnosti má učiteľ k dispozícii pomerne široké spektrum možností diagnostikovania sociálnych vzťahov v triede, ktoré mu môžu pomôcť zistiť aktuálne vzťahy v triede, čo môže byť dobrým východiskom pre zistenie potreby pedagogickej intervencie pre zlepšenie týchto vzťahov alebo môže potvrdiť pozitívny stav vrstovníckych vzťahov a priateľskej atmosféry v triede. K základným diagnostickým metódam, ktoré môže učiteľ použiť pri monitorovaní sociálnych vzťahov v triede sú pozorovanie a rozhovor so žiakmi triedy. Príležitosti pre pozorovanie kvality vzťahov v triede má učiteľ počas vyučovania veľké množstvo, najmä pri skupinovej práci žiakov. Môže pritom použiť nasledujúce kritériá:

- ako žiaci komentujú, pokiaľ sú do skupín či dvojíc rozdelení náhodne, výber partnerov,

- ako sa zapája žiak do práce s ostatnými žiakmi,
- kto je ochotný s kým komunikovať,
- ako na seba žiaci reagujú,
- ako reagujú na úspech alebo neúspech spolužiakov,
- ako sa zapájajú do práce s ostatnými,
- ako reagujú na ich aktivitu ostatní spolužiaci,
- akú skupinovú rolu plnia v skupinovej práci.

Počas výučby, prípadne prestávky je relatívne dobre pozorovateľné s kým žiak spolupracuje počas výučby, prípadne s kým trávi čas počas prestávok, či neustále strieda členstvo v rôznych skupinách, prípadne nezačleňuje sa do žiadnej skupiny. Tak isto je prostredníctvom pozorovania v triede zvyčajne evidentné akú pozíciu má žiak v triede, ktorými žiakmi je akceptovaný, prípadne odmietaný. Zvyčajne platí že čím je nižší stupeň vzdelávania v ktorom učiteľ pôsobí, tým viac učitelia poznajú vzťahy vo svojich triedach.

Podobne rozhovor so žiakmi môže poskytnúť učiteľovi etickej výchovy veľké množstvo diagnosticky cenných informácií o vzťahoch medzi žiakmi v triede. Je len potrebné aby si učiteľ na základe cieľov diagnostiky vzťahov v triede premyslel otázky, ktoré bude konkrétnym žiakom klásť pre to, aby si prehĺbil poznanie o týchto vzťahoch a získal objektívne informácie o vzťahoch v triede.

Učiteľ môže tiež využiť viacej typov dotazníku, prostredníctvom ktorých môže získať informácie o vzťahoch v triede, rôznorodých aspektoch života triedy. Jednou z možných metód je dotazník vzťahov v triede B – 4 R. Brauna využiteľný pre žiakov od 4. triedy ZŠ až po žiakov strednej školy. Žiaci v dotazníku vyjadrujú svoje sympatie a antipatie voči konkrétnym spolužiakom, hodnotia kvalitu kolektívu a vzájomných interakcií, vyjadrujú sa k spôsobom komunikácie v triede a pridelujú vybraným spolužiakom relatívne pozitívne a negatívne charakteristiky. Pretože neexistujú pri tomto dotazníku normy, normou môže byť daná škola alebo trieda, pokiaľ je opakovane testovaná, tzn. že skúmame či v triede došlo k zmenám alebo porovnávame triedy z jednej školy medzi sebou. Dotazník indikuje kvalitu vzťahov, rozdelenie pozícií medzi žiakmi triedy.

Klasickou metódou zisťujúcou sociometrické charakteristiky triednych kolektívov je SO-RA-D (sociometrický ratingový dotazník V.Hrabala. Každý žiak triedy sa vyjadruje ku všetkým spolužiakom z hľadiska ich vplyvu a sympatií. Výsledkom sú 3 indexy (vplyvu, obľúbenosti, náklonnosti), pričom je možné indikovať tieto charakteristiky o každom žiakovi individuálne alebo v hierarchickom poradí v triede. Výsledky je možné porovnať s normami, ktoré sú členené podľa ročníkov ZŠ a SŠ. Pre diagnostiku vzťahov v triede môžu učitelia okrem predchádzajúcich metód použiť aj projektívne metódy diagnostikovania vzťahov v triede. Tradične sa využíva tzv. Strom duchov, kde je na liste papiera znázornený strom na ktorom v skupinách, vo dvojiciach alebo osamote sú znázornené postavičky. Úlohou žiakov je k postavičkám priradiť mená svojich spolužiakov v triede. Metóda poskytuje množstvo sociometrických údajov o triede, pričom pre jej interpretáciu je potrebná určitá skúsenosť.

Diagnostika sociálnych vzťahov v triede.

Učiteľ etickej výchovy, stojaci pred školskou triedou sa snaží túto sociálnu skupinu poznať, aby mohol optimalizovať svoje pedagogické pôsobenie. Diagnostika sociálnych vzťahov v triede spočíva v poznaní štruktúry triedy ako sociálnej skupiny, v zistení rolí a pozícií jednotlivých žiakov v tejto skupine, vzťahov medzi žiakmi a určení tých vplyvov, ktoré na nich výrazne pôsobia.

Učiteľ by mal poznať odpovede na otázky:

Ktorí žiaci patria medzi vodcov triedy?

Ktorí žiaci sú najpopulárnejší a naopak?

Ktorí sú izolovaní od triedneho kolektívu?

Aká je súdržnosť triedy?

Vyskytujú sa v triede mimoriadne nepriaznivé vzťahy medzi niektorými jednotlivcami či skupinami?

Aká je celková atmosféra v triede?

Ku zisteniu odpovedí na tieto otázky môže učiteľ využiť cielené(?) zámerné(?) pozorovanie žiakov v situáciách, keď sa tieto vzťahy prejavujú navonok: vedľa ktorého spolužiaka si sadne pri zjazde v autobuse, ktorého spolužiaka si vyberie pri riešení určitej úlohy,, okolo ktorého

žiaka sa sústreďuje pozornosť cez prestávky, ktorý žiak naopak stojí v úzadí a prestávkových aktivít sa nezúčastňuje. Informácie tohto druhu môže učiteľ získať i od iných učiteľov, vychovávateľiek v školskej družine, v domove mládeže, od rodičov a pod. (Kalhous, Z., 1995, s.25)

Pre bežnú učiteľovu orientáciu v štruktúre triedy slúžia predovšetkým sociometrické techniky - sociometrický test a SO-RA-D (sociometrický ratingový dotazník).

Sociometrickým testom zisťujeme pozitívne, ale aj negatívne voľby, tzn. sympatie a antipatie v medziľudských vzťahoch. Uskutočňuje sa na základe jednej alebo viacerých otázok, ktoré kladieme skupine.

Pravidlá pri konštrukcii sociometrického testu:

- Stanovenie hraníc sociálnej skupiny, v ktorej sa majú voľby uskutočňovať (napr. trieda 6.A, výchovná skupina, športový oddiel a pod.).
- Určiť počet možných výberov (väčšinou býva stanovený na 1-3 výbery osôb).
- Určenie jednoznačného kritéria výberu.
- Preverenie toho, či všetci členovia skupiny rozumejú otázkam tak, ako ich autor zamýšľal.
- Zaisťiť utajenie výberu jednotlivých osôb – voľba je subjektívnou záležitosťou.

Príklad sociometrického testu:

Vyber starostlivo troch zo svojich spolužiakov, ktorí podľa tvojho názoru najlepšie vyhovujú nasledujúcim otázkam. (Podľa číselného poradia napíš, koho by si vybral(a) na prvom, na druhom a koho na treťom mieste. Nezapudni na spolužiakov, ktorí dnes chýbajú).

A. Napíš, s kým by si najradšej býval na izbe na školskom výlete.

1. 2. 3.

B. Koho zo spolužiakov s triedy by si chcel(a) pozvať na oslavu svojich narodenín?

1. 2. 3.

C. Koho z triedy by si zvolil(a) v tajnom hlasovaní za predsedu triednej rady?

1.2.3.

D. Koho by si vybral (a), keby si mal (a) za úlohou zorganizovať školský výlet?

1.2.3.

Žiakovi, ktorý je na prvom mieste môžeme prisúdiť tri body, tomu na druhom mieste dva body atď. Súčet bodov u jednotlivých žiakov podáva prehľad o ich pozícii a roli v triede. Odpovede je možné spracovať aj do sociometrickej matice alebo sociogramu. Z analýzy odpovedí zistíme, kto koho volil, vzájomné voľby a ďalšie sociálne vzťahy.

Na základe získaných informácií o sociálnych vzťahoch v triede by mal učiteľ uvažovať, ako tieto poznatky využije pri svojom výchovno-vzdelávacom pôsobení na triedu a na jednotlivých žiakov. (Kalhous, Z., 1995.s.25)

SO – RA – D

K zisťovaniu **sociability** žiakov môže učiteľ etickej výchovy úspešne využiť dnes už bežne používaný dotazník SO-RA-D (sociometrický-ratingový dotazník). Od jednotlivých žiakov je ním možno získať vzájomné údaje o interindividuálnych vzťahoch medzi žiakmi v triede. Zadanie dotazníka je pomerne jednoduché, jeho spracovanie vyžaduje o niečo viac času. Predpokladom úspešného využitia tejto metódy je dobrá učiteľova orientácia v problematike sociálnych a interindividuálnych vzťahov v skupine. Pre ilustráciu stručne uvádzame základné metodické prístupy k práci s týmto materiálom. Dotazník je vhodný pre vyššie triedy základnej školy, resp. najmä pre žiakov stredných škôl.

Zadávanie: Po vysvetlení účelu práce nadiktuje učiteľ zoznam všetkých žiakov v triede, a to najskôr mená chlapcov, potom dievčat. Ďalej sa potupuje takto:

1. Otázka týkajúca sa vplyvu žiakov v triede. Bez predchádzajúceho vysvetlenia napíše učiteľ na tabuľu stupnicu:

1 – najvplyvnejší žiak triedy;

2 – patrí medzi niekoľkých najvplyvnejších;

3 – má priemerný vplyv, ako väčšina žiakov;

4 – má slabý vplyv;

5 – nemá žiadny alebo takmer žiadny vplyv

Žiak má potom ku každému menu spolužiaka (okrem seba) napísať číslo, ktoré vyjadruje mieru spolužiakovho vplyvu. Učiteľ žiakom pripomenie, že pri hodnotení vplyvu nezáleží na tom, či ide o vplyv zlý či dobrý, ale dbá na to aby sa žiaci medzi sebou nedohovárali.

2. Otázka týkajúca sa vzájomnej sympatie. Učiteľ napíše na tabuľu stupnicu:

1 – veľmi sympatický;

2 – sympatický;

3 – ani sympatický ani nesympatický;

4 – skôr nesympatický;

5 – nesympatický.

Učiteľ pripomenie, že sympatie sú celkom individuálne – každý z nás má rád iných ľudí. Mladším žiakom sa pojem sympatický môže vysvetliť takto: je mi príjemný, rád sa s ním stretávam, je mi s ním dobre.

3. Posledná otázka sa týka motivácie sympatií. Žiaci napíšu zdôvodnenie svojej voľby postupne u všetkých spolužiakov. Učiteľ požiada žiakov, aby sa nad dôvodom svojej voľby skutočne zamysleli a tak dokázali, že o ľuďoch dokážu premýšľať a že svoje vzťahy k nim vedia zdôvodniť. Pokiaľ sme v časovej tiesni, môžu žiaci zdôvodňovať len stupne 1, 3 a 5.

Spracovanie dotazníka sa realizuje:

a) formou matice (tzn. číselne)

b) formou sociogramu (tzn. graficky);

c) výpočtom kvantitatívnych údajov (vytvorenie poradia a indexov).

Do celkovej tabuľky zapíše učiteľ mená žiakov vodorovne a zvisle a doplní údaje, ktoré získal od žiakov, získa dve matice – maticu vplyvu a maticu sympatií.

Ďalším diagnostickým materiálom, ktorý môže učiteľovi etickej výchovy pomôcť pri diagnostike sociálnych vzťahov v triede je **dotazník Naša trieda – MCI (My Class Inventory)**.

Spôsob zadávania dotazníka:

V triede rozdáva dotazníky jednotlivým žiakom vyučujúci učiteľ, triedy učiteľ alebo riaditeľ školy. Upozorní ich na to, že nejde o žiadny test, previerku alebo skúšku, a preto tiež neexistujú nejaké dobré alebo zlé odpovede. Zadávateľ dotazníka chce, aby žiaci posúdili každú vetu (položku) podľa vlastného názoru a vyjadrili ho, aj keď trebárs bude líšiť od názorov spolužiakov. Pri vyplňovaní dotazníka nie je možné odpisovať, alebo sa radiť so susedom, pretože každý žiak sa má vyjadriť, ako práve on vidí svoju triedu, ako prežíva jej atmosféru.

Úlohou žiakov je dobre si prečítať každú vetu (položku) v dotazníku a následne zakrúžkovať *Áno*, alebo *Nie* podľa toho, či s myšlienkou súhlasí alebo nesúhlasí. Ak sa pri niektorej vete (položke) žiaci pomýlia alebo chcú vyjadrenie zmeniť, preškrtnú krúžok s odpoveďou a znova zakrúžkujú to, čo platí. Pri posudzovaní viet (položiek) postupujú žiaci plynulo, nepreskakujú ich, ku každej sa snažia vyjadriť (avšak v prípade, že žiaci nechajú niektorú vetu – položku „úmyselne“ nezodpovedanú, k jej posúdeniu ich nenútime). Tam, kde sa v dotazníku hovorí o učiteľovi, je potrebné žiakom povedať o ktorého učiteľa ide.

Povinnosťou každého žiaka je tiež vyplniť záhlavie dotazníka, tzn. uviesť meno, triedu a školu. Na to je potrebné upozorniť žiakov a aj pri zbieraní dotazníkov toto ešte skontrolovať.

Dĺžka vyplňovania dotazníka trvá približne v priemere 20 minút.

Vyhodnocovanie dotazníka.

1. Keď žiak vyjadruje súhlasné stanovisko s položkou (zakrúžkoval ÁNO), hodnotí sa jeho postoj 3 bodmi. Nesúhlas s položkou (zakrúžkované NIE) znamená 1 bod. V prípade, že sa žiak k položke vôbec nevyjadruje alebo ak zakrúžkuje obidve možnosti (ÁNO aj NIE), ale rovnako ak preškrtnie obidve možnosti (ÁNO i NIE), hodnotí sa odpoveď 2 bodmi. Pri položkách číslo 3, 4, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 22, 23, ktoré sú označené písmenom R, sa hodnotí obrátene. Za zakrúžkované ÁNO je tu 1 bod, za zakrúžkované NIE – 3 body. Dva body sú za vynechané alebo zle vyplnené položky.

2. Pri posudzovaní žiakovho zaujatia školskou prácou, vzťahov medzi žiakmi v triede, učiteľovej pomoci žiakom, orientácii žiakov na úlohy, poriadku a organizovanosti, jasnosti pravidiel sa postupuje tak, že sa vypočítava hodnota každej tejto kvality u jednotlivého žiaka

tak, že sa spočítajú body položiek, ktoré tieto kvality sýtia. Napríklad pri zaujatí žiaka školskou prácou sa spočítajú body, ktoré boli pripísané pri vyhodnocovaní položiek číslo 1, 7, 9, 13, 19 (pri položkách 7, 13 pozor na obrátené skórovanie). Hodnota každej zo šiestich sledovaných kvalít (zaujatie žiaka školskou prácou, vzťahy medzi žiakmi v triede atď.) sa pohybuje od 4 bodov (minimum) do 12 bodov (maximum). Pokiaľ sa žiak nepomýli pri vyplňovaní a vyjadri sa ku všetkým položkám, vychádza pri každej kvalite spravidla **párne** číslo.

3. Z údajov za celú triedu sa vypočíta bežný aritmetický priemer pre každú kvalitu. Napríklad pri orientácii žiakov na úlohy sa spočítajú body, ktoré sa zistili u jednotlivých žiakov a súčet sa vydelením počtom žiakov, ktorí vyplňovali dotazník.

Keď sa žiaci prikláňajú buď ku kladnému, alebo k zápornému hodnoteniu triedy, je výhodnejšie a štatisticky korektnejšie zoradiť údaje o jednej kvalite, napr. o zmienenej orientácii žiakov na úlohy, vzostupne podľa hodnôt, ktoré boli u jednotlivých žiakov zistené. Uprostred tohto radu hodnôt sa nachádza tzv. medián, ktorý sa týmto spôsobom určí pri nepárnom počte žiakov. Pri párnom počte žiakov prostredná hodnota neexistuje a musí sa vypočítať ako aritmetický priemer dvoch hodnôt radu, ktoré sú najbližšie k stredu (ak sa stane, že pri zoraďovaní hodnôt budú dve alebo viacej z nich číselne rovnaké, neprekáža to. Zoraďujú sa za sebou ako samostatné hodnoty a ako také sa samostatne počítajú).

Interpretácia zistených výsledkov:

O skôr pozitívnej (priaznivej) klíme v triede hovoria vysoké hodnoty u všetkých sledovaných hľadísk, kvalít (čím vyššie hodnoty, tým lepšie). O skôr negatívnej (nepriaznivej) klíme v triede vypovedajú nízke hodnoty u všetkých sledovaných hľadísk, kvalít (čím nižšie hodnoty, tým horšie).

Zistené výsledky môže učiteľ, či riaditeľ porovnať s výskumnými údajmi J. Laška (1990-1991), ktoré získal na vzorke 486 študentov 16 tried stredných škôl (3. a 4. Ročníky gymnázií, strednej ekonomickej školy, strednej priemyselnej školy elektrotechnickej) a tak zväžiť, či hodnota, ktorú vypočítal, je nízka, priemerná, či vysoká. J. Lašek z praktických dôvodov radí brať za strednú hodnotu medián, pretože niektoré sledované premenné zrejme nemajú „normálne“ rozloženie údajov. Napríklad pri kvalite vzťahov medzi žiakmi mala väčšina tried medián rovných 10 a pri kvalite poriadok a organizovanosť mala väčšina tried medián

rovnajúce sa 6. Počet žiakov v sledovaných triedach sa pohyboval od 22 do 38, bol veľmi odlišný.

Výsledky výskumných šetrení môžu poslúžiť k popisu reálneho stavu sociálnej klímy v triede, k vzájomnému porovnávaniu sociálnej klímy tried danej školy, k zisťovaniu rozdielov sociálnej klímy tried medzi rôznymi školami, k porovnávaniu reálnej a žiaducej klímy v triede (najskôr sa zadávajú dotazníky zisťujúci žiaduci stav a asi za týždeň dotazníky, ktoré sa zaujímajú o skutočný stav), k porovnávaniu názorov žiakov a učiteľov na sociálnu klímu triedy (dotazník si najprv vyplní učiteľ, potom ho dá vyplniť žiakom v triede), meranie účinnosti premysleného zásahu do výučby (pedagogický experiment).

Zmyslom výskumných vyšetrení klímy triedy však nie je len jej jednoduchý popis a vzájomné porovnávanie, ale zdôvodnenie zistených skutočností a vyvodenie bezprostredných pedagogických opatrení. Kto chce vytvoriť optimálnu klímu v triede, ten musí zvážiť dve hľadiská: Akým spôsobom upraviť prostredie, aby sa v ňom človek cítil „ľudsky“ a žil s radosťou? Čo urobiť s prostredím, aby sa osobnosť dieťaťa a mladého človeka mohla vyvíjať požadovaným hodnotným spôsobom? Existencia pozitívnej klímy v triede nie je nič nemožné, nemáme však presný recept na to, ako ju v každej triede vytvoriť, pretože situácia každej triedy je špecifická.

Diagnostika sebapoňatia žiaka

Každý žiak má predstavu o sebe samom, o svojom vzhľade, o svojich schopnostiach duševných, študijných, fyzických, pracovných, o schopnosti nadväzovať kontakty s druhými ľuďmi a pod. Tieto predstavy o sebe samom do veľkej miery ovplyvňujú správanie a konanie žiakov a tiež ich výkony v škole. To je dôvod, prečo by sa mal učiteľ o sebapoňatie u žiaka zaujímať a diagnostikovať ho.

Predovšetkým je účelné zistiť sebahodnotenie žiaka, či je reálne, príliš vysoké alebo naopak príliš nízke. Učiteľ by si mal uvedomiť, že schopnosť hodnotiť svoje vlastné výkony a výkony druhých sa začína rozvíjať až na konci mladšieho školského veku. Žiakovo sebahodnotenie sa formuje podľa toho, ako ho hodnotia rodičia, učiteľ a spolužiaci.

Svojich spolužiakov posudzuje žiak podľa rovnakého meradla ako seba. Jeho posudzovanie však nemusí byť vždy objektívne a komplexné. Vidí a hodnotí väčšinou len povrchne a obdivuje predovšetkým vlastnosti, ktoré ma subjektívne menej, napr. vzhľad, niektoré

zručnosti, spôsob správania, reči, športové úspechy, atď. Tie potom môžu potlačiť do pozadia ostatné kladné vlastnosti.

Diagnostikovať sebapoňatie je možné metódou sebaopisovania. Predložíme žiakom súbor vlastností a požiadame ich, aby bodovo ohodnotili (body 1-5), ako sami u seba každú vlastnosť či schopnosť hodnotia. Jeden bod označuje najnižšiu a 5 bodov najvyššiu mieru danej vlastnosti.

- A. schopnosť získať kamarátov
- B. zmysel pre humor
- C. vonkajší vzhľad
- D. schopnosť ľahko sa všetko naučiť
- E. vytrvalosť, ľahko sa nevzdávať
- F. autorita v kolektíve
- G. schopnosť byť hovorcom ostatných
- H. obľúbenosť v kolektíve a pod.

Podobne môžu žiaci posúdiť niektorých svojich spolužiakov. Pri jednotlivých vlastnostiach potom dopisujú počet bodov a mená spolužiakov.

Ďalšia diagnostická metóda je založená na tom, že požiadame žiakov, aby zo svojich spolužiakov vybrali tých, na ktorých sa najlepšie hodí nasledujúci popis:

- A. Väčšinou sa správa veľmi slušne, zdvorilo, pozorne a ohľaduplne k ostatným ľuďom
 - 1.
 - 2.
 - 3.
- B. Vzdáva sa pri prvých ťažkostiach, nerád sa púšťa do niečoho, čo vyžaduje veľa úsilia.
 - 1.

2.

3.

C. Myslí si o sebe, že si môže všetko dovoliť, že všetko vie lepšie ako ostatní.

1.

2.

3.

D. Vie veľa, ale málokedy to využije. Dokázal by oveľa viac, keby si trúfal.

1.

2.

3.

Žiaka uvedeného na prvom mieste môžeme ohodnotiť tromi bodmi, na druhom mieste dvoma atď. Súčet bodov u jednotlivých žiakov podáva prehľad o príslušnej vlastnosti daného žiaka (Kalhous, Z. a kol., 1995, s.27).

Zistené údaje o sebapoňatí žiakov by mali slúžiť ako reálny podklad pre poznanie jednotlivcov.

Využitie metódy sémantického diferenciálu (Osgood, 1957) – učiteľ predloží žiakovi určitý pojem („ja“, „škola“, „matka“, „otec“, „domov“). Pod pojmom je súbor párov prídavných mien, ktoré k zvolenému pojmu obsahovo patria, pričom prídavné mená v dvojici sú navzájom opačné. Medzi dvojicami slov je päť polôh a žiak má do niektorej z nich umiestniť značku. Tá ukazuje, ktoré prídavné meno sa k vystihnutiu žiaka hodí.

Príklad sémantického diferenciálu:

Ja

slabý ----- silný

šikovný ----- nešikovný

šťastný ----- nešťastný

optimista ----- pesimista

náladový ----- vyrovnaný

oblíbený ----- neoblíbený

spoľahlivý ----- nespoľahlivý

Súbor predkladaných slov si učiteľ môže zostaviť podľa toho, čo sa o žiakovom sebapoňatí chce dozvedieť. Touto jednoduchou metódou je možné získať informácie o žiakovom pohľade na rodinu, školu, kamarátov a pod. (viď Smékal, 1989, s.67).

