Miroslav VALICA
Petra FRIDRICHOVÁ
Terézia ROHN

EVALVÁCIA A MODIFIKÁCIA MODELOV VÝUČBY ETICKEJ VÝCHOVY A KOMPETENČNÉHO PROFILU UČITEĽA ETICKEJ VÝCHOVY

Banská Bystrica 2014

Miroslav VALICA – Petra FRIDRICHOVÁ – Terézia ROHN

EVALVÁCIA A MODIFIKÁCIA MODELOV VÝUČBY ETICKEJ VÝCHOVY A KOMPETENČNÉHO PROFILU UČITEĽA ETICKEJ VÝCHOVY

Banská Bystrica
2014

©VALICA, M. – FRIDRICHOVÁ, P. – ROHN, T. 2014. *Evalvácia a modifikácia modelov výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2014. ISBN 978-80-557-0832-4. 272 s.

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

Autori kapitol:
Kapitola 1 Petra Fridrichová ©
Kapitola 2 Miroslav Valica – Terézia Rohn ©

Recenzenti: prof. PhDr. Milan Portik, PhD.
Doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.
PaedDr. Eva Vincejová, Ph.D.
Vedecký redaktor doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc.

Výkonný redaktor Mgr. Ľubica Hajnalová Buvalová, PhD.
Technický redaktor Adrián Krištof
Jazyková korekcia Adela Bajus Fridrichová

Vydala Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Rok vydania 2014
Rozsah 198 s. a prílohy (246,63 NS a prílohy)
Náklad elektronický dokument
ISBN 978-80-557-0832-4
EAN 9788055708324

Obsah

ÚVOD **9**
1 EVALVÁCIA A MODIFIKÁCIA INOVAČNÉHO MODELU VÝUČBY ETICKEJ VÝCHOVY **12**
1.1 Inovačný model výučby etickej výchovy 15
1.1.1 Inovačný didaktický model výučby etickej výchovy - východiská 18
1.1.1.1 Štruktúrovaná dráma v inovačnom modeli výučby etickej výchovy 23
1.1.1.2 Divadlo Fórum – podpora kritického myslenia v etickej výchove 25
1.1.1.3 Východiská projektovania výučby v inovačnom modeli výučby etickej výchovy 27
1.2 Inovačné vzdelávanie učiteľov – vstup do evalvácie inovačného modelu výučby etickej výchovy 29
1.2.1 Obsahová inovácia edukačnej praxe etickej výchovy 29
1.2.2 Didaktická inovácia modelu výučby etickej výchovy 31
1.3 Projekt výskumu – evalvácia validity inovačného modelu výučby etickej výchovy 33
1.4 Výsledky výskumu 37
1.4.1 Edukačné ciele ako východisko proaktívneho modelu výučby etickej výchovy 37
1.4.1.1 Distribúcia kognitívnych a afektívnych cieľov podľa tém etickej výchovy 41
1.4.1.2 Kvalita kognitívnych a afektívnych cieľov etickej výchovy 43
1.4.2 Metodický model výučby etickej výchovy 46
1.4.2.1 Metódy etickej výchovy využívané v inovačnom metodickom modeli 54
1.4.3 Projektovanie výučby etickej výchovy v kontexte proaktívneho modelu výučby 64
1.5 Závery a odporúčania pre výskum a edukačnú prax vyplývajúce z overovania validity inovačného modelu výučby etickej výchovy 70
1.5.1 Miera rozsahu a kvality aplikácie inovačného modelu v projektovaní a realizácii obsahovej a metodickej inovácie výučby etickej výchovy .. 71
1.5.2 Modifikácia inovačného modelu výučby etickej výchovy na základe výsledkov evalvácie validity tohto modelu 75
1.5.3 Zmeny v programoch inovačného vzdelávania učiteľov etickej výchovy na základe výsledkov evalvácie validity tohto modelu 77
1.5.4 Odporúčania pre výskum a edukačnú prax vyplývajúce z evaluácie inovačného modelu výučby etickej výchovy 80