Využitie Rosenbergerovej škály sebahodnotenia (Čačka, 1997, s.223);

Učiteľ predloží žiakom súbor piatich položiek, z ktorých každá obsahuje dve krajné tvrdenia, medzi ktorými je umiestnená päťstupňová škála. Žiak pozorne prečíta obidve krajné varianty položka a označí miesto, kde sa sám vidí. Číslou 1 vyjadruje úplný súhlas, 5 znamená vôbec nesúhlasím. Číslica 2 znamená skôr súhlas. Číslica 4 skôr nesúhlas. Číslica 3 je hodnota „niečo medzi príklonom a odmietnutím“.

1. Mám prinajmenšom rovnaké dôvody k pociťovaniu vlastnej dôstojnosti ako väčšina ostatných. – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – Občas jasne pociťujem svoju neužitočnosť až bezvýznamnosť.

2. Myslím, že mám rad dobrých vlastností. – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – Zdá sa mi, že nemôžem byť u seba byť na nič zvlášť hrdý.

3. Myslím, že dokážem urobiť mnohé veci dokonca lepšie ako iní. – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – Niekedy si myslím, že som úplne neschopný.

4. Mám k sebe pomerne dobrý vzťah. – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – Chcel by som si sám seba viacej vážiť.

5. Som s tým, čo som v živote dosiahol, celkom spokojný. – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – Som vždy náchylný považovať sa za neúspešného človeka.

Po vyplnení dotazníka žiak dostane inštrukciu, aby spočítal všetky získané body a vydělil ich piatimi. Platí, že čím nižšia je bodová hodnota, tým je vyššia miera žiakovho sebahodnotenia podľa nasledujúcej stupnice:

1,00 – 1,50 – vynikajúca sebaúcta;

1,51 – 2,50 – veľmi dobrá sebaúcta;

2,51 – 3,50 – nestabilná sebaúcta;

3,51 – 4,50 – sklon k seba ponižovaniu;

4,51 – 5,00 – prehnané seba ponižovanie.

Využitie dotazníka osobnej autonómie

Osobná autonómia je v psychológii osobnosti považovaná za dôležitý znak osobnej zrelosti. Prejavuje sa nezávislosťou a samostatnosťou názorovou, citovou, hodnotovou a akčnou.

Osamostatnenie, píše Smékal (1989, s.60), často prebieha ako bolestný proces vymaňovania sa z pút rodiny. Jeho začiatok je hlavne viditeľný v období dospievania. Keď jedinec proces osamostatňovania sa nezvládne, býva vo svojom ďalšom živote trvalo závislým na niekom zrelšom. Ďalším dôsledkom býva jedincova izolácia a neschopnosť začleniť sa do bežných sociálnych vzťahov.

Dotazník osobnej autonómie

Inštrukcia: Bez dlhého rozmýšľania označte ako silno súhlasíte s jednotlivými tvrdeniami, pričom číslica 4 znamená úplné súhlasenie, 0 potom jednoznačný nesúhlas.

1. Rád vyhľadávam priateľov, ktorí mi dodávajú sebadôveru. 4 3 2 1

0

2. Riadim sa podľa názoru druhých, pretože tak sa cítim istejší. 4 3 2 1

0

3. Mám odvahu trvať na svojich názoroch aj keď ma kritizujú. 4 3 2

1 0

4. Urobím to, pre čo som sa rozhodol, bez toho aby som potreboval mať u niekoho podporu.

4

3 2 1 0

5. Mávam tendenciu spoliehať sa na rady iných, keď som v tiesni alebo mám nejaký problém.

	4
3 2 1 0	
6. Cítim sa neistý, keď mám byť nejakú dobu sám.	4 3 2
1 0	
7. Myslím, že sa mi darí mojou zásluhou.	4 3 2
1 0	
8. Nepotrebujem sa nikoho pýtať, čo mám robiť.	4 3 2
1 0	
9. Svoje plány si obyčajne robím samostatne.	4 3 2
1 0	
10. Svoje názory si nechávam pre seba pred ľuďmi, ktorí by mi ich neschvaľovali.	4 3 2 1
0	
11. Okolnosti ma nútia byť takým, akým nechcem.	4 3 2
1 0	
12. Občas som nútený robiť niečo, s čím nesúhlasím.	4 3 2
1 0	
13. Keď nikde idem, rád si beriem so sebou priateľa.	4 3 2
1 0	

Vyhodnotenie: Spočítajte označené body. Vaša osobná autonómia je tým vyššia, čím vyšší súčet dosiahnete. Strednou hodnotou je skóre 28. Kto má teda viac ako 28 bodov, patrí medzi 50% osôb nachádzajúcich sa bližšie k úrovni autonómie.

Diagnostika perspektívnej orientácie žiaka

Ako môže učiteľ etickej výchovy poznať žiaka z hľadiska žiakovej zameranosti na vlastnú budúcnosť? Aspoň rámcovú predstavu učiteľ získava tým, že sa pokúsi poznávať:

a) žiakovu anticipáciu pravdepodobných udalostí vo vlastnom živote;

b) žiakove ciele a zámery (ich obsah, štruktúrovanosť, ich reálnosť, možnosti žiaka ich dosiahnuť);

c) žiakove záujmy, hodnotové orientácie, žiakov vzťah k predmetu a ku škole, žiakove správanie pri neúspechu či v náročnejších situáciách.

Cenné diagnostické môže učiteľ získať prostredníctvom vhodného dotazníku. Pre inšpiráciu predkladáme učiteľom niektoré položky, ktoré je možné doplniť prípadne upraviť podľa toho, čo je cieľom učiteľovho záujmu.

1. O svojom budúcom živote premýšľam: a) veľmi často; b) občas; c) skôr nie; d) vôbec nie.
2. Myslím, že človek by o svojom živote: a) mal rozhodovať sám; b) mal by si nechať poradiť od skúsenejších; c) nemal vôbec uvažovať a mal by všetko nechať na náhodu či osud.
3. Od doby, čo som na tejto (strednej) škole, sa: a) učím viac a celkom rád; b) učím viac, ale nerád, c) učím rovnako ako na predchádzajúcej škole; d) obvyčajne neučím.
4. Až ukončím školu: a) viem presne čo budem robiť ďalej; b) nemám zatiaľ jasnú predstavu, čo ďalej, c) mám obavy, že sa neuchytím; d) neviem, čo budem robiť, neuvažujem o tom.
5. Svoj prospech v škole: a) ba som rád zlepšil; b) mi neprekáča, som s ním spokojný; c) ma vôbec nezaujíma, pre mňa je dôležité niečo iné; d) iná možnosť...
6. Keby som mal možnosť zlepšiť si svoje výkony v škole: a) urobím pre to všetko a začnem hneď; b) budem rozmýšľať, či to stojí za zo; c) asi sa nebudem namáhať a vzdám to; d) ani ma nenapadne, aby som niečo zlepšoval.
7. Keď s úlohou nemôžem „pohnúť“: a) vytrvám, pokiaľ ju nevyriešim; b) s niekým sa poradím; c) úlohu ráno v škole odpíšem, d) nechám to tak.
8. Myslím, že v škole mám horší prospech, pretože: a) mám medzery v predchádzajúcich vedomostiach; b) učivu väčšinou nerozumiem; c) mám výhrady voči učiteľovi; d) má to iný dôvod (aký -); e) s prospechom nemám problémy.
9. Neúspechy v škole (aj inde): a) prežívam ťažko a deprimujú ma; b) prijímam rozumovo, snažím sa ich napraviť; c) pokazia mi náladu, takže nerobím nič; d) sa ma veľmi nedotýkajú; e) iná možnosť...

10. Príčinou toho, že sa učím horšie ako ostatní: a) som ja sám/sama - nevenujem sa učeniu, ako by som mohol/mohla; b) to, že mi nikto nepomáha; c) nerozumiem učiteľovmu výkladu; d) učenie ma obyčajne nebaví; e) iný dôvod (aký).

11. S tvrdením, že „človek je obyčajne zodpovedný za svoju budúcnosť a musí pre ňu niečo urobiť“ : a) celkom súhlasím; b) skôr súhlasím; c) neuvažujem o tom; d) skôr nesúhlasím; e) nesúhlasím.

12. Chcel by som dosiahnuť: v škole ...; po ukončení školy ... ; v živote vôbec ...

K diagnostike perspektívnej orientácie žiakov je možné úspešne využiť aj diagnostické materiály zisťujúce hodnotovú orientáciu žiaka .

4. Diagnostické kompetencie učiteľa a etickej výchovy v kontexte jeho kompetenčného profilu

4.1. Profesionalizácia učiteľov a humanizácia výchovy a vzdelávania

Humanizácia školy je spojená s vyšším záujmom o žiaka a rozvoj jeho osobnosti, skvalitnením komunikácie medzi všetkými partnermi vzdelávacieho procesu a sociálnej klímy v škole. Ide o nový koncept vzdelávania, funkcií a kľúčových cieľov autonómnej školy, kvalitnej výučby a stratégií učenia sa žiakov, založených na humanistických, konštruktivistických a sociálnych edukačných teóriách a modeloch výučby. Ide o zmeny transmisívneho modelu výučby na interaktívny, proaktívny model, ktorý odmieta odovzdávanie hotových poznatkov žiakom, jednostranne využívané monologické metódy vyučovania a frontálnu organizáciu výučby. Dôraz je kladený najmä na konštruktivistické, resp. sociokonštruktivistické prístupy založené na konštruovaní poznania žiakov na základe vlastnej činnosti a skúsenosti v interakcii s okolím. Preferenciu má kooperatívne a zážitkové učenie, situačné a činnostné učenie, kvalitatívne, formatívne hodnotenie žiakov zamerané na komplexný kognitívny, personálny a sociomorálny rozvoj žiakov.

Podľa B. Kasáčovej (2006) sa profesionalita učiteľa utvára v troch dimenziách:

1. odborná dimenzia profesionality, ktorá je daná kvalifikačnými požiadavkami a odbornými kompetenciami učiteľa,
2. personálna dimenzia profesionality, ktorá sa utvára v procese osobnostného vyzrievania a smerujúca k osobnostnej zrelosti,

3. etická dimenzia, ktorej základným znakom je mravnosť učiteľa prejavujúca sa v jeho mravnom rozhodovaní a správaní.

V súvislosti s koncepciou profesijného a kariérneho rozvoja učiteľov, ktorá bola kodifikovaná v Zákone č.317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch sa deklaruje, že učitelia budú celoživotne rozvíjať svoje profesijné kompetencie v súlade s požiadavkami humanizácie výchovy a vzdelávania. Profesijné kompetencie vyjadrujú kľúčové spôsobilosti učiteľov (vedomosti, zručnosti, postoje, hodnoty) v oblasti výchovy a vzdelávania, ktoré sú nevyhnutné pre efektívne uskutočňovanie pedagogickej činnosti. Na základe komparácie, syntézy a analýzy niektorých existujúcich modelov profesijných kompetencií (Kyriacou, Ch.1996, Vašutová,J., 2004, Švec,V., 1998, Spilková,V., 2004) bol prijatý v rámci vyššie uvedenej koncepcie model dimenzií profesionality učiteľa rozčlenený na odbornú, etickú a osobnostnú zložku kompetencií učiteľa. Pri tvorbe kompetenčného profilu učiteľa (profesijného štandardu) sa vychádzalo z interakčného modelu edukácie s tromi zásadnými dimenziami, ktorými sú žiak, učiteľ a medzi nimi prebiehajúci edukačný proces. Išlo o kompetencie učiteľa orientované na:

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

Kompetenčné profily učiteľov sú rozpracované, v rámci vyššie spomínaného zákona, pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov - učiteľov pre príslušných druh a stupeň vzdelávania. Normatívnym východiskom pre náš návrh modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy je kompetenčný profil učiteľa primárneho a sekundárneho vzdelávania (Kasáčová B., Porubská M., Šnidllová M., Valica, M.2008). Špecifikácia kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy bude vychádzať z koncepcie a kurikula etickej výchovy, navrhnutého inovačného modelu výučby etickej výchovy a našich empirických zistení o názoroch učiteľov na žiaduce kompetencie učiteľa etickej výchovy. (Valica, M. a kol. 2011)

4.2 Kompetenčný profil učiteľa etickej výchovy

Na základe empirických analýz a zistených trendov vo výučbe etickej výchovy (Poliach, V. – Valica M. , 2009, 2010) chápeme profesionalitu učiteľa ako profesionála, ktorý je kvalifikovaný pre teoreticky fundované a kritické skúmanie pedagogických javov, procesov vo výučbe etickej výchovy. To mu dovoľí projektovať edukačné stratégie a postupy tak, že povedú k vytýčeným edukačným cieľom bez toho, aby učitelia etickej výchovy so svojimi žiakmi manipulovali a vytvárali optimálne podmienky pre ich mravný rozvoj a sebarozvoj. Dokážu pritom svoje pedagogické postupy vysvetliť, argumentačne obhájiť, modifikovať a úspešne realizovať. Učiteľa chápeme ako reflexívneho profesionála, ktorý permanentnou reflexiou a sebareflexiou konfrontuje teóriu a prax, pričom dochádza k integrácii jeho profesijných kompetencií a vytvorení individuálnej edukačnej teórie (implicitnej i explicitnej), ktorá zásadne ovplyvňuje jeho pedagogické rozhodovanie a konanie.

Pri tvorbe návrhu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy sme :

-analyzovali „nové“ kľúčové profesijné kompetencie učiteľa vo vzťahu ku koncepcii a kurikulu etickej výchovy v kontexte humanizačnej paradigmy výchovy a vzdelávania,

-akceptovali profesijný štandard učiteľa primárneho a sekundárneho vzdelávania, ktorý je súčasťou školskej legislatívy a má preto charakter normatívu.

-rešpektovali inovačný didaktický model výučby etickej výchovy založený na proaktívnom, interaktívnom modeli výučby.

Navrhovaný model kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy je vytvorený z nasledovných zložiek (Kol. autorov, 2011, s. 147-153) :

odborné kompetencie,

osobnostné a etické kompetencie,

pedagogicko-psychologické a didakticko-metodické kompetencie,

sebarozvojové kompetencie.

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

Filozofické vedy umožňujúce učiteľovi poznanie zámerov, cieľov a kľúčových hodnôt vymedzujúcich hodnotovo-mravnú výchovu žiakov v etickej výchove.

Pedagogické vedy, ktoré mu umožňujú poznanie štátneho kurikula etickej výchovy na takej úrovni, aby bol učiteľ etickej výchovy spôsobilý projektovať, realizovať a evalvovať výučbu etickej výchovy na úrovni školského kurikula.

Psychologické vedy umožňujúce učiteľovi poznanie žiakov a ich individuálnych vývojových charakteristík, rozvojových možností každého žiaka v etickej výchove.

Sociologické a kulturologické vedy akcentujúce poznanie sociokultúrnych kontextov vzdelávania žiakov v etickej výchove.

Poznatková základňa sa stáva odbornou kompetenciou učiteľa etickej výchovy vtedy, ak dôjde k multidisciplinárnej integrácii poznatkovej štruktúry a jej „premeny“ do teoretických konceptov, predstáv a postupov dobre využiteľných v praktickej pedagogickej činnosti. Podmienkou je reflexia a sebareflexia zmysluplnosti integrovanej poznatkovej základne konfrontovaná s účelnosťou a účinnosťou pedagogickej činnosti učiteľa etickej výchovy v pedagogickej praxi.

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

emocionálne väzby s inými, čínorodosť a tvorivosť, odolnosť voči záťaži, morálnosť a charakter, zmysel pre humor a optimizmus, schopnosť primeranej komunikácie.

Pedagogicko-psychologické a didakticko-metodické kompetencie učiteľa etickej výchovy

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

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

1. Identifikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiaka
2. Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka
3. Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka
4. Ovládať obsah a didaktiku výučby etickej výchovy
5. Plánovať a projektovať vyučovanie etickej výchovy
6. Realizovať vyučovanie etickej výchovy
7. Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka.

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

Sebarozvojové kompetencie učiteľovi etickej výchovy umožňujú:

1.Plánovať a realizovať profesijný rast a sebarozvoj

2.Stotožniť sa s profesijnou rolou a školou.

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

4.3. Diagnostické kompetencie učiteľa etickej výchovy

Diagnostické kompetencie učiteľa etickej výchovy, ktoré sú, podľa nášho názoru, súčasťou jeho psychodidaktických kompetencií, mu v zmysle navrhnutého kompetenčného profilu umožňujú:

1.Identifikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiaka využitím vhodných diagnostických stratégií a metód na identifikáciu problémov a prekážok v sociálnom a morálnom vývine žiaka, analyzovať a interpretovať výsledky diagnostiky, vyvodiť diagnostické závery .

Predpokladom je:

poznať zákonitosti psychosociálneho a morálneho vývoja a osobitosti žiaka príslušného vekového obdobia,

schopnosť identifikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiaka,

akceptovať individualitu každého žiaka.

2. Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka, jeho poznávacie schopnosti (prekoncepty, učebné stratégie, štýl učenia apod.), motivácie k učeniu, individuálne edukačné potreby žiakov v triede využitím vhodných diagnostických stratégií a metód na identifikáciu príčin problémov a prekážok v učení sa žiaka, analyzovať a interpretovať výsledky diagnostiky, vyvodiť diagnostické závery.

Predpokladom je :

poznať prekoncepty, štýly učenia sa žiakov, motivácie žiakov, individuálne edukačné potreby,

schopnosť identifikovať prekoncepty, učebný štýl a individuálne edukačné potreby žiakov (intaktní žiaci, žiaci so špeciálnymi potrebami),

akceptovať rôzne spôsoby učenia sa žiaka v závislosti od psychických, fyzických a sociálnych podmienok.

3. Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka, posúdiť vplyv sociokultúrneho prostredia na jeho psychosociálny a morálny vývoj, vyvodiť diagnostické závery. .

Predpokladom je:

poznať odlišnosti kultúr v multikultúrnom prostredí a ich vplyv na osobnosť žiaka,

schopnosť zistiť individuálne charakteristiky žiaka, vychádzajúce z jeho sociokultúrneho prostredia

akceptovať odlišnosti žiaka bez predsudkov a stereotypov.

5. Empirický výskum názorov učiteľov etickej výchovy na psychodidaktické a diagnostické kompetencie učiteľa etickej výchovy

5.1 Predmet výskumu

Výskum názorov učiteľov etickej výchovy (ďalej len EV) uskutočnený v rámci projektu nám umožnil získať empirické informácie potrebné k prehĺbeniu nášho poznania psychodidaktických aspektov inovácie výučby EV a kompetenčného profilu učiteľa EV, ich profesijného rozvoja najmä z pohľadu diagnostických kompetencií reprezentovanej učiteľmi EV na základných a stredných školách. Výsledky výskumu, v kontexte s našimi predchádzajúcimi teoretickými a empirickými výskumami v EV a konzultáciami s domácimi a zahraničnými expertmi, nám pomôžu navrhnúť inovácie metodiky výučby EV, s akcentom na metodiky pedagogickej a príp. psychologickéj diagnostiky využiteľné pre optimálne projektovanie výučby EV.

5.2 Ciele výskumu

Zamerali sme sa na analýzu a interpretáciu názorov respondentov na zistenie:

- prínosu EV pre osobnostný rozvoj žiakov,
- dôležitosť jednotlivých tém, metód a organizačných foriem výučby EV pre naplnenie cieľov EV,
- vzdelávacích potrieb učiteľov EV v obsahu a metodike výučby EV,
- dôležitosť diagnostických kompetencií učiteľov EV v kontexte ich psychodidaktických kompetencií,
- vzdelávacích potrieb učiteľov EV v rozvoji diagnostických kompetencií v kontexte ich psychodidaktických kompetencií.

5.3 Výskumné otázky

1. Aký majú učitelia EV názor na prínos EV pre osobnostný rozvoj žiakov?
2. Aký majú učitelia EV názor na dôležitosť tém EV z hľadiska ich prínosu k cieľom EV?
3. Aký majú učitelia EV názor na potrebu kontinuálneho vzdelávania v obsahu EV?
4. Aký majú učitelia EV názor na dôležitosť metód EV ?
5. Aký majú učitelia EV názor na potrebu kontinuálneho vzdelávania v oblasti metód?
6. Aký majú učitelia EV názor na dôležitosť diagnostických kompetencií v kontexte ich psychodidaktických kompetencií?
7. Aký majú učitelia EV názor na potrebu vzdelávania v diagnostických kompetenciách v kontexte ich psychodidaktických kompetencií?

5.4 Metódy výskumu

Získané prvotné údaje získané vlastným dotazníkom (jeho administrácia sa uskutočnila v júni 2012) sme štatisticky spracovali a uskutočnili výpočty základných štatistických charakteristík (aritmetický priemer, smerodajná odchýlka), sumarizáciu a kategorizáciu

slovných odpovedí v prípade otvorených otázok. Zo získaných údajov sme vytvorili tabuľky a histograme, potrebné pre prezentáciu údajov v tomto texte.

Získané výsledky prieskumu porovnávame s výsledkami celoslovenského výskumu názorov učiteľov EV na koncepciu a metodiku EV, ich vzdelávacie potreby, ktorý sme uskutočnili v roku 2008 na základných a stredných školách (Poliach, Valica, 2010).

5.5 Charakteristika výskumnej vzorky

Výskumnú vzorku predstavovalo 80 učiteľov etickej výchovy zo základných a stredných škôl a banskobystrického a žilinského kraja. Ide o učiteľov, ktorí vyplnili dotazník poslaný na pilotné školy v rámci monitorovania záujmu o kontinuálne vzdelávanie, ktoré ponúkla Katedra etickej a občianskej výchovy PF UMB školám v stredoslovenskom regióne.

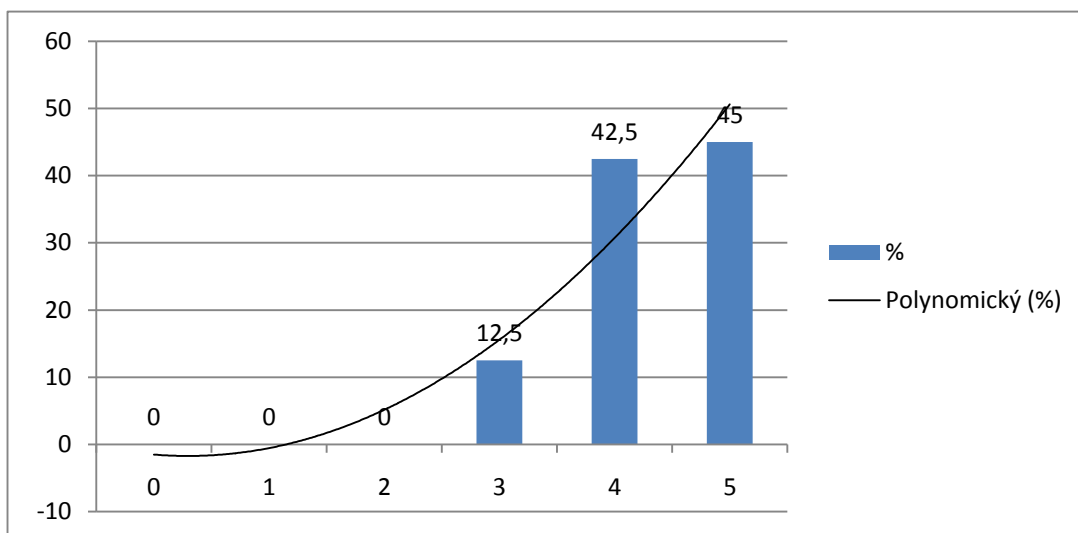
5.6 Prezentácia a interpretácia výskumu

1. Názory učiteľov EV na prínos výučby EV pre osobnostný rozvoj žiakov

Respondenti hodnotili na škále 0 – 5, kde 0 = žiaden prínos a 5 = významný prínos EV pre žiakov na základných a stredných školách. Učitelia mohli stručne slovne zdôvodniť svoju voľbu.

Výsledky ukazujú na relatívne nízku variabilitu rozloženia názorov respondentov. Takmer polovica učiteľov (45%) sa domnieva, že EV je veľmi prínosná pre žiakov a 87,5% pozitívne hodnotí vplyv EV na ich osobnostný rozvoj. Žiaden z respondentov „nepripúšťa“ že EV nemá vplyv, resp. má len malý vplyv na osobnosť žiakov. Tento názor učiteľia EV zdôvodňujú tým, že EV je špecifický výchovný predmet, ktorý umožňuje žiakom prostredníctvom vhodných metód a foriem výučby rozvíjať svoju osobnosť, zamyslieť sa nad motívmi a vzorcami správania a konania, pretože je na to na EV vytvorený priestor.

Je to jeden z mála vyučovacích predmetov, kde žiaci môžu slobodne vyjadrovať svoje názory, hovoriť o svojich problémoch v škole či doma, medzi rovesníkmi. Môžu získať sociálne návyky a kompetencie k prosociálnemu správaniu, ktoré nezískali v rodine a ktoré sa ťažko získavajú na hodinách náukových predmetov v škole. Pozitívne hodnotenia sa týkali zlepšenia komunikácie, spôsobilosti riešiť svoje problémy a konflikty ako aj zlepšenia sebapoznania, prehĺbenia empatie a uvedomenia si svojej hodnotovej orientácie.



Obr. 1. Distribúcia názorov učiteľov EV na prínos výučby EV pre osobnostný rozvoj žiakov

Získané výsledky korešpondujú v tejto problematike, s našimi predchádzajúcimi výskumnými zisteniami (Poliach, Valica 2010) na túto problematiku, čo potvrdzuje názorovú stabilitu učiteľov EV na význam EV najmä pre personálny a sociomorálny rozvoj žiakov. Prezentované názory učiteľov EV v roku 2008 o vysokom edukačnom potenciáli EV potvrdili aj respondenti nášho prieskumu. Učitelia EV súčasne poukazovali na marginalizáciu EV na viacerých základných a stredných školách. Ako hlavné príčiny uvádzali alternatívnosť výučby s náboženskou výchovou, rozvrhovanie hodín EV na školách v tom istom čase ako náboženskú výchovu, čo znemožňuje, v prípade záujmu žiakov, ich účasť na oboch výchovných predmetoch. V spektre názorov respondentov chýbali skeptické názory malej časti učiteľov EV zistené v predchádzajúcom výskume (Poliach, Valica 2010) o malých možnostiach školy v celkovom kontexte „chorej“ spoločnosti, konkurujúcich masmédií a výchovne „zlyhávajúcej“ rodiny. Zdá sa, že u respondentov výrazne prevažoval „pedagogický optimizmus“ na vplyv EV na osobnostný rozvoj žiakov, podmienený kvalitou výučby a využitím edukačného potenciálu EV podporeného hodnotami kultúry školy.

2. Názory učiteľov EV na dôležitosť jednotlivých tém z hľadiska ich prínosu k cieľom EV

Učitelia nevyjadrovali svoje názory na všetky tematické celky EV (základné a aplikačné), pretože sme im ponúkli možnosť vyjadriť sa k tým témam, ktoré sa v predchádzajúcom výskume (Poliach, Valica 2010) ukázali podľa učiteľov ako menej dôležité pre personálny a sociomorálny vývoj žiakov, ale súčasne ich vnímali ako veľmi náročné pre výučbu EV.

Respondenti posudzovali dôležitosť jednotlivých tém na škále 1=minimálna dôležitosť až 5=maximálna dôležitosť.

Témy	AM	SD
Komplexná prosociálnosť	4,33	0,78
Asertivita	4,31	0,74
Ochrana životného prostredia	4,17	0,78
Mediálna výchova	4,02	0,89
Etika a náboženstvá - tolerancia a úcta	3,81	0,85
Etika a ekonomické hodnoty	3,75	0,86
Etika - hľadanie koreňov prosociálneho správania	3,52	1,08

Tab. 1 Témy EV zoradené zostupne učiteľmi podľa dôležitosti k cieľom EV

Za najdôležitejšie považujú respondenti témy rozvíjajúce u žiakov komplexnú prosociálnosť a asertivitu (AM > 4,3). Za dôležité považovali, aby sa v EV venovala zvýšená pozornosť ekoetike a mediálnej výchove. Za menej dôležité považovali témy týkajúce sa etických aspektov náboženstva, ekonomických hodnôt a za najmenej dôležitú považovali tému „Etika – hľadanie koreňov prosociálneho správania“ (AM < 3,8).

Domnievame sa, že zdôraznenie komplexnej prosociálnosti a asertivity súvisí s akcentom na rozvoj etiky občana a morálnej autonómie žiakov v EV. Je vytvorený dostatočný priestor pre žiakov na výchovu k spolupráci, otvorenej a partnerskej komunikácii, empatii, odmietaniu sociálnej manipulácie sprevádzanej agresivitou v medziľudských vzťahoch v kontexte každodenného života a života v občianskej spoločnosti. Zdôraznenie významu etických aspektov mediálnej výchovy v etickej výchove v spojení s asertivitou odráža potrebu rozvoja sociálnej a morálnej autonómie žiakov voči manipulácii masmédiami v osobnom a občianskom kontexte. Prisudzovanie menšieho významu témam náboženstvo a ekonomické hodnoty pravdepodobne súvisí s tým, že tieto témy sú ťažiskové vo výučbe občianskej náuky na stredne škole. Zdá sa, že to isté môže platiť aj pre prisudzovanie malého významu téme „Etika – hľadanie koreňov prosociálneho správania“. Bude potrebné preskúmať fungovanie medzipredmetových vzťahov etickej výchovy s občianskou výchovou a občianskou náukou. Zistené voľby učiteľov môžu tiež poukazovať na uprednostňovanie rozvoja inštrumentálnych sociálnych kompetencií žiakov pred filozoficko-hodnotovými aspektmi prosociálneho správania. Hodnotíme to ako „krízový prvok“ vo výučbe EV, kde sa ukazuje menšia

prípravenosť učiteľov na vyučovanie aplikačných tém etickej výchovy (etika, náboženstvo, ekonomika), najmä vo vyšších ročníkoch základnej školy a na strednej škole. V tomto období sa očakáva akcent na filozoficko-hodnotové prístupy učiteľa EV a didaktické postupy zabezpečujúce výrazný rozvoj personálnej a sociomorálnej identity žiakov, hodnotového hľadania a interiorizácie ich hodnotovej orientácie, vymedzovania životných cieľov.

3. Názory učiteľov EV na potrebu kontinuálneho vzdelávania v obsahu EV

Respondenti posudzovali potrebu kontinuálneho vzdelávania sa v témach EV na škále 1 – 5 (1=minimálna, 5 =maximálna). Predpokladali sme vysokú korešpondenciu výsledkov skúmania medzi dôležitosťou tém a vzdelávacou potrebou učiteľov v týchto témach.

Témy	AM	SD
Mediálna výchova	4,18	1,11
Ochrana životného prostredia	3,91	0,96
Komplexná prosociálnosť	3,9	1,03
Etika a ekonomické hodnoty	3,76	1,1
Asertivita	3,74	1,08
Etika - hľadanie koreňov prosociálneho správania	3,58	1,13
Etika a náboženstvá - tolerancia a úcta	3,58	0,85

Tab. 2 Témy EV zoradené zostupne podľa potrebnosti vzdelávania učiteľov

Ako najpotrebnejšie sa ukázali potreby vzdelávania respondentov v mediálnej výchove, ekoetike a komplexnej prosociálnosti (AM > 3,9). Za menej potrebné (AM < 3,6) považujú respondenti vzdelávanie sa v aplikačných témach, ktoré považujú aj za menej dôležité (ekonomické hodnoty, etika, náboženstvo). Za menej potrebné považujú tiež vzdelávanie sa v téme asertivita.

Voľba učiteľov súvisí pravdepodobne s tým, že témy mediálnej výchovy a ekoetiky sú v teórii a metodike etickej výchovy málo rozpracované a preto si vyžadujú ďalšie vzdelávania

učiteľov EV. Téma komplexnej prosociálnosti a aplikačné témy (etika, náboženstvo, ekonomické hodnoty) sú považované učiteľmi EV z hľadiska nárokov na výučbu za najťažšie, čo korešponduje aj s našimi zisteniami v predchádzajúcom výskume (Poliach, Valica 2010). Tieto témy sú zaradené v učebných osnovách najmä vo vyšších ročníkoch základnej školy a na strednej škole, kedy motivácia časti žiakov si vyžaduje pedagogické majstrovstvo učiteľov EV, podporené vhodnými teoretickými a metodickými materiálmi, ktoré je potrebné podľa respondentov aktualizovať a sprístupniť pre výučbu EV.

4. Názory učiteľov EV na dôležitosť metód EV

Respondenti mali možnosť priradiť na škále 1 – 5 (minimálne – maximálne dôležité) mieru dôležitosti metódam využívaným v EV.

Metóda	AM	SD
Hra	4,43	0,95
Rozhovor/diskusia	4,37	0,65
Dialóg	4,32	0,84
Situačné/inscenačné metódy, metódy tvorivej dramatiky	4,26	0,82
Riešenie morálnych dilem	3,9	1
Metódy bádateľské/výskumné/problémové (projekty)	3,86	1,08
Projekcia dynamická/statická	3,55	0,93
Metóda samostatnej práce žiakov	3,45	1,2
Metódy práce s pracovnými listami	3,44	1,08
Pozorovanie	3,39	0,88
Učenie disciplinovaním	3,38	1,05
Písomné cvičenie (voľné písanie)	3,08	0,98
Vysvetľovanie	3,079	0,89
Výklad/prednáška	2,45	1,04

*Tab. č.3
Metódy EV zorané zostupne podľa a prisúdené dôležitosti učiteľmi*

učiteľmi

Učitelia považovali za veľmi dôležité ($AM > 3,85$) verbálne metódy stimulujúce interakciu medzi žiakmi na vyučovaní (rozhovor, dialóg) a riešenie modelových alebo reálnych problémových situácií s morálnym akcentom (riešenie morálnych dilem, bádateľské/výskumné/problémové projekty). Výsledky ukázali tiež na pozitívnu orientáciu respondentov k uplatneniu metód zážitkového učenia vo výučbe EV podporujúce aktívne sociálne učenie sa žiakov (hra, situačné/inscenačné metódy, metódy tvorivej dramatiky). Za menej dôležité ($AM < 3,4$) označili „klasické“ metódy vyučovania (práca s pracovnými listami, učenie disciplinovaním, vysvetľovanie, výklad/prednáška). Tieto zistenia významne korelujú s našimi predchádzajúcimi výskumnými zisteniami (Poliach, Valica 2010 b), čo považujeme za veľmi pozitívny trend v metodike výučby EV. Zdá sa, že vo vyučovaní EV učitelia preferujú v rozvoji personálnych a sociomorálnych kompetencií žiakov viac metódy aktívneho sociálneho učenia (od zážitkových a interaktívnych dialogických metód až po problémové a heuristické metódy) ako klasické vyučovacie metódy.

5. Názory učiteľov EV na potrebu kontinuálneho vzdelávania v oblasti metód EV

Respondenti mali možnosť vyjadriť svoj názor na potrebnosť kontinuálneho vzdelávania v uvedených metódach výučby EV na škále 1=minimálna potreba až 5=maximálna potreba.

Metóda	AM	SD
Metódy bádateľské/výskumné/problémové (projekty)	4,39	0,67
Dialóg	4,32	1,03
Situačné/inscenačné metódy, metódy tvorivej dramatiky	4,29	0,92
Riešenie morálnych dilem	4,29	0,7
Hra	3,93	0,95
Projekcia dynamická/statická	3,92	1,11
Učenie disciplinovaním	3,48	1,04
Rozhovor/diskusie	3,36	0,65
Metóda samostatnej práce žiakov	3,3	1,01
Metódy práce s pracovnými listami	3,25	1,15
Pozorovanie	3,25	0,95
Písomné cvičenie (voľné písanie)	3	0,8
Vysvetľovanie	2,46	0,87

Výklad/prednáška	2,33	0,94
------------------	------	------

Tab.č.4 *Metódy EV zoradené zostupne podľa prisúdenej potrebnosti vzdelávania učiteľov*

Respondenti považovali za veľmi potrebné ($AM > 4,25$) orientovať vlastné vzdelávanie na metódy založené na zážitkovom a interaktívnom učení (situačné/inscenačné metódy, metódy tvorivej dramatiky, bádateľské/výskumné/problémové projekty, dialóg, riešenie morálnych dilem). Za menej dôležité ($AM < 3,3$) považujú vzdelávanie sa v klasických metódach výučby – učenie disciplinovaním, práca s pracovnými listami, vysvetľovanie a výklad /prednáška, písomné cvičenia. Učitelia vyjadrili v tejto oblasti potrebu mať k dispozícii nové metodické materiály na všetkých stupňoch vzdelávania, prakticky vo všetkých tematických celkoch EV v primárnom a najmä v sekundárnom stupni vzdelávania. Preferencie metód zážitkového, interaktívneho a problémového učenia pred klasickými metódami vyučovania učiteľmi EV považujeme za veľmi pozitívny trend z hľadiska motivácie a aktivizácie, účinnosti sociálneho učenia sa žiakov na hodinách EV.

6. Názory učiteľov EV na dôležitosť diagnostických kompetencií v kontexte ich psychodidaktických kompetencií

Pretože jedným z primárnych cieľov nášho výskumného projektu je vytvoriť návrh kompetenčného profilu učiteľa EV skúmali sme v našom prieskume názory respondentov na dôležitosť diagnostických kompetencií v kontexte psychodidaktických kompetencií učiteľa EV (Valica, Fridrichová., 2011). Respondenti posudzovali dôležitosť kompetencií na škále 1=minimálna až 5= maximálna.

Kompetencia učiteľa EV	AM	SD
Rozvoj sebareflexie a sebahodnotenia žiaka	4,43	0,7
Rozvoj hodnotiaceho myslenia	4,39	0,63
Identifikácia a riešenie sociálno-patologických javov u žiaka	4,18	0,72
Diagnostika individuálnych charakteristík žiaka	4,15	0,84
Využívanie stratégií a metód personálneho rozvoja žiaka (rozvoja osobnosti žiaka)	4,15	0,94
Využívanie stratégií a metód socioafektívneho rozvoja žiaka	3,89	0,85
Uplatňovanie akčného výskumu pre skvalitňovanie vlastnej výučby	3,86	0,84
Spoznávanie odlišnosti kultúr z ktorých žiaci pochádzajú (sociálny	3,71	0,85

kontext)		
Identifikácia učebného štýlu žiaka a jeho individuálnych edukačných potrieb	3,68	1,09

Tab. č. 5 *Profesijné kompetencie učiteľa EV zoradené zostupne podľa učiteľmi prisúdenej dôležitosti*

Respondenti mohli posúdiť kompetencie z hľadiska ich dôležitosti na škále 0=minimálna až 5=maximálna a prípadne navrhnúť, z ich hľadiska, ďalšie dôležité kompetencie učiteľa EV.

Za najdôležitejšie považujú respondenti kompetencie umožňujúce učiteľom EV rozvíjať sebareflexiu a sebahodnotenie žiaka, jeho hodnotiace myslenie ($AM > 4,35$) predstavujúce kľúčové psychologické predpoklady a funkcie podmieňujúce rozvoj morálneho usudzovania a tvorbu svedomia ako základného etického regulatívu mravného správania. Za veľmi dôležité považujú tiež diagnostické spôsobilosti učiteľa zamerané na poznanie individuálnych charakteristík žiaka, najmä v oblasti identifikácie sociálno-patologických javov u žiaka. Za dôležité považujú svoje metodické spôsobilosti využívať stratégie a metódy personálneho a socioafektívneho rozvoja žiakov vo výučbe EV. Za menej dôležité považujú využívanie akčného výskumu a spoznávanie odlišností kultúr žiakov, identifikáciu ich učebných štýlov a individuálnych edukačných potrieb ($AM < 3,7$).

Respondenti nenavrhlí, hoci mali túto možnosť, žiadne ďalšie kompetencie učiteľa EV.

Zaujímavé sú názory respondentov, najmä v oblasti pedagogicko-diagnostických kompetencií, keď deklarujú ich veľkú dôležitosť s akcentom na riešenie sociálno-patologických javov u žiakov a poznávanie individuálnych charakteristík žiaka. Súčasne nízko hodnotia dôležitosť ďalších diagnostických kompetencií umožňujúcich učiteľovi spoznávanie odlišností sociokultúry žiakov, ich učebného štýlu a individuálnych edukačných potrieb. Táto nekonzistencia v ponímaní komplexnosti diagnostických kompetencií a nižšia senzitivita na potrebu poznania individuálnych edukačných potrieb signalizuje potrebu ďalšieho teoretického a empirického skúmania tejto problematiky.

7. Názory učiteľov EV na potrebu vzdelávania v diagnostických kompetenciách v kontexte psychodidaktických kompetencií učiteľov EV

Respondenti posudzovali potrebu kontinuálneho vzdelávania v jednotlivých profesijných kompetenciách na škále 1=minimálna až 5=maximálna.

Kompetencie učiteľa EV	AM	SD
Uplatňovanie akčného výskumu pre skvalitňovanie vlastnej výučby	4,2	0,79
Rozvoj sebareflexie a sebahodnotenia žiaka	4,12	0,84
Identifikácia a riešenie sociálno-patologických javov u žiaka	4,12	0,72
Rozvoj hodnotiaceho myslenia	4,03	0,75
Využívanie stratégií a metód socioafektívneho rozvoja žiaka	4	0,73
Využívanie stratégií a metód personálneho rozvoja žiaka (rozvoja osobnosti žiaka)	3,82	1
Diagnostika individuálnych charakteristík žiaka	3,76	1,02
Spoznávanie odlišnosti kultúr z ktorých žiaci pochádzajú (sociálny kontext)	3,56	0,88
Identifikácia učebného štýlu žiaka a jeho individuálnych edukačných potrieb	3,55	1,13

Tab. č. 6 *Profesijné kompetencie učiteľa EV zoradené zostupne podľa prisúdenej potrebnosti vzdelávania učiteľov*

Za najpotrebnejšie považujú respondenti vzdelávanie v uplatňovaní akčného výskumu pre skvalitňovanie vlastnej výučby (AM= 4,2). Toto zistenie by mohlo nasvedčovať na vysokú motiváciu respondentov skvalitniť vlastnú výučbu EV. Za veľmi potrebné považujú tiež vzdelávanie v oblasti rozvoja sebareflexie a sebahodnotenia a hodnotiaceho myslenia žiaka, identifikácie a riešenia sociálnopatologických javov u žiakov (AM> 4,0). Za potrebné označili respondenti potrebu vzdelávania vo využívaní stratégií a metód personálneho a socioafektívneho rozvoja žiakov. Za málo potrebné považujú vzdelávanie v diagnostických kompetenciách vo vzťahu k individuálnym charakteristikám žiakov, spoznávaní ich kultúr, učebného štýlu žiakov a ich individuálnych edukačných potrieb (AM< 3,8).

Tieto zistenia potvrdili, že existuje u niektorých premenných korešpondencia medzi mierou dôležitosti kompetencií a ich potrebou rozvoja prostredníctvom vzdelávania. Respondenti tento vzťah potvrdili v potrebe rozvíjať kompetencie potrebné pre rozvoj sebareflexie a sebahodnotenia a hodnotiaceho myslenia žiakov. Z hľadiska rozvoja morálneho cítenia a usudzovania, morálneho presvedčenia žiakov ide o kľúčové kompetencie učiteľa EV.

Podobný vzťah platí aj pre kompetencie uplatňovať relevantné edukačné stratégie a metódy personálneho a sociomorálneho rozvoja žiakov. Z nášho pohľadu paradoxne pôsobia názory respondentov týkajúce sa diagnostických kompetencií učiteľa EV. Okrem kompetencie diagnostikovania sociálno-patologických javov, ktoré považujú respondenti za dôležité aj potrebné ich rozvíjať sme zistili ich malý záujem vzdelávať sa v ostatných vyššie uvedených zložkách diagnostických kompetencií učiteľa EV. Otvorenou teda ostáva otázka komplexného rozvoja všetkých zložiek diagnostických kompetencií učiteľov EV ako podmienka ich účinného využívania pri poznávaní žiaka a rešpektovaní jeho individuálnych edukačných potrieb vo výučbe EV.

5.7 Závěry a odporúčania pre teóriu a prax

Zistenia výskumu názorov učiteľov EV na didaktické aspekty výučby EV a ich profesijné kompetencie (s akcentom na diagnostické kompetencie) z aspektu ich dôležitosti a potreby ich kontinuálneho vzdelávania možno zhrnúť nasledovne:

1. Učítelia EV-respondenti vyjadrujú presvedčenie, že etická výchova má veľmi vysoký edukačný potenciál, ktorý dokáže kvalifikovaný a kompetentný učiteľ EV využiť pre účinné ovplyvňovanie personálneho a sociomorálneho rozvoja žiakov na všetkých stupňoch vzdelávania v podporujúcom hodnotovom rámci kultúry školy .
2. Učítelia EV-respondenti diferencovane hodnotia dôležitosť jednotlivých tematických celkov pre plnenie cieľov EV. Skôr zdôrazňujú témy rozvíjajúce inštrumentálne sociálne kompetencie žiakov ako témy aplikačné ,najmä filozoficko-hodnotové, ktoré vo vyšších ročníkoch základnej školy a na stredných školách významne podporujú rozvoj sociálnej a morálnej identity žiakov.
3. Učítelia EV-respondenti zdôrazňujú potrebu svojho vzdelávania v nových aplikačných témach (mediálna výchova, ekoetika), ktoré sú pre integráciu do EV teoreticky a metodicky menej rozpracované. Paradoxne najmenšiu potrebu vzdelávania pociťujú vo filozoficko-hodnotových témach , ktoré ,podľa ich vyjadrenia, sa im na hodinách EV učia najt'azšie. Menšia teoretická a metodická pripravenosť časti učiteľov v týchto témach sa v reálnej praxi , vo vyšších ročníkoch základných škôl a na stredných školách dosť často prejavuje u časti žiakov nízkou motiváciou k EV.

4. Učitelia EV-respondenti diferencovane hodnotia dôležitosť jednotlivých metód vyučovania v EV. Za pozitívne považujeme, že v metodike preferujú viac metódy aktívneho sociálneho učenia ako klasické vyučovacie metódy. Konkrétne uprednostňujú vo výučbe EV najmä metódy zážitkového učenia, interaktívne dialogické metódy, problémové metódy, projektové metódy. Konzekventne vyjadrujú potrebu vzdelávania práve v týchto metódach vyučovania a učenia sa žiakov v EV.

5. Učitelia EV-respondenti hierarchizovali predložené psychodidaktické kompetencie učiteľa EV vo vzťahu ich dôležitosť k napĺňaniu cieľov EV. Preferujú kompetencie umožňujúce rozvoj sebareflexie a sebahodnotenia, hodnotového myslenia žiakov, identifikáciu a riešenie sociálno-patologických javov u žiakov. Za dôležité považujú metodické kompetencie učiteľa EV. Domnievame sa, že nedostatočne doceňujú význam diagnostických kompetencií umožňujúcich poznanie sociokultúrneho rodinného prostredia žiakov a ich individuálnych edukačných potrieb najmä z hľadiska optimalizácie sociomorálneho vývoja žiakov .

6. Učitelia EV-respondenti označili, pre nás prekvapujúco, za najdôležitejšiu vzdelávaciu potrebu rozvoj kompetencie- vedieť uplatňovať akčný výskum pre skvalitnenie a inováciu vo vlastnej výučbe EV (z hľadiska dôležitosť hodnotili túto kompetenciu pomerne nízko). Konzekventne hodnotia mieru potrebnosti rozvoja jednotlivých kompetencií učiteľa EV podľa toho, ktoré kompetencie považujú za veľmi dôležité – dôležité -menej dôležité (pozri predchádzajúci bod). Zaujímavé je, že učitelia EV-respondenti chápu jednotlivé zložky diagnostickej kompetencie pomerne izolovane, pričom v pedagogickej praxi sa funkčne vzájomne dopĺňujú a podmieňujú. V tejto oblasti profesijných kompetencií učiteľa EV uskutočníme v rámci nášho výskumného projektu teoretický a empirický výskum.

Naše empirické zistenia ukázali na zníženú senzitivitu časti učiteľov na dôležitosť diagnostických kompetencií, najmä z pohľadu ich vzájomnej podmienenosti a komplexnosti pri poznávaní osobnosti dieťaťa v procese výučby etickej výchovy. Znížený záujem o rozvoj diagnostických kompetencií (okrem diagnostiky sociálno- patologických javov) ukazuje na potrebu učiteľov, vedieť riešiť „ kritické prípady žiakov“, čo však nie je možné bez komplexného diagnostikovania dieťaťa z pohľadu jeho rozvojových potrieb. Z koncepčného hľadiska je potrebné rozpracovať teóriu ,metodológiu a metodiku pedagogickej diagnostiky vo vzťahu k zisťovaniu úrovne personálneho, sociálneho a morálneho rozvoja žiakov umožňujúce učiteľovi etickej výchovy v procese výučby poznanie individuálnych vývojových

charakteristík , rozvojových možností každého žiaka. Prejavený záujem učiteľov etickej výchovy o akčný výskum ako metodologický nástroj systematickej inovácie výučby ukazuje tiež na potrebu rozvoja pedagogickej diagnostiky v pedagogickej praxi, ktorá je jeho imanentnou súčasťou.

ZÁVER

Kurikulárne zmeny sa premietajú a otvárajú možnosti zmien a inovácií kurikula etickej výchovy, jeho účinného pedagogického riadenia na úrovni školského vzdelávacieho programu.

Navrhli sme didaktický model výučby etickej výchovy, ktorý je založený na proaktívnom modeli výučby a orientovaný na kognitívny, personálny a sociomorálny rozvoj osobnosti žiakov. Tento didaktický model chápeme ako teoretický rámec a nástroj, ktorý môže pomôcť učiteľom etickej výchovy v autonómnej tvorbe učebných osnov, tematických plánov a projektov vyučovacích hodín na báze kvalitného poznania žiakov realizovaného prostredníctvom pedagogickej a psychologickkej diagnostiky. Zámerom práce bolo prezentovať učiteľom etickej výchovy najnovšie poznatky v oblasti pedagogickej diagnostiky žiakov zameranej na personálne a sociomorálne kompetencie žiakov sekundárneho stupňa vzdelávania vo výučbe etickej výchovy. Teoretické skúmanie možností pedagogicko-psychologickej diagnostiky personálnych a sociomorálnych kompetencií žiakov ukázalo na relatívne široké možnosti uplatnenia palety metód diagnostiky žiakov v rámci navrhnutého inovačného didaktického modelu výučby etickej výchovy, vychádzajúceho z interaktívnych edukačných teórií a modelov učenia a vyučovania.

Navrhovaný model výučby implikuje očakávania na kompetenčný profil učiteľa etickej výchovy a efektívny rozvoj jeho profesijných kompetencií cestou sebavzdelávania a kontinuálneho vzdelávania. Dôležitým výstupom našej práce preto bude v rámci programu kontinuálneho vzdelávania učiteľov etickej výchovy na pilotných školách využiť naše teoretické a empirické zistenia pre rozvoj ich psychodidaktických a diagnostických kompetencií, ktoré ich pripraví na realizáciu pedagogického experimentu formou akčného výskumu, umožňujúceho systematickú inováciu výučby a verifikáciu navrhnutých modelov vo vlastnej pedagogickej praxi.

Výsledky empirického výskumu, v ktorom sme skúmali názory učiteľov etickej výchovy na ich diagnostické kompetencie v kontexte psychodidaktických kompetencií, ukázali na potrebu ďalšieho teoretického a empirického skúmania v tejto oblasti didaktiky etickej výchovy, zamerané na rozpracovanie teórie, metodológie a metodiky pedagogickej diagnostiky a potrebu ďalšieho vzdelávania učiteľov etickej výchovy v tejto oblasti.

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy 4.APVV-0690-10

Zoznam bibliografických odkazov

- BENDL, S. 2003. Prevence a řešení šikany ve škole. 1.vyd. Praha ISV, 2003. ISBN 80-86642-12
- BERTRAND, Y. 1998. Soudobé teorie vzdělávání. Praha: Portál. ISBN 80-71-78-216-5
- BRAUN, R. Dotazník pro zjišťování vztahů a klimatu ve třídě B 3. /on line/. /cit.2011-2012-29/. Dostupné z: <http://www.diagnostikaskol.cz>.
- CIZEK, G.J. 2010. An Istroduction to Formative Assessment. In: ANDRADE, H.L. – G.J.CIZEK, eds. Handbok of Formative Assessment. New York: Taylor and Francis, 2010, s.3-17. ISBN 978-0415993197.
- ČAČKA, O. 1997 Psychologie vrstev duševního dění osobnosti. Brno, 1997
- ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001 Psychologie pro učitele. Praha: Portál. ISBN 80-71-78-463-x.
- FRIDRICHOVÁ, P. 2012. *Klíčové otázky pedagogickej diagnostiky vo vzťahu k výučbe etickej výchovy*. In Pedagogická diagnostika a evaluace. 2012, Ostrava: PF Ostravská univerzita, 2012.s. 347-353. ISBN 978-80-7464-167-1
- FRIDRICHOVÁ, P. 2010. Projektovanie výučby etickej výchovy. In: KREJČOVÁ, L.-MERTIN, V. (eds.) *Škola jako místo setkávání*. 2010. Praha : Filozofická fakulta KU, 2010. ISBN 987-80-7308-3106.
- GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. 2010. Sociální dovednosti ve škole. 1.vyd. Praha: Grada. 2010. ISBN 978-80-247-3472-9.
- HRABAL, V., I. PAVELKOVÁ, I. 2010. Jaký jsem učitel. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.
- HRABAL, V. 1979. Sociometrický ratingový dotazník. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1979
- CHRÁSKA, M. 1998. Didaktické testy. Brno: Paido, 1998.
- JABLONSKÝ, T. 2006. Kooperatívne učenie – učenie sa spoluprácou. Banská Bystrica: MPC, 2006. ISBN 80-8041-488-2
- KALHOUS, Z.-OBST, O. 2002. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-253-X
- KALISKÁ, L. 2009. *Koncepcia učebných štýlov so zameraním na teóriu D. A. Kolba*. Banská Bystrica : OZ Pedagóg PF UMB. ISBN 978-80-8083-827-0
- KARIKOVÁ, S. 1999. *Osobnosť učiteľa*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 1999. ISBN 80-80-55-239-8.
- KASÁČOVÁ, B. 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko – pedagogické centrum., 2004. ISBN 80-8045-352-7

- KASÁČOVÁ, B., VALICA, M. 2008. Návrh profesijných štandardov učiteľov. učiteľ primárneho vzdelávania. In.: Pedagogické rozhľady, 2008 č.3 KASÁČOVÁ, B. 2003 Reflexia zmien v procese stávania sa učiteľom. In. Pedagogická orientace, 2003. č.3, s.44-54 ISSN 1211-4669
- KASÍKOVÁ, H. 1997. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál. ISBN 80-7178-167-3
- KOLÁŘ, M. 2001 Bolest šikanování. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.
- KOLÁŘ, M. 2011. Nová cesta k léčbě šikany. 1.vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.
- KOLEKTÍV AUTOROV. 2011. *Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, s.147-153 . ISBN 978-80-557-0326-8.
- KORIM, V. a kol. 2010. *Koncepcie etickej výchovy v dynamických premenách*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, s.75-130. ISBN 978-80-557-0007-6.
- KOSOVÁ, B. 2011. *Celoživotný rozvoj učiteľa*. In Pedagogické rozhľady. ISSN 13-35-0404, 2011, roč.20, s.1-5
- KOSOVÁ, B., 2007. Etická výchova a jej miesto v edukácii pre 21.storočie. In: Etická výchova: Problémy teórie a praxe. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou, 13.9.2007. Banská Bystrica: Katedra etickej a občianskej výchovy. PF UMB. ISBN 978-80-83-496-8
- KYRIACOU, Ch. 1996. Klíčové dovednosti učitele. Praha: Portál. ISBN 80-71-78-965-8
- LENCZ, L. 1992. Pedagogika etickej výchovy. Výchova k prosociálnosti. Bratislava: MC, 1992. ISBN 80-85-185-13-x
- LENCZ, L. 1993. Metódy etickej výchovy-. Bratislava: MC, 1993. ISBN 80-85-185-53-9.
- LIND, G. 2009. Moral ist Lehrbar. Munchen: Oldenbourg Schulbuchverlag, 2009. ISBN 978-3-637-00866-3.
- MERTIN, V. 2010 Reakce na intervenci. In: KREJČOVÁ, L.- MERTIN, V. Pedagogická intervence u žáku ZŠ. 1.vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2010 s.82-86. ISBN 978-80-7357-605-5

- MERTIN, T. Využití funkční analýzy KREJČOVÁ, L., MERTIN, V. 2010. Pedagogická intervence u žáků ZŠ. 1.vyd. Praha: chování při zvládnání problému s chováním u žáku. In: Wolters Kluwer, 2010, s.122-130.ISBN 978-80-7357-605-5.
- MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. 2012. Metody a postupy poznávání žáka. Pedagogická diagnostika. Praha: Wolters Kluwer, 2012, ISBN 978-80-7357-679-0.
- MILÉNIUM. Konceptia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15- 20 rokov. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2002. ISBN 80-8045-268-7
- MINIMALIZACE ŠIKANY (on line.) C 2008 (cit. 2011-12-29). DOSTUPNÉ z: www.minimalizacesikany. cz. Národný program výchovy a vzdelávania Slovenskej republiky. Dostupné on-line: <http://www.cpk.sk/web/dokumenty/npvv.pdf>
- MOJŽÍŠEK, L.1986. Základy pedagogické diagnostiky, Praha, 1986.
- NEŠPOR, K. 2000. Návyková rizika u dětí a dospívajících. In.HORT,V.et al. Dětská a asolescentní psychiatrie. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, s.285-306. ISBN 80-7178-472-9.
- OLIVAR, R.R. 1992. Etická výchova. Bratislava. Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN 807-15800-15
- ORAVCOVÁ, J. 2010. Modely vyučovania ako prostriedok rozvíjania osobnosti žiaka. In Determinanty rozvoja osobnosti človeka. 2. časť. Škola ako faktor rozvoja osobnosti dieťaťa. Banská Bystrica : PF UMB, 2010. S. 155-185. ISBN 978-80-8083-995-6.
- ORPINAS,P. ,HORNE A.M. 2006. Bullying Prevention. Washington: America Psychological Association, 2006. ISDBN 1- 59147–282-2.
- PETLÁK, E. 1997. Všeobecná didaktika. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88-778-49-2.
- PIPEKOVÁ, J. et al. 1998. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: PAIDO, 1998. ISBN 80-89-31-65-6.
- POLIACH,V.-VALICA,M.2009.*Učítelia a kurikulum etickej výchovy*. In Mravná výchova na školách na Slovensku a v zahraničí. Zborník z vedeckej konferencie z medzinárodnou účasťou. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB,2009. ISBN 978-80-80—882-5, s.193-20
- POLIACH,V. – VALICA, Miroslav 2010. Názory učiteľov na konštituovanie etickej výchovy a kontinuálne vzdelávanie učiteľov etickej výchov. In *Pedagogické rozhľady : odbornometodický časopis*. ISSN 1335-0404, roč. 19, 2010, č. 3, s. 26-29.

- PORUBSKÁ, G., ŠNÍDLOVÁ, M., VALICA, M. 2008. Návrh profesijných štandardov učiteľa nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania. In.: Pedagogické rozhľady. 2008 č.4
- PRUCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2003 Pedagogický slovník. 4. aktuál. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
- REST, J. 1986. Manual for the Defining Issues Test. 3rd Edition, 8/90 Revision, Minnesota, USA: Center for the Study of Ethical Development.
- ROGERS, V.R. 1995. Ako byť sám sebou. Bratislava: IRIS, 1995
- ŘÍČAN, P. 1991. Dětská klinická psychologie. Praha: Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0131-4.
- SCHUTE, V.J., BECKER, B.J., eds. Innovative Assessment and Testing. In: Pawlik, K., Rosenzweig, N. R. eds. International Handbook of Psychology. London: Sage 2000, s.356 – 406. ISBN 0761953299.
- SKALKOVÁ, J. 1999. Obecná didaktika. Praha: ISV. ISBN 80-85-866-33-1.
- SPIPKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. 2008. Učiteľská profesie mení sa požiadavkami na vzdelávanie. Praha: PF KU, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. 2001 Psychodiagnostika dětí a dospívajících. 2. vyd. Praha. Portál, 2009 ISBN 978-80-7367-566-0
- Štátny vzdelávací program Slovenskej republiky. Etická výchova. Príloha ISCED 2. Dostupné:
 Online http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/eticka_vychova_isced2.pdf
- Štátny vzdelávací program Slovenskej republiky. Etická výchova. Príloha ISCED 3. Dostupné on-line: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/eticka_vychova_isced3.pdf
- ŠVEC, Š. 1995. Základné pojmy v pedagogike a andragogike. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-15-8.
- Štátny vzdelávací program Slovenskej republiky. Etická výchova. Príloha ISCED 2. Dostupné on-line: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/eticka_vychova_isced2.pdf
- Štátny vzdelávací program Slovenskej republiky. Etická výchova. Príloha ISCED 3. Dostupné online: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/eticka_vychova_isced3.pdf

- ŠÍROVÁ, E., KREJČOVÁ, K., 2013. Nové spůsoby diagnostiky. In: Gillnerová, I., Mertin, V. Psychologie pro učitele základních škol. Praha: Portál...
- ŠVEC, Š. 1995. Základné pojmy v pedagogike a andragogike. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-15-8.
- TONUCCI, F. 1994. Vyučovat nebo naučit. Praha: PF UK, 1994.
- TUREK, I. 2010. Didaktika. Bratislava: Iura edition. 2010. ISBN 978-80-8078-322-8.
- VACEK, P. 2002. Od psychologie morálky k projektům etické výchovy. In: Etika a etická výchova na školách, 2002, Trnava, s.63-75, ISBN 80-89074-23-5
- VACEK, P. 2008. Rozvoj morálního vědomí žáků. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.
- VÁGNEROVÁ, M. 2005. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-7184-488-8.
- VAŠUTOVÁ, J. 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4
- ZELINA, M. 1996. Stratégie a metódy rozvoja osobnosti. Bratislava : IRIS, 1996. ISBN 80-96713-4-7.
- ZELINA, M. Teórie výchovy alebo hľadanie dobra. Bratislava: SPN, 2004. ISBN 80-10-00456-1.

Prílohy

Prílohy

Príloha 1 Dotazník „Kompetencie učiteľa etickej výchovy“	85
Príloha 2 Diagnostika morálneho usudzovania žiakov	90
Príloha 3 Schéma na diagnostikovanie kohézie triedy	97
Príloha 4 Diagnostika vnútorných podmienok výchovy	104
Príloha 5 Diagnostika hodnotovej orientácie žiaka	108
Príloha 6 Diagnostika vzťahu žiaka k predmetu	110
Príloha 7 Diagnostika perspektívnej orientácie	114
Príloha 8 Diagnostika prekonceptov žiaka	116
Príloha 9 Dotazník – žiak o učiteľovi ETV	118
Príloha 10 Schéma na pozorovanie vzťahov v triede	122
Príloha 11 Dotazník o učiteľovej interakcii	125
Príloha 12 Dotazník CES	134
Príloha 13 Dotazník učiteľovho štýlu	135
Príloha 14 Morálne dilemy	138
Príloha 15 Dotazník motivácie žiakov v ETV	142

Dotazník „Kompetencie učiteľa etickej výchovy“

Vážení kolegovia,

obraciame sa na vás s prosbou o vyplnenie dotazníka, ktorý je súčasťou projektu „Inovácia vyučby Etickej výchovy v SR“. Svojimi názormi, založenými na osobnej skúsenosti praktikov, môžete podporiť tie aspekty EV, s ktorými ste spokojní a upozorniť na problémy, s ktorými sa možno pri tvorbe koncepcie nerátalo. Dotazník predkladáme učiteľom EV a je anonymný. V prípade, že sa rozhodnete zapojiť sa do projektu, Vás však prosíme o jeho čo najúplnejšie vyplnenie .

Inštrukcia:

Vo väčšine otázok je základom odpovede zakrúžkovanie číslice na škále (0 až 5) podľa intenzity vášho príklonu k niektorému z krajných tvrdení. Na toto vyjadrenie nadväzuje ešte doplňujúca otázka. V niektorých otázkach Vám poskytneme ďalšiu inštrukciu.

1. Za aký veľký prínos považujete výučbu predmetu EV z hľadiska osobnostného rozvoja žiakov?

Žiadny prínos 0 1 2 3 4 5 veľmi veľký prínos

Zdôvodnite stručne svoj názor:

.....

.....

.....

.....

2. Posúďte dôležitosť jednotlivých tém EV z hľadiska ich prínosu k cieľom EV pomocou škál. Podobne posúďte subjektívnu potrebu ďalšieho vzdelávania v témach. Nakoniec máte možnosť navrhnúť aj ďalšie, pre vás významné témy EV a následne ohodnotiť ich dôležitosť a potrebu vzdelávania/1 minimálna, 5= maximálna)

Posudzovaná téma EV	Dôležitosť témy	Potreba ďalšieho vzdelávania
Asertivita	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
Komplexná prosociálnosť	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
Etika-hľadanie koreňov pros.správania	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
Etika a náboženstvá-tolerancia a úcta	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5

Etika a ekonomické hodnoty	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
Ochrana životného prostredia	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
Mediálna výchova	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5

Navrhovaná téma EV	Dôležitosť témy	Potreba ďalšieho vzdelávania
.....	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
.....	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
.....	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5

3. Posúďte dôležitosť jednotlivých metód EV z hľadiska ich prínosu k cieľom EV pomocou nižšie uvedených škál. Podobne posúďte Vašu potrebu ďalšieho vzdelávania v týchto metódach. Môžete navrhnúť aj ďalšie metódy a ohodnotiť ich dôležitosť a potrebu vzdelávania. (0 = minimálna dôležitosť/ potreba, 5 = maximálna dôležitosť / potreba).

Posudzovaná metóda EV	Dôležitosť metódy	Potreba vzdelávania
Hra	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
Dialóg a diskusia	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
Učenie disciplinovaním	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
Metódy tvorivej dramatiky	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
Bádateľské aktivity	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
Riešenie morálnych dilem	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
Riešenie bežných životných situácií v prirodzených podmienkach	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
Využitie umeleckých prvkov (hudba, výt. umenie, literatúra)	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5

Práca s pracovným zošitom	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
---------------------------	-------------	-------------

Organizačná forma EV

Frontálna výučba	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
Skupinová výučba	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
Samostatná práca	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
Sociálne a ekologické projekty	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5

Navrhovaná metóda EV	Dôležitosť metódy	Potreba vzdelávania
.....	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
.....	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
.....	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5

4. Posúďte dôležitosť nasledujúcich psychodidaktických kompetencií učiteľa z hľadiska ich prínosu k cieľom EV pomocou nižšie uvedených škál.

- Diagnostika individuálnych charakteristík žiaka.
- Identifikácia učebného štýlu žiaka a jeho individuálnych edukačných potrieb.
- Spoznávanie odlišnosti kultúr z ktorých žiaci pochádzajú (sociálny kontext).
- Využívanie stratégií a metód personálneho rozvoja žiaka (rozvoja osobnosti žiaka).
- Rozvoj sebareflexie a sebahodnotenia žiaka.
- Rozvoj hodnotiaceho myslenia žiaka.
- Využívanie stratégií a metód socioafektívneho rozvoja žiaka.
- Identifikácia a riešenie sociálno-patologických javov u žiaka.
- Uplatňovanie akčného výskumu pre skvalitňovanie vlastnej výučby.

Iné:

.....

.....

.....

5. Z nasledujúcich psychodidaktických kompetencií učiteľa označte „X“ tie, v ktorých pociťujete potrebu rozvíjať sa v EV prostredníctvom ďalšieho vzdelávania.

- Diagnostika individuálnych charakteristík žiaka.
- Identifikácia učebného štýlu žiaka a jeho individuálnych edukačných potrieb.
- Spoznávanie odlišnosti kultúr z ktorých žiaci pochádzajú (sociálny kontext).
- Využívanie stratégií a metód personálneho rozvoja žiaka (rozvoja osobnosti žiaka).
- Rozvoj sebareflexie a sebahodnotenia žiaka.
- Rozvoj hodnotiaceho myslenia žiaka.
- Využívanie stratégií a metód socioafektívneho rozvoja žiaka.
- Identifikácia a riešenie sociálno-patologických javov u žiaka.
- Uplatňovanie akčného výskumu pre skvalitňovanie vlastnej výučby.

Iné:

.....

.....

.....

Poprosíme vás o niekoľko vašich osobných údajov na účely štatistického spracovania:

- a) Dĺžka vašej celkovej pedagogickej praxerokov
- b) Dĺžka vašej praxe ako učiteľa EVrokov
- c) Typ školy, na ktorej v súčasnosti pôsobíte (zakrúžkujte)

ZŠ nižší sekundár. stupeň Gym 4-ročné Gym 8-ročné SOŠ

Iné:

- d) Ktoré ďalšie predmety okrem EV vyučujete (sekundárny stupeň)

.....

- e) Kvalifikáciu na vyučovanie EV (zakrúžkujte):

nemám kvalifikačné štúdium na MPC štúdium na VŠ

Za vyplnenie a poslanie dotazníka vám ďakujeme.

Diagnostika morálneho usudzovania žiakov

Metodika skupinovej diskusie s morálnym obsahom

1. Ťažiskom skupinovej diskusie je vo výmene názorov medzi žiakmi.
 2. Východiskovým bodom diskusie býva mikropríbeh s morálnym obsahom (morálna dilema). Môže ísť o príbeh v hotovej pripravenej podobe spravidla prezentovaný učiteľom. Piaget používa konfrontáciu dvoch mikropríbehov k odlišeniu napr. úrovne heteronómnej a autonómnej morálky. Predmetom diskusie sa môže tiež stať skutočný aktuálny problém, ktorý je úzko spätý so životom žiakov (školy), alebo udalosť, ktorá má širší spoločenský dosah. Predložené dilema by malo byť z pohľadu žiakov reálne. Tematicky môže byť príbeh zameraný do najrôznejších oblastí: sexuálna problematika, politika a politici, prínos techniky, znečistenie životného prostredia, náboženstvo, rodinné vzťahy, individuálne záujmy, kultúra – čo je je prítlačlivé v umení, hudbe atď., móda a módne výstrelky, vojna a mier, problematika rasovej a národnostnej odlišnosti, smrť, autority – ako veľmi ich potrebujeme?, pravidlá (normy) – ktoré sú nevyhnutné a prečo?, spoločnosť atď.
 3. Učiteľ (vychovávateľ) diskusiu zásadne ovplyvňuje *nepriamo*, podnecuje k zmene uhlu pohľadu na diskutovaný problém, uvádza ho do širších súvislostí, vedie k *počúvaniu* názorov iných atď. Rozhodne nemoralizuje, nekritizuje žiakov za ich názory, nepohoršuje sa, nehľadá a následne nepredkladá jediné správne riešenie. Vytvára atmosféru skutočne slobodnej a otvorenej výmeny názorov. „Odoláva“ výzvam žiakov, aby aj on (ona) vyslovil(a) svoj vlastný názor. Pokiaľ tak urobí, potom často diskusia končí alebo „chádza“, pretože jeho názor je braný ako „najlepší“. Pri diskusii v princípe nehľadáme jediné správne riešenie, ale vo vzájomnej výmene názorov také, ktoré budú morálne čo najkvalitnejšie (napr. v duchu Kohlbergových štádií).
- Galbraith a Jones považujú v predkladaných mikropoviedkach za kľúčovú tzv. „hlavnú postavu (teda tú, ktorá rieši hlavnú dilemu). Do jej situácie sa žiaci vžívajú a „preberajú“ jej problém. Zmienení autori odporúčajú pracovať s otvorených koncom. Hlavná postava sa spravidla rozhoduje medzi dvoma možnosťami. Ako postupovať pri zadávaní príbehu s mravným obsahom a hlavne ako riadiť nasledujúcu diskusiu žiakov môžeme ilustrovať na príbehu Samovej dilemy.

Baníci už šiesty deň stávkujú. Pomaly im dochádzajú zásoby potravín. Sam pracoval veľa rokov v bani a pozná ich ťažké pracovné podmienky. Teraz vedie obchod. Na tejto práci jemu aj jeho rodine veľmi záleží. Štrajkujúci baníci sa na neho obracajú so žiadosťou o poskytnutie potravín na dlh. Vlastník obchodu, ktorý Sam vedie, má naopak záujem na ukončení štrajku (je podielnikom akcií banskej spoločnosti) a inštruuje Sama, že v žiadnom prípade nemá štrajkujúcich podporovať (pod hrozbou straty miesta). Súčasne sa na Sama obráca telefonicky jeden z jeho starých priateľov s naliehavou žiadosťou o pomoc hladovějúcim baníkom a ich rodinám.

Spôsob prezentácie príbehu žiakom môže mať rôzne podoby (prečítanie, rozprávanie, zpráva z novín, reportáž, videozáznam a pod.). Potom nasleduje:

- Rekapitulácia deja a vyjasnenie si základných faktov príbehu (aké osoby v ňom vystupujú, v akých sú vzájomných vzťahoch a hlavne aký je základný morálny rozpor hlavnej postavy).

- Žiaci (študenti) sami za seba písomne – po dôkladnom premyslení - rozhodujú, či Sam (Henz, Joe – atď.) má vyhovieť svojmu priateľovi alebo nie (ÁNO či NIE). Pod svoje áno(respektíve nie) potom napíšu zdôvodnenie svojho rozhodnutia.

- Potom žiaci zdvihnutím ruky vyjadria, či volili áno či nie. Ak sa stane, že výrazná väčšina žiakov (nad 70%) sa prikláňa k jednej alternatíve, je vhodné podať doplňujúcu informáciu k základnej verzii príbehu. Napr. väčšina žiakov súhlasí s tým, že Sam by mal baníkom pomôcť. Potom je možné upozorniť na veľké riziko, ktoré Samovi hrozí v podobe možného súdneho postihu, popr. strata miesta môže ohroziť ďalšie štúdium jeho dcéry na vysokej škole a pod. Tieto vyvažujúce informácie sú nevyhnutné.

- Do priebehu diskusie je potrebná zasahovať citlivo. Prvým typom „zásahov“ sú (1) stimulujúce otázky, ktoré pomáhajú účastníkom diskusie reagovať na názory svojich spolužiakov: „Súhlasíš s názorom, ktorý vyjadril Peter? „Mohol by si zhrnúť dôvody, ktoré uvádza Jana a reagovať na ne?“ „ V čom sa tvoj názor s Janom zhoduje a v čom sa líši?“ atď. Ďalšia skupina otázok už vychádza z charakteru (2) analyzovaného príbehu. Umožňuje spresniť postavenie jednotlivých aktérov príbehu a ich vzájomné väzby: „Má Sam nejakú povinnosť, (záväzok) k štrajkujúcim baníkom? (resp. „K vlastnému obchodu, k členom vlastnej rodiny?“ Iné otázky smerujú k možnej zmene uhla pohľadu na jednotlivé konajúce osoby. „Čo viedlo lekárniko k tomu, že odmietol predat' Heinzovi liek lacnejšie?“ „Mal právo

zakázat' vlastník obchodu Samovi, aby pomohol štrajkujúcim baníkom?'' Ďalšie otázky umožňujú previesť diskusiu do (4) obecnnej roviny: „Mal by človek pomôcť priateľovi aj za cenu, že poruší zákon?'' „Je možné vždy odsúdiť človeka podľa zákona, keď odmietne pomôcť druhému v núdzi?''

- Výhodnou alternatívou je riešenie morálnych dilem v malých skupinách. Túto variantu odporúčame tam, kde žiakom chýbajú skúsenosti z podobných diskusií. Komornejšie prostredie malej skupiny dáva príležitosť vysloviť svoj názor pod menším sociálnym tlakom, reagovať bezprostrednejšie na stanovisko druhého atď. Skupiny je potom vhodné vytvárať po odpovedi na základnú otázku (ANO – NIE) a síce názorovo rôznorodé. Po diskusii v skupinách nasleduje výmena názorov v rámci celej triedy.

Záver diskusie by mal smerovať:

a) k určitej sumarizácii dôvodov, ktoré sa objavili v jej priebehu (žiaci sami by mali zhrnúť najvýraznejšie argumenty pre a proti),

b) ku konfrontácii svojho súčasného pohľadu na problém (t.j. na konci diskusie) s názorom, ktorý žiaci písomne formulovali na jej začiatku. (Zostal rovnaký? Pokiaľ sa zmenil, ktoré argumenty predovšetkým túto prípadnú zmenu spôsobili? A pod.)

Uvedené odporúčenia nie je potrebné rešpektovať vždy a všade, ale v praxi sa osvedčili. Dobrá správa: nami uvedené príklady mikropříbehov vo väčšine detí zaujali a diskutovať o nich ich vyložene „bavilo“.

Heinz vykradol obchod. Ukradol liek a dal ho svojej žene. Noviny na druhý deň zverejnili informáciu o krádeži. Pán Brown, policajt, ktorý poznala Heinza, si pri štúdiu popisu krádeže spomenul, že videl Heinza bežať od obchodu a uvedomil si, že to bol práve Heinz, kto liek ukradol. Pán Brown zvažuje, či by mal Heinza označiť („prezradiť“) ako zlodēja v lekárni.

Mal by policajt Brown oznámiť, že Heinz vykradol lekárneň? Prečo áno a prečo nie? Mal by tak urobiť aj keby bol blízkym Heinzovým priateľom? Prečo áno a prečo nie?

Dilema 1.

Heinz vykradol obchod. Ukradol liek a dal ho svojej žene. Heinz bol uväznený a postavený pred súd. Bola ustanovená porota. Úlohou poroty je rozhodnúť, či je človek nevinný alebo

vinný spáchaním trestného činu. Porota uznala Heinza vinným. Teraz musí sudca vyniesť rozsudok.

Mal by sudca Heinzovi udeliť nejaký trest alebo by mal odložiť výkon trestu (prerušiť výkon trestu) a nechať Heinza odísť? Čo je najlepšie? Zamyslite sa nad problémom z pohľadu spoločnosti, mali by byť ľudia, ktorí porušia zákon potrestaní? Prečo áno a prečo nie? Ako je možné váš názor aplikovať na to, ako by sa mal rozhodnúť sudca? Keď Heinz ukradol liek pre svoju ženu, urobil to, čo mu vravelo svedomie. Mal by byť ten, kto porušuje zákon potrestaný, ak jednal v rozpore so svojim svedomím? Prečo áno a prečo nie? Keď sa spätne zamyslíte nad situáciou sudcu, v čom spočíva jeho najväčšia zodpovednosť? Prečo? Čo rozumiete pod pojmom svedomie? Keby ste boli Heinzom, ako by svedomie ovplyvnili vaše rozhodnutie? Heinz musí urobiť morálne rozhodnutie. Malo by byť morálne rozhodnutie postavené na pocitoch alebo na úvahe a zdôvodňovaní, čo je dobré a čo zlé?

Je Heinzov problém morálnym problémom? Prečo áno a prečo nie? Vo všeobecnosti, čo to je morálny problém a čo pre vás slovo morálka znamená? Ak sa Heinz rozhoduje čo urobiť a premýšľa, čo je naozaj správne, potom musí nejaké správne riešenie existovať, Existuje teda nejaké skutočné riešenie Heinzovho problému alebo je viac správnych riešení? Prečo? Ako poznáte, že vaše riešenie je správne? Záleží to na spôsobe myslenia alebo na metóde, pomocou ktorej môže človek dospieť k správne alebo adekvátne riešenie? Väčšina ľudí si myslí, že vedecké myslenie a argumentácia môžu viesť k správnej odpovedi. To isté platí aj v otázke morálnych rozhodnutí alebo sa niečím odlišuje?

Dilema 2.

Joe bol štrnásťročný chlapec, ktorý veľmi túžil ísť na víkendovú akciu s svojimi kamarátmi. Jeho otec mu účasť dovolil za predpokladu, že si na túto akciu ušetrí z nejakej brigádnickej činnosti. Joe usilovne zbieral starý papier, za ktorý zarobil 40 dolárov a to mu stačilo na pokrytie nákladov víkendovej akcie a ešte mu niečo zostalo navyše. Tesne pred očakávaným víkendom však jeho otec zmenil názor. Jeden z jeho priateľov ho pozval na výlet spojený s lovením rýb a Joeov otec mal momentálne málo peňazí, aby sa takéhoto výletu mohol zúčastniť, a tak sa obrátil na syna a chcel od neho peniaze, ktoré si Joe ušetril za zber papiera. Ten nechcel prísť o plánovanú víkendovú akciu, a tak premýšľal, či má otcovu žiadosť splniť alebo ju odmietnuť.

Mal by Joe otcovi dať peniaze? Prečo áno a prečo nie? Mal otec právo chcieť od Joea, aby mu peniaze poskytol? Je skutočnosť, že Joe si peniaze sám zarobil dôležitým momentom v tomto príbehu? Prečo áno a prečo nie? Je dôležitým momentom v tejto situácii skutočnosť, že otec Joovi sľúbil, že bude môcť ísť na víkendovú akciu, pokiaľ si na ňu zarobí? Prečo áno a prečo nie? Vo všeobecnosti, prečo by mali byť sľuby dodržiavané? (Je dôležité dodržať sľub?), Je rovnako dôležité dodržať sľub niekomu, koho dobre nepoznáte a možno ho už nikdy neuvidíte? Prečo áno a prečo nie? Aká je najdôležitejšia vec, na ktorú by mal syn vo vzťahu k otcovi dbať? Prečo je to najdôležitejšia vec? A aká je najdôležitejšia vec, na ktorú by mal dbať otec vo vzťahu k svojmu synovi? Prečo? Keď sa spätne zamyslíme nad príbehom Joea v čom spočíva jeho najväčšia zodpovednosť? Prečo?

Forma B

Dilema 3

Jedna žena vážne ochorela na rakovinu. Liečba sa nedarila a nebol známy liek, ktorý by jej mohol pomôcť. Jej lekár, dr. Jeferson, vedel že jej ostáva len 6 mesiacov života. Žena mala strašné bolesti, ale bola taká slabá, že i malá dávka utišujúcich liekov ako éter a morfium jej mohli spôsobiť skoršie úmrtie (skôr usmrtiť). Bolesť bola taká silná, že ju privádzala ma pokraj šialenstva. V kľudnejších fázach choroby žiadala dr. Jefersona, aby jej podal dávku éteru, ktorá by jej život ukončila. Hovorila mu, že nemôže bolesti vydržať a rovnako v priebehu niekoľkých mesiacov zomrie. Aj keď dr. Jeferson vie, že euthanázia (milosrdná smrť) je nezákonná, uvažuje, či má jej prosbe vyhovieť.

Mal by dr. Jeferson dať žene liek, ktorý by ju usmrtil? Prečo áno a prečo nie? Podanie lieku, ktorý by ženu mohol usmrtiť, považujete za správne alebo za nesprávne? Prečo je správne a prečo nesprávne? Mala by mať žena právo urobiť rozhodnutie o svojom živote (resp. smrti)? Prečo áno a prečo nie? Žena je vydatá. Mal by mať jej muž možnosť rozhodnutie ovplyvniť? Prečo áno a prečo nie? Čo by v takejto situácii mal urobiť dobrý manžel? Prečo? Existuje povinnosť či záväzok žiť pre osobu, keď ona sama nechce, keď chce spáchať samovraždu? Prečo áno a prečo nie? Má dr. Jeferson záväzok alebo povinnosť takýto liek žene sprístupniť (poskytnúť)? Prečo áno a prečo nie? Keď je domáce zviera ťažko zranené a umiera, býva utratené, aby sa netrápilo. Dá sa toto riešenie aplikovať aj v tomto prípade? Prečo áno a prečo nie? Je v rozpore so zákonom podať žene liek, ktorý urýchli jej smrť. Je morálne zlé to urobiť? Prečo áno a prečo nie? Všeobecne vzaté, mali by sa ľudia pokúsiť

urobiť všetko, čo je v ich silách, aby dodržali zákon? Prečo áno a prečo nie? Ako je možné aplikovať váš názor na to, čo by mal urobiť dr.Jeferson? Keď sa spätne zamyslíte nad dilemou dr.Jefersona, v čom spočíva jeho najväčšia zodpovednosť? Prečo?

Dilema 4

Dr. Jeferson podal žene liek a tým jej umožnil milosrdnú smrť (euthanaziu). Náhodným svedkom podania lieku bol iný lekár, dr.Rogers, ktorý bol so situáciou dr.Jefersona a jeho pacientky oboznámený. Dr.Rogers zamýšľal zabrániť dr.Jefersonovi podať pacientke liek, ale bolo neskoro, liek bol už aplikovaný. Dr. Rogers zvažuje, či má postup svojho kolegu Jefersona oznámiť. Mal by dr.Rogers čin dr.Jefersona oznámiť? Prečo áno a prečo nie?

Dilema 5

Dr. Jeferson podal žene liek a tým jej umožnil milosrdnú smrť (eutanáziu). Iný lekár bol toho svedkom a oznámil to. Dr.Jeferson bol postavený pred súd. Bola ustanovená porota. Účelom poroty je rozhodnúť či je človek nevinný alebo vinný spáchaním trestného činu. Porota sa uzniesla na vine dr.Jefersona. Teraz je záležitosťou sudcu vyniesť rozsudok.

Mal by sudca dr.Jefersonovi udeliť nejaký trest alebo by mal odložiť výkon trestu (prerušiť výkon trestu) a nechať lekára odísť? Čo je najlepšie? Zamyslíte sa nad problémom z pohľadu spoločnosti. Mali by byť ľudia, ktorí porušia zákon potrestaní? Prečo áno a prečo nie? Ako je možné váš názor aplikovať na to, ako by sa mal rozhodnúť sudca? Porota sa uzniesla v zmysle zákona na vine dr.Jefersona za vraždu. Bolo by správne alebo nesprávne, keby sudca odsúdil dr. Jefersona na smrť? Prečo, Je správne niekedy vyriešiť trest smrti? Prečo áno a prečo nie? Za akých podmienok by mal byť podľa vášho názoru udeľovaný trest smrti? Keď Dr.Jeferson podal liek chorej žene, urobil to, čo mu hovorilo svedomie. Mal by byť ten, kto porušuje zákon potrestaný. Keď konal v rozpore so svojim svedomím? Prečo áno a prečo nie? Keď sa spätne zamyslíte nad situáciou sudcu, v čom spočíva jeho najväčšia zodpovednosť? Prečo? Čo rozumiete pod pojmom svedomie? Keby ste boli dr.Jefersonom, ako by svedomie ovplyvnilo vaše rozhodnutie? Dr.Jeferson musí urobiť morálne rozhodnutie. Malo by byť morálne rozhodovanie postavené na pocitoch alebo na úvahe a zdôvodňovaní, čo je správne a nesprávne? Je problém dr. Jefersona morálnym problémom? Prečo áno a prečo nie? Zo všeobecného hľadiska, čo je to morálny problém a čo pre vás slovo morálka znamená? Ak sa dr.Jeferson rozhoduje čo urobiť a premýšľa, čo je ozaj správne, potom musí

nejaké správne riešenie existovať? Existuje teda skutočne nejaké správne riešenie lekárovho problému alebo je viac správnych riešení? Prečo? Ako budete vedieť, že vaše riešenie je správne? Záleží to na spôsobe myslenia alebo na metóde, pomocou ktorej môže človek dospieť k správne alebo adekvátnemu riešeniu? Väčšina ľudí si myslí, že vedecké myslenie a argumentácie môžu viesť k správnej odpovedi. Platí to isté v otázke morálnych rozhodnutí alebo sa niečím líši?

AKO DRŽÍME SPOLU

Schéma na diagnostikovanie kohézie triedy

M. A. Bany - L. V. Johnson (1964, s. 379-380)

Doplňte tieto vety:

1. Každý si myslí, že naša trieda...
2. Keď väčšina spolužiakov súhlasí...
3. Trieda sa správa ku každému...
4. Naša trieda vždy...
5. Keď každý súhlasí, ja...
6. Keď sa učíme spolu...
7. Učiteľ si myslí, že naša trieda...
8. Keď niekto zo spolužiakov nesúhlasí, mal by...
9. Keď o niečom v triede diskutujeme...
10. Keď niekto niečo o našej triede povie...

Vyhodnotenie odpovedí:

- a) Zbežne prečítajte odpovede všetkých žiakov na tú istú otázku, aby ste získali všeobecný prehľad.
- b) Prečítajte odpovede podrobne a podčiarknite kľúčové slová.
- c) Zostavte tabuľku s kľúčovými slovami, alebo kľúčovými kategóriami a zapíšte do nej frekvencie odpovedí. Takto po
- d) Interpretujte údaje, pričom využite aj doterajšiu znalosť triedy.

Príloha 4

Pedagogickopsychologickú diagnostiku a jej metódy chápeme ako učiteľov nástroj poznania podmienok, priebehu a výsledkov procesu, ktorý má byť riadený. Snaží sa o poznanie príčin, ktoré učiteľovi umožnia na základe diagnózy prognózovať ďalšie vzdelávanie (edukáciu) v záujme rozvoja osobnosti každého žiaka.

Diagnostika vnútorných podmienok výchovy

Prehľad metód zisťujúcich diagnostické údaje (v časti Diagnostika vnútorných podmienok výučby).

Výchovno-vzdelávacie činnosti a ich priaznivé účinky na rozvoj žiakovej osobnosti sú v nemalej miere ovplyvnené tiež diagnostickými zručnosťami učiteľa. Učiteľ by sa mal dobre orientovať v teórii diagnostiky a dokázať v konkrétnej situácii vhodne voliť metódy, používať ich a interpretovať.

Poznávanie osobnosti žiaka (príp. výchovnej skupiny) je zložitou záležitosťou, ťažko dostupnou často ovplyvňovanou osobnosťou posudzovateľa. Pedagogickopsychologická diagnostika sa už dlho zaoberá otázkami týkajúcimi sa objektivity získaných diagnostických údajov a otázkami účinnosti diagnostických metód. Nazhromaždila cenné poznatky o vyhodnocovaní získaných dát, a to ako z hľadiska kvantitatívneho, tak aj kvalitatívneho. Zaoberá sa tým, ako zabrániť chybám a skresľovaniu diagnostických údajov pri ich interpretácii. Veľa z týchto poznatkov môže učiteľ využiť pri vlastnej diagnostickej činnosti.

Poznávanie žiaka (školskej triedy) je jedným z prostriedkov optimalizácie rozvoja žiakovej osobnosti. Osou učiteľovho poznania sú nasledovné otázky:

- aký žiak je? (napr. aká je jeho skutočná vývinová úroveň);
- aký by žiak mal byť? (vo vzťahu k požiadavkám a normám, napr. osnov a programu školy);
- aký by mohol byť? (v zmysle svojich dispozícií, potencialít).

Zásady realizácie diagnostiky

Pri voľbe diagnostických metód by učiteľ mal mať na pamäti nasledujúce metodologické hľadiská:

1. Poznávanie žiaka (triedy) chápať ako dlhodobý proces. Diagnostické závery učiteľov bývajú často povrchné, nepresné a jednostranné, niekedy dokonca chybné. Tomu je možné do určitej miery predísť tak, že učiteľ pozoruje žiaka (triedu) a jeho prejavy v rôznych situáciách, sleduje výsledky žiakovej činnosti, hovorí o ňom s ostatnými učiteľmi alebo ľuďmi, ktorí žiaka poznajú. Zaznamenáva zmeny v jeho vývoji, všíma si podstatné momenty v jeho živote. Množstvo faktov a poznatkov nazhromaždených za dlhší čas je potom možné

porovnávať, usporiadať a obozretne zovšeobecňovať. Závěry (diagnóza) potom vedú k prognóze žiakovho ďalšieho vývoja a k ďalším pedagogickým opatreniam. Je treba poznamenať, že pre rešpektovanie tejto požiadavky majú pomerne dobré podmienky skôr učitelia primárnej školy.

2. Spolupracovať s ostatnými pozorovateľmi žiaka, ktorými bývajú ďalší učitelia, ktorí pôsobia v triede. Tiež od žiakových rodičov a jeho spolužiakov často učiteľ získa diagnosticky dôležité poznatky. Tie potom konfrontuje a porovnáva so svojimi zisteniami, hľadá možné súvislosti a príčiny rozporov.

Príklad: Náhle zhoršenie prospechu žiaka v určitom predmete by malo vyvolať nasledujúce otázky: Zhoršil sa jeho výkon aj v ostatných predmetoch? V ktorých? Došlo k nejakým významnejším zmenám v rodine žiaka? Došlo k nejakým zmenám v sociálnych vzťahoch k spolužiakom? Nie je tu vplyv zlých kamarátov? Má žiak nejaké nové záujmy – aké?

K objektívnemu záveru sa učiteľ často dopracuje veľmi ťažko, ale napriek sa o to musí pokúsiť.

3. Hľadať príčiny sledovaného javu. Diagnostika by mala byť spojená s etiologickým hľadiskom (etiológia = náuka o príčinách). Poznávanie žiakových ťažkostí a úspechov nezostáva na úrovni konštatovaného javu, stavu alebo ťažkosti. Má vždy vyúsťovať do návrhu pedagogických opatrení, ktoré by viedli k odstráneniu alebo zmierneniu ťažkostí. To sa neobíde bez pokusu o odhalenie príčin zisteného stavu. Stanovenie príčin určite patrí k najťažšej časti diagnostickej činnosti. Príčiny nebývajú zjavné, môže ich byť niekoľko, majú nerovnako blízku súvislosť. Korene žiakových ťažkostí navyše často spočívajú v žiakovom minulom vývine či v oblasti, ktorá je z hľadiska poznania učiteľov ťažko dostupná.

4. Dodržiavať hľadisko individuálneho prístupu. Táto didaktická zásada má svoje miesto aj v diagnostike. Individuálny prístup je základom práce poradenského psychológa, logopéda, rovnako ako lekára či kohokoľvek, kto sa odborne zaoberá jednotlivým človekom. Z. Matějček (1991. Upozorňuje, že učitelia, vychovávateľa, vedúci záujmových krúžkov, športoví tréneri sú trochu v inej situácii. Predmetom ich činnosti je skupina, trieda, oddiel, kde učia žiakov matematiku, vedú ich k ochrane prírody alebo pracujú so speváckym zborom a tomu prispôsobujú svoje pracovné metódy. „**Chcieť od nich diferencovaný, individuálny prístup ku každému jedincovi**“, píše autor (c.d.,s.61)“ **je do určitej miery nedorozumením**“.

Napriek tomu sa domnievame, že aj v učiteľskej profesii je potrebné toto hľadisko uplatňovať. To je možné v prípade, že učiteľ bude určitého žiaka a jeho prejavy posudzovať vzhľadom ku konkrétnym podmienkam a situáciám. Žiak býva spravidla posudzovaný len z hľadiska svojich výkonov vzhľadom k požiadavkám osnov alebo iných noriem. Individuálny prístup znamená tiež prihliadnutie k žiakovým možnostiam a schopnostiam, niekedy aj k jeho postihnutiu (viď napr. nižšie výkony žiakov s vývojovými poruchami učenia v niektorých

oblastiach). V každom prípade začína individuálny prístup tam, kde učiteľ prekročí neosobný rutinný prístup k žiakovi a akceptuje ho i z „ľudského“ hľadiska.

5. Diagnostický záver spojiť s návrhom pedagogických opatrení. Diagnostický záver, ktorý máva hypotetická a nezriedka alternatívnu podobu je potrebné doplniť návrhom konkrétnych výchovných opatrení. Až ich praktické uskutočnenie potom učiteľovi poskytne spätnú väzbu o správnosti či nesprávnosti diagnózy a na nej založených krokoch. Ak sú navrhnuté opatrenia neúčinné, je potrebné opäť preveriť diagnostické údaje, opraviť ich alebo doplniť. Niekedy je vhodné zmeniť diagnostický postup a zvolené diagnostické metódy. Navrhované opatrenia, ktoré sú pre žiaka závažné a nezvratné, by mal učiteľ formulovať a hlavne potom uskutočňovať veľmi opatrne a obozretne.

Etapy diagnostického postupu

Učiteľ v roli diagnostika obvykle postupuje takto (podľa Dittricha,1992)

1. Formuluje a upresňuje základnú diagnostickú otázku a vstupnú subjektívnu hypotézu (na základe podnetov žiaka, rodiča, iných učiteľov alebo na základe svojho pohľadu).
2. Zámerne a systematicky zhromažďuje všetky dostupné údaje pomocou vhodne volených metód.
3. Získané diagnostické údaje spracováva, analyzuje a triedi.
4. Diagnostické údaje interpretuje a hodnotí (na základe vzťahu vnútorných dispozícií a vonkajších podmienok).
5. Uskutočňuje syntézu dát o prostredí i osobnosti žiaka a tá mu umožní stanoviť diagnostický záver a navrhnúť pedagogické opatrenia.

Medziľudské vzťahy sú obecné chápané ako základný prostriedok socializácie. Diagnostika žiakových sociálnych vzťahov je preto podstatnou súčasťou učiteľovej diagnostickej činnosti.

Pre učiteľove diagnostické činnosti, týkajúce sa poznania interindividuálnych vzťahov medzi žiakmi a poznania triedy, majú nesporný význam obecné sociálnopsychologické poznatky, týkajúce sa predovšetkým:

- vzájomného pôsobenia (sociálnej interakcie);
- vzájomného zdieľovania (sociálnej komunikácie);
- sociálnej facilitácie (zlepšenie výkonu alebo priebehu činnosti jedinca, ktorý je v spoločnosti druhých osôb konajúcich tú istú činnosť);
- sociálnych zručností (miery úspešnosti jedinca v poznávaní a posudzovaní ľudí, jeho umenie jednať s ľuďmi, spoločenského a pedagogického taktu, zručnosti riadiť ľudí a iné).

Predmetom pozornosti pedagogickopsychologickej diagnostiky je tiež sledovanie a zisťovanie sociálno významných rysov osobnosti. Ukazuje sa, že poznanie analýzy a vysvetlenie týchto stránok osobnosti jedinca výdatne napomáhajú k presnejšej charakteristike jeho sociálnosti, vysvetľujú zvláštnosti začleňovania človeka do sociálnych vzťahov a zvláštnosti formovanie jeho vzťahov interindividuálnych.

Príloha 5

Diagnostika hodnotovej orientácie žiakov

Učiteľova diagnostika hodnotovej orientácie žiakov je podmienená tým, že učiteľ pred vlastným zisťovaním starostlivo zváži, ktoré hodnoty bude sledovať a aký bude ich obsah. Je potrebné vziať do úvahy, že skúmanie tejto oblasti je pomerne ťažké, či už z metodologického hľadiska, alebo preto, že hodnoty sú silne podmienené aj aktuálnymi spoločenskými javmi. Ukazuje sa, že hodnotu je vhodné chápať ako jav neutrálny, ktorý má určité znaky a ktorý je možné posudzovať kladne alebo záporne.

Pre žiakov od trinástich rokov je určený **Test hodnoty**, ktorého zadanie je celkom jednoduché.

Každý človek chce byť v živote šťastný. Nie každý však býva úplne spokojný, o keď po tom túži. Ty určite nie si výnimkou. Čo si myslíš, že je potrebné preto, aby bol človek šťastný? Najprv sa zamysli a potom napíš, čo by raz s teba mohlo urobiť šťastného a spokojného človeka. To, čo považuješ v živote za najdôležitejšie, uveď na prvom mieste. Potom uveď menej dôležité atď., až na piatom mieste napíš, čo je podľa teba najmenej dôležité, a bez čoho by si sa v najhoršom prípade mohol zaobiť.

Získané údaje interpretuje učiteľ jednak individuálne, tzn. získa predstavu, či žiak preferuje hodnoty zamerané na seba, hodnoty smerované k najbližším a známym ľuďom, či hodnoty týkajúce sa vecí všeobecne ľudských. Uvádzané údaje môže učiteľ zaradiť podľa výskytu početnosti (napr. povolanie, zdravie, peniaze, deti, bývanie, byť úspešný ...) a získa tak konkrétny obrázok o hodnotovej orientácii triedy.

Pre žiakov do trinást rokov je možné úspešne využiť **Test troch prání**. Žiak má v prvej časti za úlohu napísať a zoradiť podľa dôležitosti tri svoje najväčšie prania. Jeho druhou úlohou je potom napísať dôvody, prečo si zvolil práve tieto prania.

Vyspelejším žiakom základnej školy alebo stredoškólakom je možné dať úlohu, aby sa zahrli na spisovateľov a vymysleli poviedku. Žiakom umožníme úplnú voľnosť prejavu, len začiatok, stred a koniec poviedky budú dané takto:

Začiatok: Je rok 2013, pondelok 14. januára. Ako každý deň som ráno vstal (a) v obvyklú hodinu, odchádzam do práce a ...

V prostriedku bude nový odsek uvedený vetou: *Moja pracovná doba skončila a mám pred sebou...*

Záver poviedky bude uvádzať veta: *Deň sa končí. Zaspávam s myšlienkou*

V inštrukcii žiakom zdôrazníme, že môžu písať o čomkoľvek a akýmkoľvek spôsobom a že pravopis nebudeme hodnotiť. Až po skončení svojej poviedky žiak vymyslí jej názov, ktorý napíše nad poviedku.

Nedokončená poviedka sleduje, nedokončená poviedka sleduje, aké miesto v žiakovom systéme hodnôt zaujíma povolanie, naznačuje okruh žiakových záujmov, zisťuje i postoje žiaka k povolaniu (zrelé, nezrelé, reálne, nereálne, realistické, romantické a iné.). Môže však informovať i o ďalších žiakových potrebách a hodnotách (viď Michal, 1974).

Príloha 6

Diagnostika vzťahu žiakov k predmetu

Vzťah žiaka k učebnému predmetu bezprostredne súvisí s motiváciu žiakovej učebnej činnosti vôbec. Motivácia učebnej činnosti je predmetom záujmu pedagogickej psychológie, ktorá predpokladá, že „určitá vec, udalosť, situácia alebo činnosť sa stávajú motívmi vtedy, keď sú spojené so zdrojmi určitej aktivity človeka (Ďurič, Grác a Štefanovič, 1991). Zdrojmi aktivity sú mienené akékoľvek príčiny, ktoré činnosť vyvolajú.

Predtým ako učiteľ začne poznávať vzťah jednotlivých žiakov k vyučovaciemu predmetu, mal by si položiť otázku, v čom spočívajú zdroje učebnej činnosti žiakov. Obyčajne sa rozlišujú: **zdroje vnútorné** (dané štruktúrou žiakových potrieb, ako vrodených, tzn. biologicky a geneticky podmienených, tak získaných a sociálne podmienených), prípadne **zdroje určované štruktúrou osobnosti žiaka** (jeho záujmami, postojmi, zameraním, túžbami a prianím, vkusom, sebakonceptom, hodnotovou orientáciou, jeho plánmi do budúcnosti a pod.), a **zdroje vonkajšie**, ktoré sú určované charakterom a štruktúrou sociálnych podmienok a prostredia, v ktorom žiak žije a vyvíja činnosť – napr. systém požiadaviek, očakávaní (od žiaka sa predpokladajú určité výsledky), možnosťami (konkrétnymi podmienkami, v ktorých prebieha učenie žiaka).

Naznačené zdroje učebnej činnosti nevyvolávajú učebnú činnosť žiaka automaticky. Je potrebné, aby sa uvedené zdroje priamo dotýkali niektorých zo stránok žiakovho učenia (cieľa, procesu alebo výsledku). Až potom sa tieto stránky učenia stanú motívmi žiakovej učebnej činnosti a budú ho podnecovať a priťahovať k učeniu (c.d. s.268)

Postoj žiaka k predmetu potom v zhode s V. Hrabalom (1988) chápme ako prejav žiakovej motivácie). Žiakov postoj k predmetu je zložitým komplexným javom, je ovplyvňovaný napr.:

- zvláštnosťami učiteľovej osobnosti;
- učiteľovým „ponímaním“ žiaka;
- charakterom vyučovacieho predmetu;
- školskou zdatnosťou žiaka (na úrovni rozvoja jeho potrieb a schopností);
- pedagogickou hodnotou vzniknutej motivácie (napr. obľúbenosť predmetu preto, že sa neznámkuje, alebo preto, že učiteľ má minimálne požiadavky).

Metódy diagnostiky žiakovho vzťahu k predmetu

1. Pozorovanie činností žiaka v priebehu vyučovacej hodiny

Učiteľ sa v rámci svojho pozorovania žiaka zameriava predovšetkým na:

- pozornosť, s akou žiak sleduje vysvetľovanie;
- žiakove reakcie na učiteľove požiadavky;
- spôsob žiakovej komunikácie s učiteľom;
- žiakove reakcie na neúspechy v sledovanom predmete;
- úroveň žiakovej domácej prípravy;
- sústredenosť pri samostatnej práci.

2. Rozbor výsledkov činnosti žiaka

Výsledky pracovnej činnosti žiaka môžu tiež vypovedať o jeho vzťahu k danému predmetu, pričom niekedy je diagnosticky cenné porovnávať výsledky činnosti žiaka v dvoch alebo viacerých rozličných predmetoch. Učiteľ z tohto hľadiska sleduje úroveň žiakových vedomostí pri písomnom a ústnom skúšaní; úroveň žiakových písomných domácich úloh, výsledky analýzy všetkých žiakových výtvorov.

3. Dotazník pre žiakov (vzťah k vyučovaciemu predmetu)

V. Hrabal(1989, s.86) ponúka učiteľom jednoduchý diagnostický materiál zisťujúci žiakove postoje k danému vyučovaciemu predmetu:

1. *Vyučovací predmet ma: a) veľmi zaujíma; b) zaujíma; c) niekedy zaujíma, niekedy nie; d) skôr nezaujíma ako zaujíma*
2. *Vyučovací predmet je pre mňa: a) veľmi ľahký, b) skôr ľahký, c) stredne ľahký, d) stredne ťažký; e) veľmi ťažký*
3. *Vyučovací predmet je pre moju budúcnosť: a) veľmi významný, b) významný, c) stredne významný, d) skôr nevýznamný; e) nevýznamný*
4. *Príprave na vyučovací predmet denne venujem: a) menej ako polhodinu; b) do jednej hodiny; c) jednu až dve hodiny; d) dve až tri hodiny; e) tri hodiny a viac.*
5. *Na vyučovací predmet sa doma pripravujem: a) sám; b) občas mi niekto pomáha; c) veľmi často mi niekto pomáha*
6. *Vysvetľovaniu na vyučovaní: a) vždy rozumiem; b) väčšinou rozumiem; c) niekedy rozumiem, niekedy nie; d) skôr nerozumiem; e) nerozumiem.*

Čitateľom odporúčame, aby sa pred svojou analýzou získaných diagnostických údajov inšpirovali v uvedenej Hrabalovej práci (1988, s.39 a n.) Dotazník vzťahu žiaka k predmetu je ešte možné doplniť.

4. Nedokončené vety

Ide o pomerne jednoduchú projektívnu techniku, keď učiteľ žiakom predloží zoznam nedokončených viet a požiada ich, aby tieto vety rýchle a bez dlhého rozmýšľania doplnili tým, čo ich najskôr napadne. Podmienkou úspešnosti tejto diagnostickej techniky je otvorenosť a úprimnosť žiakových výrokov, a tiež aj učiteľove uistenie, že to, čo žiak napíše, sa v žiadnom prípade neodrazí v žiakovom hodnotení alebo známke. Vety sa vždy týkajú predmetu o ktorom chce učiteľ získať informácie.

Doplň:

- a) *Pri vyučovaní mi najviac prekáža*
- b) *Keď nám učiteľ vysvetľuje látku*
- c) *Rád by som sa učil, keby*
- d) *Na hodine ma najviac zaujíma*
- e) *Bol by som rád, keby učiteľ*
- f) *Predmet by ma bavil, keby*

5. Dotazník sebahodnotenia školskej práce a vzťahu ku škole

Po predchádzajúcom vysvetlení účelu tejto úlohy a po zaistení podmienok, že žiaci budú pravdivo odpovedať, môže učiteľ využiť nasledujúci dotazník pre žiaka.

- | | |
|---------------------------------------------------------------|---------------------|
| 1. Myslím, že moja školská práca je dosť zlá: | áno – niekedy - nie |
| 2. Učenie sa mi zdá ťažké: | áno – niekedy - nie |
| 3. Unavuje ma, keď musím nad úlohou dlho rozmýšľať: | áno – niekedy - nie |
| 4.Škola mi kazí náladu: | áno – niekedy - nie |
| 5.V škole sa bojím , že dostanem zlú známku: | áno - niekedy - nie |
| 6. Písomka mi trvá dlhšie ako ostatným, potrebujem viac času: | áno - niekedy - nie |
| 7. Učenie ma rýchle unaví: | áno - niekedy - nie |

- | | |
|--------------------------------------------------------------|---------------------|
| 8. V škole mi ide všetko ľahko, bez ťažkostí: | áno - niekedy - nie |
| 9. Väčšina žiakov v triede sa učí lepšie ako ja: | áno - niekedy - nie |
| 10. Sám (sama) si myslím, že na učenie veľmi nie som: | áno - niekedy - nie |
| 11. Nad učením som často smutný: | áno - niekedy - nie |
| 12. Mám rád (rada) úlohy, nad ktorými treba rozmýšľať: | áno - niekedy - nie |
| 13. Patrím asi medzi najbystrejších žiakov v triede : | áno - niekedy - nie |
| 14. Skúšanie v triede ma znervózňuje: | áno - niekedy - nie |
| 15. Zo školy mám strach, najradšej by som tam nešiel(nešla): | áno - niekedy - nie |

Príloha 7

Diagnostika perspektívnej orientácie

Metódy diagnostiky perspektívnej orientácie

Ako môže učiteľ poznať žiaka z hľadiska žiakovej zameranosti na vlastnú budúcnosť? Aspoň rámcovú predstavu získa učiteľ tým, že sa pokúsi poznávať:

- a) žiakovu **anticipáciu (predpokladanie) pravdepodobných udalostí vo vlastnom živote;**
- b) **žiakove ciele a zámery** (ich obsah, štrukturovanosť, ich reálnosť, možnosti žiaka ich dosiahnuť);
- c) **žiakove záujmy, hodnotové orientácie, žiakov vzťah k predmetu a ku škole, žiakovo správanie pri neúspechu alebo v náročných situáciách.**

Cenné diagnostické údaje môže učiteľ získať prostredníctvom vhodného dotazníka.

Diagnostika žiakovoho ponímania učiva

Žiak do školy prichádza s vlastnými svojiskými predstavami, informáciami a vedomosťami o tom, čo sa v jednotlivých predmetoch bude učiť. (v literatúre sa označujú ako prekoncepty, spontánne alebo doterajšie chápanie, naivné teórie a pod.). Má svoje názory na svet, predstavy o obsahu pojmov, svoju sieť vzťahov medzi pojmami a ich vlastnosťami, svoju východiskovú pojmovú mapu. Tieto prekoncepty sú niekedy aj v protiklade s objektívnymi „vedeckými“ predstavami sveta, ako ho podávajú jednotlivé vyučovacie predmety.

Čo sa deje, keď sa nové informácie z učiva dostanú do konfliktu s doterajším žiakovým chápaním? Už vieme, že žiak môže prijať nové poňatie a staré opustiť alebo upraviť (akomodovať). Často si však ani neuvedomí, že jeho poňatie nie je správne, novú informáciu vôbec neprijme alebo si prispôsobí tak, aby zodpovedala jeho starému chápaniu (asimiluje poznatok).

Ako teda zisťovať prípadne nepresné, nesprávne alebo neúplné poňatie žiaka a účinne ho ovplyvňovať? Zástancovia didaktických metód založených na práci s prekoveptami sa prikláňajú k jednému z dvoch smerov:

Vyjadrovanie prekonceptov – pred prezentovaním učiva vytvorí učiteľ takú situáciu, aby žiak mohol vyjadriť slovne (obrázkom a pod.) svoje spontánne chápanie skutočnosti. Učiteľ vo svojej práci s triedou (skupinami) tak dosahuje to, že sa približujú alebo sa do protikladu dostávajú rôzne reprezentácie poznania. (Reprezentáciou tu rozumieme spôsob, ktorým jedinec spracováva, chápe a ukladá určitú skúsenosť v pamäti.) Je veľa učiteľov, ktorí sa snažia o prístupy s malou mierou vstupu dospelého. Tento postup ponecháva žiakovi

priestor, aby mohol plne rozvíjať svoje možnosti smerom k poznaniu a je prínosný najmä v úvodných fázach učenia, a to u detí aj dospelých. Prebúdza zvedavosť, uvoľňuje zábrany a posilňuje sebadôveru žiaka. Spoluprácou žiakov a citlivým vedením žiakovho myslenia učiteľom, sa môže dosiahnuť spresnenie pojmu (viď klinická metóda J. Piageta).

Boj proti prekonceptom – vyučovanie sa musí zamerať proti reprezentáciám žiaka, ktoré mu pri učení prekážajú. Niekedy môže učiteľ zasiahnuť sám a žiakove nepresné predstavy spochybníť, niekedy to môže byť dialóg spolužiakov, ktorý umožňuje konfrontáciu protikladných názorov.

Ukazuje sa, že, učitelia často podceňujú odolnosť žiakových prekonceptov a domnievajú sa, že predloženie jediného správneho argumentu je dostatočné. Vôbec nie je ľahké priamym vysvetlením vyvrátiť doterajšie predstavy žiaka, pretože prekoncepty kladú silný odpor aj veľmi dobre vypracovanej argumentácii. Prekoncept je totiž zabudovaný do koherentnej a oveľa širšej štruktúry, ktorá sa riadi vlastnými logickými operáciami a ktorá si vytvorila vlastné významové systémy (Bertrand, 1998 ,s.73). O húževnatosti prekonceptov svedčí aj skutočnosť, že ak jedinec zabudne vedecké vysvetlenie, vráti sa k prekonceptu.

Príloha 8

Diagnostika žiakovho ponímania učiva

Žiak do školy prichádza s vlastnými svojiskými predstavami, informáciami a vedomosťami o tom, čo sa v jednotlivých predmetoch bude učiť. (v literatúre sa označujú ako prekoncepty, spontánne alebo doterajšie chápanie, naivné teórie a pod.). Má svoje názory na svet, predstavy o obsahu pojmov, svoju sieť vzťahov medzi pojmami a ich vlastnosťami, svoju východiskovú pojmovú mapu. Tieto prekoncepty sú niekedy aj v protiklade s objektívnymi „vedeckými“ predstavami sveta, ako ho podávajú jednotlivé vyučovacie predmety.

Čo sa deje, keď sa nové informácie z učiva dostanú do konfliktu s doterajším žiakovým chápaním? Už vieme, že žiak môže prijať nové poňatie a staré opustiť alebo upraviť (akomodovať). Často si však ani neuvedomí, že jeho poňatie nie je správne, novú informáciu vôbec neprijme alebo si prispôsobí tak, aby zodpovedala jeho starému chápaniu (asimiluje poznatok).

Ako teda zisťovať prípadne nepresné, nesprávne alebo neúplné poňatie žiaka a účinne ho ovplyvňovať? Zástancovia didaktických metód založených na práci s prekoveptami sa prikláňajú k jednému z dvoch smerov:

Vyjadrovanie prekonceptov – pred prezentovaním učiva vytvorí učiteľ takú situáciu, aby žiak mohol vyjadriť slovné (obrázkom a pod.) svoje spontánne chápanie skutočnosti. Učiteľ vo svojej práci s triedou (skupinami) tak dosahuje to, že sa približujú alebo sa do protikladu dostávajú rôzne reprezentácie poznania. (Reprezentáciou tu rozumieme spôsob, ktorým jedinec spracováva, chápe a ukladá určitú skúsenosť v pamäti.) Je veľa učiteľov, ktorí sa snažia o prístupy s malou mierou vstupu dospelého. Tento postup ponecháva žiakovi priestor, aby mohol plne rozvíjať svoje možnosti smerom k poznaniu a je prínosný najmä v úvodných fázach učenia, a to u detí aj dospelých. Prebúdza zvedavosť, uvoľňuje zábrany a posilňuje sebadôveru žiaka. Spoluprácou žiakov a citlivým vedením žiakovho myslenia učiteľom, sa môže dosiahnuť spresnenie pojmu (viď klinická metóda J. Piageta).

Boj proti prekonceptom – vyučovanie sa musí zamerať proti reprezentáciám žiaka, ktoré mu pri učení prekážajú. Niekedy môže učiteľ zasiahnuť sám a žiakove nepresné predstavy spochybníť, niekedy to môže byť dialóg spolužiakov, ktorý umožňuje konfrontáciu protikladných názorov.

Ukazuje sa, že, učitelia často podceňujú odolnosť žiakových prekonceptov a domnievajú sa, že predloženie jediného správneho argumentu je dostatočné. Vôbec nie je ľahké priamym vysvetlením vyvrátiť doterajšie predstavy žiaka, pretože prekoncepty kladú silný odpor aj

veľmi dobre vypracovanej argumentácii. Prekoncept je totiž zabudovaný do koherentnej a oveľa širšej štruktúry, ktorá sa riadi vlastnými logickými operáciami a ktorá si vytvorila vlastné významové systémy (Bertrand, 1998 ,s.73). O húževnatosti prekonceptov svedčí aj skutočnosť, že ak jedinec zabudne vedecké vysvetlenie, vráti sa k prekonceptom.

Diagnostika prekonceptov žiaka

Z vyššie uvedeného vyplýva, že vítame snaženie odborníkov, ktorí v spolupráci s tímom skúsených a informovaných učiteľov, hľadajú odpovede napr. na otázky (Mareš, 1992, s.85), čo učitelia vedia o tom:

- aké má žiak predstavy o učive predtým, ako sa o ňom začne systematicky učiť;
- ako sa v priebehu výučby konštruujú žiakove predstavy o učive;
- aké sú žiakove predstavy o učive po skončení výučby;
- ako je možné žiakove predstavy o učive poznať a účinne ovplyvňovať.

Diagnostika žiakovho ponímania (jeho predstáv o učive, prekonceptoch či už zvolíme akýkoľvek ekvivalent) nie je ľahká. Diagnostika uskutočňovaná učiteľov v rámci jedného predmetu sa líši od tej, ktorá objasňuje daný problém prostredníctvom pedagogickopsychologického výskumu. Učiteľ, ktorému nie je problém poznania žiakových prekonceptov ľahostajný, je pri ich poznávaní spravidla úspešný, keď berie do úvahy, že:

- žiakovo ponímanie učiva nie je nemenné, ale sa vyvíja (pričom vývoj môže byť podmienený rôznymi determinantami ontogenetickými, sociálnymi, didaktickými a zdrojmi žiakovho nezámerneho učenia);
- ponímanie učiva sa netýka len kognície (chápanie obsahu pojmov a javov a ich štruktúr) ale zahŕňa aj emotívnu oblasť (žiakove postoje, emocionálne podfarbenie určitých poznatkov, presvedčení a iné);
- žiakovo ponímanie učiva môže mať mnoho podôb (od naivných a hmlových predstáv až k vyhraneným názorom).

Záujemcom o diagnostiku ponúkame nasledujúci prehľad:

Analýza žiakových výkonov je učiteľovi bežne dostupná. Učiteľ sa veľa dozvie o žiakových postupoch riešenia, o prístupe k problémovým situáciám. Veľkú diagnostickú hodnotu môže mať učiteľova analýza žiakových chýb (podrobnejšie Kulič, 1971). V prípade bezchybných odpovedí je možné danú úlohu obmeňovať a inak formulovať, prípadne zmeniť podmienky riešenia.

Rozhovor považujeme za doplnkovú metódu. Pri zisťovaní žiakových subjektívnych predstáv a názorov síce poskytuje veľa možností, dovoľuje ísť do hĺbky, ale je časovo náročný. Tiež

musíme vziať do úvahy, že niektorí žiaci sa verbálne vyjadrujú veľmi ťažko. Učiteľ vo svojej bežnej práci spravidla nie je pripravený viesť a zaznamenávať takýto diagnostický rozhovor.

Pojmové mapy (kognitívne mapy, myšlienkové mapy) ukazujú na myšlienkový proces žiaka, v ktorom prepája pojmy a vizuálne zobrazuje súvislosti a vzťahy medzi poznatkami v danom učive. Vyjadrujú úroveň pochopenia pojmov žiakmi.

Príloha 9

Dotazník – žiak o učiteľovi etickej výchovy

Milí študenti,

prosíme vás o vyplnenie dotazníka, ktorý je súčasťou výskumu. V dotazníku vyjadrite svoj názor na **činnosť a správanie učiteľa vo výučbe etickej výchovy**. Vychádzajte z vašich skúseností. Prosíme Vás, aby ste odpovedali na všetky otázky Dotazník ktorý Vám predkladáme je anonymný.

Inštrukcia:

Vo väčšine otázok je základom odpovede zakrúžkovanie číslice na škále (1 minimum až 5 maximum) podľa intenzity vášho príklonu k niektorému z krajných tvrdení. V otázkach Vám poskytneme ďalšiu inštrukciu.

3. Za aký veľký prínos považujete vyučovanie predmetu Etická výchova pre Váš osobnostný rozvoj?

Žiadny prínos 0 1 2 3 4 5 veľmi veľký prínos

Zdôvodnite stručne svoj názor:

.....

.....

.....

.....

4. Posúďte dôležitosť jednotlivých prejavov v správaní učiteľa ETV z hľadiska ich prínosu pre vyučovanie na škále 1 = minimálna dôležitosť, 5 = maximálna dôležitosť).

Posudzované správanie

Dôležitosť správania

Učiteľ pozitívne hodnotí

každého žiaka v triede 1 2 3 4 5

Učiteľ chápe pocity žiakov 1 2 3 4 5

Učiteľ vyjadruje slovami žiakom
svoju náklonnosť 1 2 3 4 5

Učiteľ umožňuje žiakom vyjadrovať

<u>svoje názory</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
<u>Učiteľ si dokáže priznať svoju chybu</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
<u>Učiteľ pripisuje žiakom pozitívne vlastnosti</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
<u>Učiteľ berie žiakov takých akí sú</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Učiteľ formuluje jasné a splniteľné pravidlá v triede	1	2	3	4	5
Učiteľ na negatívne javy v triede reaguje poukázaním na ich dôsledky	1	2	3	4	5
Učiteľ nabáda žiakov k lepšiemu správaniu	1	2	3	4	5
Učiteľ akceptuje individualitu každého žiaka	1	2	3	4	5
Učiteľ podporuje dobré vzťahy medzi žiakmi	1	2	3	4	5

3. Navrhňte ďalšie prejavy správania, ktorý považujete za dôležité u učiteľa pri vyučovaní etickej výchovy.

Navrhovaný prejav správania

u učiteľa etickej výchovy

Dôležitosť správania

.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5

4. Posúďte dôležitosť jednotlivých činností, ktoré využíva učiteľ etickej výchovy z hľadiska ich prínosu pre vyučovanie na škále 1 = minimálna dôležitosť, 5 = maximálna dôležitosť.

Posudzované činnosti	Dôležitosť činnosti				
Učiteľ pozná individuálne osobitosti žiakov v triede	1	2	3	4	5
Učiteľ obohacuje vyučovanie o regionálne špecifiká	1	2	3	4	5
Učiteľ prepája etickú výchovu s inými predmetmi	1	2	3	4	5
Učiteľ si dokáže dobre časovo rozvrhnúť hodinu	1	2	3	4	5
Učiteľ hodnotí činnosť žiakov počas vyučovania	1	2	3	4	5
Učiteľ vytvára pozitívnu atmosféru v triede	1	2	3	4	5
Učiteľ dáva úlohy pre uplatnenie získaných vedomostí a zručností do praktického života žiakov	1	2	3	4	5
Učiteľ podporuje kritické postoje žiakov k aktuálnym mravným problémom v škole, jej okolí, spoločnosti	1	2	3	4	5
Učiteľ podporuje vyjadrovanie názorov a postojov žiakov	1	2	3	4	5
Učiteľ podporuje vyjadrovanie skúseností žiakov	1	2	3	4	5
Učiteľ pozitívne oceňuje iniciatívu					

a aktivitu žiakov 1 2 3 4 5

Učiteľ efektívne využíva odmeny za splnené činnosti 1 2 3 4 5

Učiteľ využíva rôzne metódy práce, ktoré umožňujú žiakom

aktívne pracovať na hodine 1 2 3 4 5

Učiteľ umožňuje žiakom individuálnu a skupinovú prácu - 1 2 3 4 ---5

5. Navrhnite 5 konkrétnych vlastností „ideálneho“ učiteľa, ktoré sú podľa vás najdôležitejšie pre vyučovanie etickej výchovy

.....

.....

.....

.....

.....

6. Prosíme vás o niekoľko vašich osobných údajov na účely štatistického spracovania:

- f) Pohlavie (zakrúžkujte) dievča chlapec
- g) Ročník (doplň)

Za vyplnenie dotazníka Vám ďakujeme.

Príloha 10**SCHEMA NA POZOROVANIE VZŤAHOV MEDZI ŽIAKMI**

J. U. Michaleis (1963)

	Mená žiakov						
Pozorované správanie							
Je citlivý(á) k potrebám a problémom iných							
Pomáha iným dosiahnúť ich potreby a riešiť problémy							
Ochotne sa podelí o nápady a učebné pomôcky							
Prijíma návrhy a pomoc iných							
Vytvára konštruktívne návrhy							
Drží sa zámerov a rozhodnutí spolužiakov							
Je voči spolužiakom zdvorilý(á)							
Povzbudzuje ostatných							
Rešpektuje majetok iných							
Rád(a) pracuje v skupine							
Poďakuje sa za pomoc							
Ocení iných za pomoc							

Poznámka: Záznam o každom žiakovi urobte niekoľkokrát za polrok, aby ste získali spoľahlivejšie hodnotenie.

Príloha 11

Dotazník o učiteľovej interakcii

(Podľa T. Wubbelsa, J. Levyho preložil a upravil J. Gál)

Milí študenti!

V tomto dotazníka vyjadrite svoj názor na prejav (činnosť) Vášho učiteľa tak, ako ho vidíte a vnímate Vy. Toto nie je test. Predložíme Vám 48 výrokov o učiteľovi. Pri každom výroku zakrúžkujte svoj názor.

Napríklad:

Tento učiteľ sa vyjadruje jasne: Nikdy **Vždy**

0 1 2 3 4

Keď si myslíte, že sa vždy vyjadruje jasne, zakrúžkujte č. 4.

Keď si myslíte, že sa nikdy nevyjadruje jasne, zakrúžkujte 0.

Môžete zakrúžkovať ešte 1, 2, 3 podľa stupňa jasnosti vyjadrovania

(1 = občas, zriedka, 2 = priemerne, 3 = často).

Keď chcete zmeniť odpoveď, prečiarknite zakrúžkované číslo a zakrúžkujte nové.

Milí študenti,

Nejde o žiadnu lacnú zábavu, ale o serióznu záležitosť. Preto si dôkladne rozvážte, ako budete na

jednotlivé otázky odpovedať.

Rozhodujte sa podľa najlepšieho vedomia a svedomia.

Ďakujeme Vám za ochotu konštruktívne spolupracovať

Meno učiteľa.....Trieda..... Škola

- | | | | | | | |
|----|-----------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. | <i>Tento učiteľ učí svoj predmet so zánietením.</i> | <i>0</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> |
| 2. | <i>Verí nám.</i> | <i>0</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> |
| 3. | <i>Zdá sa byť neistým.</i> | <i>0</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> |
| 4. | <i>V zlosti sa nevie kontrolovať.</i> | <i>0</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> |
-

- | | | | | | | |
|----|------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 5. | <i>Učivo vysvetľuje jasne.</i> | <i>0</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> |
| 6. | <i>Keď s ním nesúhlasíme, môžeme viesť diskusiu.</i> | <i>0</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> |
| 7. | <i>Je váhavý.</i> | <i>0</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> |
| 8. | <i>Rýchlo sa rozčúli.</i> | <i>0</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> |
-

- | | | | | | | |
|-----|-------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 9. | <i>Udržiava nás v stave pozornosti.</i> | <i>0</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> |
| 10. | <i>Ochotne zopakuje výklad.</i> | <i>0</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> |
| 11. | <i>Zakrýva, keď niečo nevie.</i> | <i>0</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> |
| 12. | <i>Hneď poukazuje na to, čo pokazíme.</i> | <i>0</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> |
-

- | | | | | | | |
|-----|----------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 13. | <i>Vie všetko, čo sa deje v triede.</i> | <i>0</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> |
| 14. | <i>Počúva nás, keď chceme niečo povedať.</i> | <i>0</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> |
| 15. | <i>Nechá sa nami ovplyňovať.</i> | <i>0</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> |
| 16. | <i>Je netrpezlivý.</i> | <i>0</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> |
-

- | | | | | | | |
|-----|------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 17. | <i>Je dobrým vedúcim.</i> | <i>0</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> |
| 18. | <i>Vie uznať našu nechápavosť.</i> | <i>0</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> |
-

19.	<i>Je neistý, keď v triede vyvádzame.</i>	0	1	2	3	4
20.	<i>Je ľahké nazlostiť ho.</i>	0	1	2	3	4
<hr/>						
21.	<i>Organizuje spoluprácu.</i>	0	1	2	3	4
22.	<i>Je trpezlivý.</i>	0	1	2	3	4
23.	<i>Je ľahké u neho odvieť pozornosť.</i>	0	1	2	3	4
24.	<i>Je sarkastický a uštipačný.</i>	0	1	2	3	4
<hr/>						
25.	<i>Pomáha nám v práci.</i>	0	1	2	3	4
26.	<i>Môžeme sa rozhodnúť o veciach v triede sami.</i>	0	1	2	3	4
27.	<i>Myslí si, že podvádza.</i>	0	1	2	3	4
28.	<i>Je prísny.</i>	0	1	2	3	4
<hr/>						
29.	<i>Je priateľský.</i>	0	1	2	3	4
30.	<i>Môžeme ho ovplyvňovať.</i>	0	1	2	3	4
31.	<i>Myslí si, že nevieme nič.</i>	0	1	2	3	4
32.	<i>Vyžaduje, aby sme boli v triede ticho.</i>	0	1	2	3	4
<hr/>						
33.	<i>Môžeme sa na neho spoľahnúť.</i>	0	1	2	3	4
34.	<i>Zrovnoprávňuje nás so sebou.</i>	0	1	2	3	4
35.	<i>Ponižuje nás.</i>	0	1	2	3	4
36.	<i>Prísne nás skúša.</i>	0	1	2	3	4
<hr/>						
37.	<i>Má zmysel pre humor.</i>	0	1	2	3	4
38.	<i>Často nás necháva pracovať samostatne.</i>	0	1	2	3	4
39.	<i>Myslí si, že nemôžeme dobre pracovať.</i>	0	1	2	3	4
40.	<i>Jeho úroveň je veľmi vysoká.</i>	0	1	2	3	4
<hr/>						
41.	<i>Vie sa povzniesť nad omylmi.</i>	0	1	2	3	4

42.	<i>Dáva nám dostatok voľna pri vyučovaní.</i>	0	1	2	3	4
43.	<i>Vyzerá nespokojne.</i>	0	1	2	3	4
44.	<i>Oddeľuje nás, keď píšeme písomku.</i>	0	1	2	3	4

45.	<i>V triede je príjemný.</i>	0	1	2	3	4
46.	<i>Je veľkorysý.</i>	0	1	2	3	4
47.	<i>Je podozrievavý.</i>	0	1	2	3	4
48.	<i>Bojíme sa ho.</i>	0	1	2	3	4

Pomôcka pre učiteľa na spracovanie vyplneného dotazníka:

1..... 2..... 3..... 4.....

Dotazník o učiteľovej interakcii

(Podľa T. Wubbelsa, J. Levyho preložil a upravil J. Gál)

Milí študenti!

V tomto dotazníka vyjadrite svoj názor na prejav (činnosť) Vášho učiteľa tak, ako ho vidíte a vnímate Vy. Toto nie je test. Predložíme Vám 48 výrokov o učiteľovi. Pri každom výroku zakrúžkujte svoj názor.

Napríklad:

Tento učiteľ sa vyjadruje jasne: Nikdy **Vždy**

0 1 2 3 4

Keď si myslíte, že sa vždy vyjadruje jasne, zakrúžkujte č. 4.

Keď si myslíte, že sa nikdy nevyjadruje jasne, zakrúžkujte 0.

Môžete zakrúžkovať ešte 1, 2, 3 podľa stupňa jasnosti vyjadrovania

(1 = občas, zriedka, 2 = priemerne, 3 = často).

Keď chcete zmeniť odpoveď, prečiarknite zakrúžkované číslo a zakrúžkujte nové.

Milí študenti,

Nejde o žiadnu lacnú zábavu, ale o serióznu záležitosť. Preto si dôkladne rozvážte, ako budete na jednotlivé otázky odpovedať.

Rozhodujte sa podľa najlepšieho vedomia a svedomia.

Ďakujeme Vám za ochotu konštruktívne spolupracovať

Meno učiteľa..... Trieda..... Škola

49. Tento učiteľ učí svoj predmet so zánietením.	0	1	2	3	4
50. Verí nám.	0	1	2	3	4
51. Zdá sa byť neistým.	0	1	2	3	4
52. V zlosti sa nevie kontrolovať.	0	1	2	3	4
<hr/>					
53. Učivo vysvetľuje jasne.	0	1	2	3	4
54. Keď s ním nesúhlasíme, môžeme viesť diskusiu.	0	1	2	3	4
55. Je váhavy.	0	1	2	3	4
56. Rýchlo sa rozčúli.	0	1	2	3	4
<hr/>					
57. Udržiava nás v stave pozornosti.	0	1	2	3	4
58. Ochotne zopakuje výklad.	0	1	2	3	4
59. Zakrýva, keď niečo nevie.	0	1	2	3	4
60. Hneď poukazuje na to, čo pokazíme.	0	1	2	3	4

61.	<i>Vie všetko, čo sa deje v triede.</i>	0	1	2	3	4
62.	<i>Počúva nás, keď chceme niečo povedať.</i>	0	1	2	3	4
63.	<i>Nechá sa nami ovplyvňovať.</i>	0	1	2	3	4
64.	<i>Je netrpezlivý.</i>	0	1	2	3	4

65.	<i>Je dobrým vedúcim.</i>	0	1	2	3	4
66.	<i>Vie uznať našu nechápavosť.</i>	0	1	2	3	4
67.	<i>Je neistý, keď v triede vyvádzame.</i>	0	1	2	3	4
68.	<i>Je ľahké nazlostiť ho.</i>	0	1	2	3	4

69.	<i>Organizuje spoluprácu.</i>	0	1	2	3	4
70.	<i>Je trpezlivý.</i>	0	1	2	3	4
71.	<i>Je ľahké u neho odvieť pozornosť.</i>	0	1	2	3	4
72.	<i>Je sarkastický a uštipačný.</i>	0	1	2	3	4

73.	<i>Pomáha nám v práci.</i>	0	1	2	3	4
74.	<i>Môžeme sa rozhodnúť o veciach v triede sami.</i>	0	1	2	3	4
75.	<i>Myslí si, že podvádza.</i>	0	1	2	3	4
76.	<i>Je prísny.</i>	0	1	2	3	4

77.	<i>Je priateľský.</i>	0	1	2	3	4
78.	<i>Môžeme ho ovplyvňovať.</i>	0	1	2	3	4
79.	<i>Myslí si, že nevieme nič.</i>	0	1	2	3	4
80.	<i>Vyžaduje, aby sme boli v triede ticho.</i>	0	1	2	3	4

81.	<i>Môžeme sa na neho spoľahnúť.</i>	0	1	2	3	4
82.	<i>Zrovnoprávňuje nás so sebou.</i>	0	1	2	3	4
83.	<i>Ponižuje nás.</i>	0	1	2	3	4

84. *Prísne nás skúša.* 0 1 2 3 4

85. *Má zmysel pre humor.* 0 1 2 3 4

86. *Často nás necháva pracovať samostatne.* 0 1 2 3 4

87. *Myslí si, že nemôžeme dobre pracovať.* 0 1 2 3 4

88. *Jeho úroveň je veľmi vysoká.* 0 1 2 3 4

89. *Vie sa povzniesť nad omylmi.* 0 1 2 3 4

90. *Dáva nám dostatok voľna pri vyučovaní.* 0 1 2 3 4

91. *Vyzerá nespokojne.* 0 1 2 3 4

92. *Oddeľuje nás, keď píšeme písomku.* 0 1 2 3 4

93. *V triede je príjemný.* 0 1 2 3 4

94. *Je veľkorysý.* 0 1 2 3 4

95. *Je podozrievavý.* 0 1 2 3 4

96. *Bojíme sa ho.* 0 1 2 3 4

Pomôcka pre učiteľa na spracovanie vyplneného dotazníka:

1..... 2..... 3..... 4.....

Príloha – Dotazník o učiteľovej interakcii

(Podľa T. Vubbelsa, J. Levyho preložil a upravil J. Gál)

Vážení kolegovia učiteľia!

Tento dotazník vznikol ako jeden z mnohých možností hodnotenia učiteľa riadiacimi subjektmi (riaditeľom školy, inšpektorom, MŠ a pod.). To však neznamená, že ho majú a môžu využívať výlučne iba oni. Môžete ho pokojne využiť aj Vy v triedach, v ktorých vyučujete, a získate obraz o sebe od svojich žiakov. Podmienkou je, aby ste dotazník použili v tých triedach, v ktorých pôsobíte dlhšie, kde Vás žiaci dlhšie poznajú. Môže sa stať, že výsledky reflexie žiakov nespĺnia Vaše očakávanie, že dôjde k disproporcii medzi Vaším sebnávaním a žiackym pohľadom na Vás. V takom prípade potozmýšľajte o sebe a pokúste sa nájsť vlastné rezervy. Ideálny stav je taký, keď je učiteľovo očakávanie v súlade so žiackym pohľadom.

Prínosom rovnakého (alebo približne rovnakého) videnia učiteľa sebou samým a žiakmi je existencia harmonického vzťahu medzi učiteľom a žiakmi v triede – za predpokladu, že učiteľ má záujem, aby vypestoval so žiakov múdrych a charakterných ľudí.

V našich podmienkach pravidelná spätnoväzobná informácia, mierne povedané, ešte nie je normálnym zvykom medzi učiteľom a žiakom. Sú prípady, že učelia o to nestoja alebo sa jej aj boja, a preto sa jej bránia. Nie je to však zdravý jav. Ak chceme humanizovať školu, máme predovšetkým na mysli premietnutie vertikálneho vzťahu učiteľ – žiak do roviny horizontálnej, kde žiak predstavuje plnohodnotný subjekt, kde sa s jeho názorom na škole každý vážne zaoberá. To ho potom zaväzuje k zodpovednosti a sebauvedomeniu sa, čím sa zväčšuje jeho sebaúcta, ktorá je najdôležitejším predpokladom vytvárania, vyjadrovania a zaujímania vlastných postojov. My učelia väčšinou uznávame, že nám v škole ide o žiaka, o jeho telesný a intelektuálny rozvoj. Zavedenie akceptácie spätnoväzobnej reflexie žiaka na svojho učiteľa formou akú Vám dávame k dispozícii, prispeje k ozdravovaniu interpersonálnych vzťahov medzi učiteľom a žiakom, čím sa pozdvihne úroveň humanizácie školy na Slovensku. Po technickej stránke odporúčame využívať dotazníkový prieskum pravidelne a porovnávať ho po časovom odstupe v tých istých triedach, na základe čoho môžete zistiť aj rozsah svojej zmeny, flexibility vo vzťahu k tým istým žiakom.

Želáme Vám veľa chuti a odvahy experimentovať.

Dotazník o učiteľovej interakcii

(Podľa T. Wubbelsa, J. Levyho preložil a upravil J. Gál)

Milí študenti!

V tomto dotazníku vyjadrite svoj názor na prejav (činnosť) Vášho učiteľa tak, ako ho vidíte a vnímate Vy. Toto nie je test. Predložíme Vám 48 výrokov o učiteľovi. Pri každom výroku zakrúžkujte svoj názor.

Napríklad:

Tento učiteľ sa vyjadruje jasne: Nikdy *Vždy*

0 1 2 3 4

Keď si myslíte, že sa vždy vyjadruje jasne, zakrúžkujte č. 4.

Keď si myslíte že sa nikdy nevyjadruje jasne, zakrúžkujte 0.

Môžete zakrúžkovať ešte 1, 2, 3 podľa stupňa jasnosti vyjadrovania

(1 = občas, zriedka, 2 = priemerne, 3 = často).

Keď chcete zmeniť odpoveď, prečiarknite zakrúžkované číslo a zakrúžkujte nové číslo.

Milí študenti,

Nejde o žiadnu lacnú zábavu, ale o serióznu záležitosť. Preto si dôkladne rozvážte, ako budete na jednotlivé otázky odpovedať.

Rozhodujte sa podľa najlepšieho vedomia a svedomia.

Ďakujeme Vám za ochotu konštruktívne spolupracovať.

Meno učiteľa Trieda Škola

1. Tento učiteľ učí svoj predmet so zanietením.	0	1	2	3	4	
2. Verí nám.		0	1	2	3	4
3. Zdá sa byť neistým.	0	1	2	3	4	
4. V zlosti sa nevie kontrolovať.		0	1	2	3	4
<hr/>						
5. Učivo vysvetľuje jasne.	0	1	2	3	4	
6. Keď s ním nesúhlasíme, môžeme viest' diskusiu.		0	1	2	3	4
7. Je váhavý.	0	1	2	3	4	
8. Rýchlo sa rozčúli.	0	1	2	3	4	-----

-----9. Jozko mrkva

0 1

Príloha 12

Dotazník CES

Dotazník CES meria sociálnu klímu v triede. Je určený pre žiakov druhého stupňa základnej školy a pre žiakov stredných škôl. Jeho administrácia trvá asi 20 minút. Dotazník CES diagnostikuje 6 premenných:

- zaujatie žiaka učením (otázky 1,7, 13, 19),
- vzťahy medzi žiakmi v triede (otázky 2, 8, 14, 20),
- učiteľovu pomoc žiakom (otázky 3, 9, 15, 21),
- orientáciu žiakov na úlohy (otázky 4, 10, 16, 22),
- poriadok a organizovanosť (otázky 5, 11, 17, 23),
- jasnosť pravidiel (otázky 6, 12, 18, 24).

Žiaci odpovedajú buď „Áno“, alebo „Nie“. Odpoveď áno sa skóruje 3 bodmi, odpoveď Nie 1 bodom. Ak žiak na otázku neodpovedal, alebo prečiarkol obidve možnosti, jeho odpoveď skóruje 2 bodmi. Pri otázkach označených písmenom R (č. 3, 4, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 22, 23) je skórovanie opačné. Odpoveď Áno sa hodnotí bodom 1, odpoveď nie, 3 bodmi.

Údaje za triedu sa buď prevedú na aritmetický priemer pre každú z premenných, alebo sa vypočíta medián. Dotazník ukazuje ako žiaci vnímajú triedu i učiteľa. Učiteľ môže porovnať, ako žiaci vnímajú i ostatných učiteľov. Prirodzene je možné zisťovať i rozdiely v klíme medzi triedami i medzi školami.

Okrem diagnostikovania aktuálnej klímy v triede je možné dotazník zadávať tak, aby žiaci vyjadrovali želanú klímu, t.j. klímu, ktorú by chceli mať.

Pred začiatkom vyplňovania zadávateľ dotazníka prečíta túto inštrukciu:

„Nejde o intelligenčný test, ani o skúšanie vašich vedomostí. Ide o dotazník, ktorý zisťuje, aká je vaša trieda a ako vnímate svojich spolužiakov. Neexistujú tu nijaké dobré, alebo zlé odpovede. Každé tvrdenie v dotazníku si poriadne prečítajte a odpovedzte podľa svojho názoru. Váš názor sa môže líšiť od názoru spolužiakov. Odpovedzte buď áno, alebo nie. Ak súhlasíte s tvrdením v dotazníku, zakrúžkujte Áno, ak nesúhlasíte, zakrúžkujte Nie. Ak sa pomýlite, alebo si odpoveď rozmyslíte a budete ju chcieť zmeniť, prečiarknite krížikom to, čo už neplatí a zakrúžkujte to, čo platí. Odpovedzte na každú otázku. Nič nemôžete vynechať, alebo preskočiť. V dotazníku sa hovorí o učiteľovi. V každom prípade pôjde o učiteľa (učiteľku) _____ (meno), ktorý(á) učí _____ (názov predmetu).

Nezabudnite vyplniť horepotrebné údaje“ *

Príloha 13

Dotazník učebných štýlov - LSI IIA

(Autori: D. A. Kolb, Boston: MyBer&Company; J. G. Veres, L. G. Shake, Auburn University of Montgomery 1986, 1989; preklad a úprava: J. Mareš, Lekárska fakulta UK H. Králové, 1991; prevzaté zo Švec, V., 1998, s.173 -175)

Pokyny na vyplnenie dotazníka

Predkladáme vám 12 otázok o štýloch učenia. V každej otázke sú ponúkané štyri varianty odpovede A, B, C, D. Prečítajte si pozorne ich znenie. Potom bodmi 1 až 4 označte každý z týchto variantov podľa toho, ako vyhovujú vášmu spôsobu učenia.

4 body priradte variantu, ktorý najvýstižnejšie charakterizuje váš spôsob učenia, ktorý najviac preferujete; 3 body priradte variantu, ktorý pomerne výstižne opisuje váš spôsob učenia sa (je na druhom, mieste v preferencii ponúkaných spôsobov učenia sa); 2 body priradte variantu, ktorý málo vystihuje váš spôsob učenia sa (je až na treťom mieste v preferencii ponúkaných spôsobov učenia sa); 1 bodom označte variant, ktorý takmer nevystihuje váš spôsob učenia sa.

Pri každom variante (A, B, C D) zaškrtnite vaše bodové hodnotenie. Ani jednu otázku nevynechajte a nepreskočte.

V tomto dotazníku neexistujú dobré (správne) či zlé (nesprávne) odpovede, pretože každý človek je zvyknutý učiť sa trochu inak. Pomocou ponúkaných odpovedí sa snažte vyjadriť ten spôsob učenia, ktorý je pre vás typický.

1. Keď sa učím:

A. rád konám intuitívne, riadim sa vnútornými pocitmi 4 3 2 1

B. rád rozmýšľam o hlavných myšlienkach 4 3 2 1

C. rád veci priamo vykonávam 4 3 2 1

D. rád veci sledujem a počúvam 4 3 2 1

2. Učím sa lepšie, keď:

A. počúvam výklad a sústredene sledujem uvádzané informácie 4 3 2 1

B. logicky uvažuje 4 3 2 1

C. spolieham sa na svoje dojmy a tušenia 4 3 2 1

D. musím na veci tvrdo pracovať 4 3 2 1

3. V priebehu učenia:

A. snažím sa rozmýšľať o tom, čo sa učím 4 3 2 1

B. cítim zodpovednosť za výsledok učenia 4 3 2 1

C. som skôr tichý a uzavretý 4 3 2 1

D. všetko beriem vážne, reagujem citovo 4 3 2 1

4. Učí sa najmä tým, že:

A. prežívam 4 3 2 1

B. robím 4 3 2 1

C. pozorujem 4 3 2 1

D. premýšľam 4 3 2 1

5. Keď sa učím:

A. snažím sa byť prístupný novým skúsenostiam 4 3 2 1

B. snažím sa prihliadať na všetky stránky problému 4 3 2 1

C. snažím sa veci analyzovať, špecifikovať ich časti 4 3 2 1

D. snažím sa veci priamo vyskúšať 4 3 2 1

6. V priebehu učenia dávam prednosť skôr:

A. pozorovaniu 4 3 2 1

B. aktívnej činnosti 4 3 2 1

C. intuícii 4 3 2 1

D. logickému uvažovaniu 4 3 2 1

7. Lepšie sa učím ak:

A. môžem pozorovať 4 3 2 1

B. môžem sa spoliehať na ľudí, na medziľudské vzťahy 4 3 2 1

C. môžem vychádzať z premyslenej teórie 4 3 2 1

D. môžem si všetko prakticky vyskúšať 4 3 2 1

8. Keď sa učím:

A. rád vidím za sebou výsledky svojej práce 4 3 2 1

B. rád teoretizujem, zaoberám sa všeobecnejšími úvahami 4 3 2 1

C. najprv veci zvážim, až potom sa do nich pustím 4 3 2 1

D. som na učení vnútorne zaangažovaný 4 3 2 1

9. Učím sa lepšie keď:

A. spolieham sa na vlastné pozorovania 4 3 2 1

B. spolieham sa na vlastné pocity 4 3 2 1

C. môžem si veci vyskúšať „na vlastnej koži“ 4 3 2 1

D. spolieham sa na vlastný úsudok, vlastné názory 4 3 2 1

10. V priebehu učenia som skôr človek:

A. uzatvárajúci sa do seba 4 3 2 1

B. súhlasne prijímajúci informácie 4 3 2 1

C. hlásiaci sa k zodpovednosti 4 3 2 1

D. teoretizujúci 4 3 2 1

11. Keď sa učím:

A. rád sa do veci zahrúžim 4 3 2 1

B. rád veci sledujem s odstupom 4 3 2 1

C. rád veci hodnotím, posudzujem 4 3 2 1

D. rád do vecí zasahuje 4 3 2 1

12. Učím sa lepšie ak:

A. môžem analyzovať idey, všeobecnejšie názory 4 3 2 1

B. som vnímavý, a nie vopred zaujatý 4 3 2 1

Príloha 14

Morálne dilemy

Heinzove dilemma

Jedna žena trpela zvláštnym druhom rakoviny. Liek o ktorom sa lekári domnievali, že by ju mohol zachrániť existoval. Bola to forma rádia, ktorú nedávno objavil jeden lekárnik práve v meste kde žena žila. Výroba lieku bola finančne veľmi nákladná, ale lekárnik si pri predaji účtoval 10 x viac. Za rádium zaplatil 400 dolárov, za malú dávku lieku chcel 4 000 dolárov. Heinz, manžel chorej ženy, navštívil každého, kto mu mohol požičať peniaze. Dal však dohromady len 2000 dolárov. Heinz išiel za lekárnikom a povedal mu, že jeho žena umiera a požiadal ho, aby mu liek predal lacnejšie alebo mu umožnil zaplatiť mu neskôr. Lekárnik odmietol so slovami: „Nie, ja som liek objavil a chcem na tom zarobiť peniaze.“ Heinz po vyčerpaní všetkých legálnych možností bol z toho zúfalý, uvažoval, že liek pre svoju ženu z lekárne ukradne.

Mal Heinz liek ukradnúť? Prečo áno, prečo nie? Je to z jeho pohľadu správne alebo zlé, ukradnúť liek? Prečo je to správne, prečo je to zlé? Má Heinz nejaký záväzok alebo dokonca povinnosť ukradnúť liek?

Mal Heinz ukradnúť liek aj vtedy keď svoju ženu nemiloval? Prečo áno, prečo nie? Predstavte si že umierajúcou osobou nie je jeho žena, ale cudzí človek. Mal by Heinz ukradnúť liek pre cudziu osobu? Keby umieralo Heinzovo obľúbené zviera, mal by ukradnúť aj v tomto prípade liek? Prečo áno, prečo nie? Je dôležité, aby ľudia pre záchranu života druhého človeka urobili všetko čo môžu? Prečo áno, prečo nie?

Kradnúť znamená dostať sa do rozporu so zákonom. Je preto Heinzov čin nemorálny? Prečo áno, prečo nie? Mali by ľudia urobiť všetko čo je v ich silách aby dodržali zákon? Prečo áno, prečo nie? Ako je možné váš názor aplikovať na to, čo by mal urobiť Heinz? Keď sa spätne zamyslíte nad Heinzovým príbehom, v čom spočíva jeho najväčšia zodpovednosť?

Sudcovo dilemma

Heinz sa vykradol obchodu. Ukradol liek a dal ho svojej žene. Heinz bol uväznený a postavený pred súd. Úlohou poroty je rozhodnúť, či je vinný, sudca je zodpovedný za rozsudok.

Mal by sudca Heinza potrestať, alebo by mal odložiť súd, a nechať Heinza odísť? Čo je lepšie? Zamyslite sa nad problémom s pohľadu spoločnosti. Mali by byť ľudia, ktorí porušia zákon,

potrestaní? Prečo áno – a prečo nie? Ako by mohol sudca použiť váš názor pri svojom rozhodnutí? Keď Heinz ukradol liek pre ženu, robil to, čo mu kázalo svedomie. Mal by byť ten, kto porušuje zákon, potrestaný, ak konal v súlade so svojim svedomím? Prečo áno – prečo nie? Keď sa spätne zamyslíte nad situáciou sudcu, v čom spočíva jeho najväčšia zodpovednosť? Prečo? Ako rozumiete pojmu svedomie? Keby ste boli Heinzom, ako by svedomie ovplyvnilo vaše rozhodnutie? Heinz musel urobiť morálne rozhodnutie. Malo by byť morálne rozhodovanie postavené na pocitoch, alebo na úvahe a zdôvodňovaní, čo je dobré a čo je zlé?

Je Heinzov problém morálnym problémom? Prečo áno – a prečo nie? Čo je pre vás morálny problém a čo pre vás znamená slovo morálka? Ak sa Heinz rozhoduje čo má urobiť a premýšľa čo je skutočne správne, potom musí nejaké správne riešenie existovať. Existuje teda skutočne nejaké správne riešenie Heinzovho problému, alebo je viacej správnych riešení? Prečo? Ako spoznáte, že vaše riešenie je správne? Záleží to na spôsobe myslenia, alebo na metóde z ktorej pomocou môže človek dospieť k správne alebo adekvátne riešenie?

Lekárova dilema

Jedna žena vážne ochorela na rakovinu. Liečba sa nedarila a neexistoval liek, ktorý by jej mohol pomôcť. Jej lekár vedel, že jej ostáva asi 6 mesiacov života. Žena mala veľké bolesti a bola taká slabá, že aj malá dávka utišujúcich liekov jej mohla spôsobiť smrť. Bolesti ju privádzali na pokraj šialenstva. V pokojnejších chvíľach žiadala svojho lekára, aby jej podal dávku éteru, ktorá by ukončila jej život. Hovorila mu, že nemôže bolesti vydržať a že tak či tak v priebehu niekoľkých mesiacov umrie. Aj keď lekár vie, že eutanázia je nezákonná, uvažuje, či má jej prosbe vyhovieť.

Mal by lekár dať žene liek, ktorý by ju usmrtil? Prečo áno, prečo nie?

Považujete podanie lieku, ktorý by ženu mohol usmrtiť za správne, alebo za nesprávne? Prečo je správne a prečo nesprávne? Mala by mať žena právo rozhodnúť o svojom živote, resp. smrti? Prečo áno, prečo nie? Čo by mal v takejto situácii urobiť dobrý manžel, prečo? Má človek povinnosť alebo záväzok žiť pre niekoho druhého, keď chce spáchať samovraždu? Prečo áno prečo nie? Má lekár povinnosť alebo záväzok takýto liek žene poskytnúť. Prečo áno a prečo nie? Keď je domáce zviera smrteľne zranené a umiera býva utratené, aby sa netrápilo. Dá sa toto riešenie aplikovať aj v tomto prípade? Prečo áno a prečo nie? Je v rozpore so zákonom podať žene liek, ktorý urýchli smrť? Je morálne zlé to urobiť? Prečo áno a prečo nie? Všeobecne platí, že by sa ľudia mali pokúsiť urobiť všetko preto, aby dodržali zákon? Prečo áno a prečo nie? Ako je možné využiť váš názor na to, čo by mal urobiť lekár v našom príbehu? Keď sa spätne zamyslíte nad jeho dilemou, v čom spočíva jeho najväčšia zodpovednosť? Prečo?

Sestrine dilema

Judita bola 12-ročné dievča. Jej matka jej sľúbila, že bude môcť ísť na vytúžený rockový koncert, ktorý mal byť v ich meste, ak si na vstupenku ušetrí „strážením“ detí a z vreckového. Dievčaťu sa podarilo našetriť 20 Euro na vstupenku a ešte ďalších 15 Eur. Jej matka však zmenila názor a rozhodla sa dcérine peniaze využiť na nákup šiat do školy. Judita bola veľmi sklamaná. Na koncert chcela ísť stoj čo stoj. Kúpila si vstupenku a matke tvrdila, že sa jej podarilo ušetriť len 15 Eur. V sobotu išla na koncert a doma povedala, že strávila deň s kamarátkou. Ani po týždni matka na to neprišla. Dievča sa priznalo staršej sestre Lucii, že bola na koncerte a že mamu oklamala. Lucia uvažuje o tom, či má matke povedať čo Judita urobila.

Mala by Lucia povedať matke, že Judita o peniazoch klamala, alebo by nemala o tom hovoriť? Prečo áno a prečo nie? Pri zvažovaní, či to povedať matke, Lucia prihliada k faktu, že Judita je jej sestra. Ovplyvňuje táto skutočnosť Luciino rozhodovanie? Prečo áno, prečo nie? Mala by dobrá dcéra hovoriť matke pravdu? Prečo áno a prečo nie? Je v tejto situácii dôležitá skutočnosť, že Judita si peniaze zarobila sama? Prečo áno a prečo nie?

Matka sľúbila Judite, že na koncert bude môcť ísť, keď si zarobí peniaze na vstupenku. Je skutočnosť, že to matka sľúbila, dôležitým momentom v tomto príbehu? Prečo áno, prečo nie? Je rovnako dôležité dodržať sľub niekomu, koho dobre nepoznáte a pravdepodobne ho už nikdy nevidíte? Prečo áno, prečo nie? Aká je najdôležitejšia vec, na ktorej by malo dcére vo vzťahu k svojej matke záležať? Prečo je to najdôležitejšia vec? A aká je najdôležitejšia vec na ktorú by mala dbať matka vo vzťahu k svojej dcére? Prečo je to najdôležitejšia vec? Keď sa spätne zamyslíme nad príbehom Lucie, v čom spočíva jej najväčšia zodpovednosť? Prečo?

Otvorené okno

Každý deň po večeri bývalo veľké ihrisko vedľa školy zaplnené deťmi. Deti z okolia tu hrali tenis, futbal aj volejbal až do zotmenia. Jedného večera sa Linda, Jozef, Pavol a veľa ďalších detí hralo ako obyčajne. Už bola skoro tma a hra sa chýlila ku koncu, keď v tom jedno z dievčat zakričalo „*Ejha podťte sa pozrieť čo som našla!*“ Osem alebo deväť detí bežalo k múru budovy školy, aby zistili, prečo dievča kričalo. Jedno z okien školy bolo otvorené. Jozef dostal nápad: „*Hej, podťte, jeden druhého vysadíme a pozrieme sa do školy. Bude to psina. Nikto iný okrem nás v škole nebude a mi si to užijeme.*“ Všetky deti súhlasili a jeden po druhom vliezli oknom do triedy a utekali po prázdnych chodbách školy. Dievča dostalo strach. Nebolo si isté, či sa toho má zúčastniť. Vedelo, že v škole nemá čo robiť, pokiaľ je už zavretá. Po chvíľke váhania sa rozhodlo, že radšej pôjde domov. A tiež už bola skoro tma. Vyliezla oknom von, zoskočila na zem a bežala domov.

Na druhý deň, keď Linda došla do školy, ocitla sa uprostred veľkého zmätku. Učitelia sa spolu rozprávali v hale školy a veľa detí sa bavilo a chichotalo v triedach. Linda skoro prišla na to, prečo je všade taký chaos. Nieкто sa vraj dostal do školy a behal po chodbách prázdnej školy. Išlo zrejme o viac ľudí. Otočili všetky stoličky v niekoľkých triedach, tabule popísali mnohými

nezmyslami, výtvarné práce vyvesené na stene pri telocvični dali dole. Riaditeľ prehlasoval, že to čo sa stalo, bolo viac ako žart. Žiaci nemajú povolené byť v škole po jej zatvorení. Vyzval žiakov: „*Pokiaľ niekto vie niečo o tom, čo sa dialo v škole včerajši večer, alebo je do toho zapletený, mal by za mnou prísť v priebehu dňa a povedať mi, čo o tom vie*“.

Mala by Linda povedať učiteľom alebo riaditeľovi, čo sa stalo predchádzajúci večer?

Samovo dilemma

Bane sú zavreté už 6 týždňov. Prvé týždne neboli také zlé. Pre štrajkom si každý z baníkov vytvorí menšiu finančnú rezervu a zásobia rodinu jedlom. Odbory štrajkujúcim väčšinou tiež finančne prispievajú. V tomto prípade sú však príspevky určené len tým, ktorí pracujú v bani dlhšia ako 15 rokov. Deti si teraz nosia do školy menej jedla a rodiny večerajú len trochu polievky a suchý chlieb.

Samo vedie jediný väčší obchod v tejto oblasti. V bani pracoval viac ako 25 rokov a vie, že baníci majú prečo štrajkovať. Je rád, že uživí rodinu a že mu niečo ostane aj na podporu najmladšej dcéry na vysokej škole. Samova žena je šťastná, že manžel nemusí fárať do bane.

Muž celý večer odpovedá na telefonáty starých známych, ktorí chcú kupovať v jeho obchode na dlh a trápi ho to. Majiteľ obchodu, ktorý vlastní najmenej polovicu akcií banskej spoločnosti sa nemôže dočkať konca stávky. Nariadil preto Samovi, aby v žiadnom prípade nedával nikomu nič na dlh.

Ďalší deň Samovi volajú dvaja ľudia: majiteľ obchodu, ktorý vie že Samo s baníkmi sympatizuje a varuje ho, že pokiaľ neuposlúchne jeho nariadenie bude prepustený. Ako druhý volá starý priateľ a predák odborov: „Kamarát, ľudia tentoraz musia dostať potraviny na dlh. Zaručujem ti, že akonáhle skončí stávka, všetko zaplatia. Posielam nákladák, ktorý rozvezie jedlo do tridsiatich rodín. Bude u teba o 9.30. Odpoľudnia môžem poslať ďalší nákladák.“

Čo má robiť Samo až príde auto?

Príloha 15

Dotazník motivácie žiakov v etickej výchove

Milí študenti, pred sebou práve máte dotazník, ktorý má skúmať Vašu motiváciu k činnosti na hodinách etickej výchovy. Dotazník je anonymný a získané informácie poslúžia len na účely spracovania pre diplomovú prácu.

Za úprimnosť, otvorenosť a spoluprácu Vám vopred ďakujem

1. Moja nálada v konkrétnom dni vplýva na moju činnosť na hodine etickej výchovy.

1 – rozhodne súhlasím,

2 – súhlasím,

3 – nesúhlasím,

4 – rozhodne nesúhlasím,

X – neviem.

2. Moje osobné problémy ovplyvňujú moju činnosť na hodinách etickej výchovy.

1 – rozhodne súhlasím,

2 – súhlasím,

3 – nesúhlasím,

4 – rozhodne nesúhlasím,

X – neviem.

3. Na hodinách etickej výchovy uprednostňujem prácu v skupine pred individuálnou prácou.

1 – rozhodne súhlasím,

2 – súhlasím,

3 – nesúhlasím,

4 – rozhodne nesúhlasím,

X – neviem.

4. Práca v skupine na hodinách etickej výchovy je pre mňa skôr motivujúcou ako demotivujúcou.

1 – rozhodne súhlasím,

2 – súhlasím,

3 – nesúhlasím,

4 – rozhodne nesúhlasím,

X – neviem.

5. Na hodinách etickej výchovy som skôr aktívnym členom ako pasívnym členom.

1 – rozhodne súhlasím,

2 – súhlasím,

3 – nesúhlasím,

4 – rozhodne nesúhlasím,

X – neviem.

6. Tvorivosť ostatných spolužiakov na hodinách etickej výchovy je pre mňa motiváciou k činnosti.

1 – rozhodne súhlasím,

2 – súhlasím,

3 – nesúhlasím,

4 – rozhodne nesúhlasím,

X – neviem.

7. Cítim sa dobre v skupine spolužiakov/spolužiačok, ktorí/ktoré chodia na etickú výchovu.

1 – rozhodne súhlasím,

2 – súhlasím,

3 – nesúhlasím,

4 – rozhodne nesúhlasím,

X – neviem.

8. Pociťujem dôveru voči učiteľovi, ktorý ma vyučuje etickú výchovu.

1 – rozhodne súhlasím,

2 – súhlasím,

3 – nesúhlasím,

4 – rozhodne nesúhlasím,

X – neviem.

9. Témy na hodinách etickej výchovy považujem za zaujímavé.

1 – rozhodne súhlasím,

2 – súhlasím,

3 – nesúhlasím,

4 – rozhodne nesúhlasím,

X – neviem.

10. Pre moju aktivitu na hodine etickej výchovy je dôležitou motiváciou téma hodiny.

1 – rozhodne súhlasím,

2 – súhlasím,

3 – nesúhlasím,

4 – rozhodne nesúhlasím,

X – neviem.

11. Podľa mňa je hra na našich hodinách etickej výchovy využívaná často.

1 – rozhodne súhlasím,

2 – súhlasím,

3 – nesúhlasím,

4 – rozhodne nesúhlasím,

X – neviem.

12. Hra na hodinách etickej výchovy je pre mňa motiváciou k činnosti.

1 – rozhodne súhlasím,

2 – súhlasím,

3 – nesúhlasím,

4 – rozhodne nesúhlasím,

X – neviem.

13. Môj učiteľ etickej výchovy je pre mňa vzorom morálneho konania.

1 – rozhodne súhlasím,

2 – súhlasím,

3 – nesúhlasím,

4 – rozhodne nesúhlasím,

X – neviem.

14. Osobnosť môjho učiteľa etickej výchovy ovplyvňuje hodiny etickej výchovy.

1 – rozhodne súhlasím,

2 – súhlasím,

3 – nesúhlasím,

4 – rozhodne nesúhlasím,

X – neviem.

15. Je u vás na škole etická výchova hodnotená známkou?

1 – áno

2 – nie

16. Ak áno, známka je pre mňa hlavnou motiváciou k činnosti na hodinách etickej výchovy.

1 – rozhodne súhlasím,

2 – súhlasím,

3 – nesúhlasím,

4 – rozhodne nesúhlasím,

X – neviem.

17. Podieľam sa na vlastnom hodnotení v predmete etická výchova.

1 – rozhodne súhlasím,

2 – súhlasím,

3 – nesúhlasím,

4 – rozhodne nesúhlasím,

X – neviem.

18. Vyberte 2 najdôležitejšie dôvody Vašej činnosti na hodinách etickej výchovy:

- zvedavosť,

- túžba dozvedieť sa niečo nové,

- známka,

- spokojnosť učiteľa a rodičov,

- aby som nemal problémy.