2 EVALVÁCIA A MODIFIKÁCIA MODELU KOMPETENČNÉHO PROFILU UČITEĽA ETICKEJ VÝCHOVY 82
2.1 Návrh modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy 82
2.2 Rozvoj profesijných kompetencii učiteľa etickej výchovy 89
2.2.1 Princípy kontinuálneho vzdelávania učiteľov etickej výchovy 90
2.2.2 Inovačné vzdelávanie učiteľov etickej výchovy 91
2.3 Empirický výskum 94
2.3.1 Projekt výskumu 94
2.3.1.1 Predmet výskumu 94
2.3.1.2 Výskumný problém 94
2.3.1.3 Ciele výskumu 95
2.3.2 Deskripcia a analýza výsledkov výskumu 99
2.3.2.1 Testovanie hypotézy H1: dôležitosť kompetencií učiteľa etickej výchovy pre výučbu etickej výchovy 100
2.3.2.2 Testovanie hypotézy H2: rozdiely v dôležitosti kompetencií učiteľa etickej výchovy pre výučbu etickej výchovy medzi respondentmi na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania 105
2.3.2.3 Testovanie hypotézy H3: rozdiely v kvalite kompetencií učiteľov etickej výchovy vplyvom absolvovaného inovačného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe etickej výchovy. 113
2.3.2.4 Súhrnné zhodnotenie platnosti hypotéz H1 - H3 136
2.3.2.5 Výsledky obsahovej analýzy dát skupinového interview: uplatniteľnosť kompetencií učiteľa etickej výchovy 142
2.3.2.6 Výsledky obsahovej analýzy dát skupinového interview: dôležitosť špecifických osobnostných a etických kompetencií učiteľa etickej výchovy 156
2.3.3 Interpretácia výsledkov výskumu a závery 160
2.4 Odporúčania pre výskum a edukačnú prax vyplývajúce z overovania validity modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy 178

ZÁVER 182
CONCLUSION 186
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV 190
PRÍLOHY 199
Zoznam príloh 200

Zoznam tabuliek a grafov

Tabuľka 1 Inovačný didaktický model etickej výchovy 19
Tabuľka 2 Indikátory inovačného modelu výučby etickej výchovy 35
Tabuľka 3 Rozdelenie navrhovaných metód do krokov metodického modelu etickej výchovy 56
Tabuľka 4 Modifikovaný inovačný model výučby etickej výchovy 75
Tabuľka 5 Diagnostické kompetencie zoradené zostupne podľa dôležitosti prisúdenej učiteľmi ETV 100
Tabuľka 6 Kompetencie ovládať obsah a didaktiku výučby etickej výchovy zoradené zostupne podľa dôležitosti prisúdenej učiteľmi ETV..... 101
Tabuľka 7 Kompetencie plánovať a projektovať vyučovanie etickej výchovy zoradené zostupne podľa dôležitosti prisúdenej učiteľmi ETV..... 102
Tabuľka 8 Kompetencie realizovať vyučovanie etickej výchovy zoradené zostupne podľa dôležitosti prisúdenej učiteľmi ETV 103
Tabuľka 9 Miera dôležitosti výskumnej kompetencie posúdená učiteľmi ETV 104
Tabuľka 10 Diagnostické kompetencie zoradené zostupne podľa dôležitost prisúdenej učiteľmi ETV na primárnom stupni vzdelávania 106
Tabuľka 11 Diagnostické kompetencie zoradené zostupne podľa dôležitosti prisúdenej učiteľmi ETV na sekundárnom stupni vzdelávania 106
Tabuľka 12 Kompetencie ovládať obsah a didaktiku výučby ETV zoradené zostupne podľa dôležitosti prisúdenej učiteľmi ETV na primárnom stupni vzdelávania 107
Tabuľka 13 Kompetencie ovládať obsah a didaktiku výučby ETV zoradené zostupne podľa dôležitosti prisúdenej učiteľmi ETV na sekundárnom stupni vzdelávania 107
Tabuľka 14 Kompetencie plánovať a projektovať vyučovanie etickej výchovy zoradené zostupne podľa dôležitosti prisúdenej učiteľmi ETV na primárnom stupni vzdelávania 108
Tabuľka 15 Kompetencie plánovať a projektovať vyučovanie etickej výchovy zoradené zostupne podľa dôležitosti prisúdenej učiteľmi ETV na sekundárnom stupni vzdelávania 109
Tabuľka 16 Kompetencie realizovať vyučovanie etickej výchovy zoradené zostupne podľa dôležitosti prisúdenej učiteľmi ETV na primárnom stupni vzdelávania.. 110
Tabuľka 17 Kompetencie realizovať vyučovanie etickej výchovy zoradené zostupne podľa dôležitosti prisúdenej učiteľmi ETV na sekundárnom stupni vzdelávania 111
Tabuľka 18 Miera dôležitosti výskumnej kompetencie posúdená učiteľmi ETV na primárnom stupni vzdelávania 112
Tabuľka 19 Miera dôležitosti výskumnej kompetencie posúdená učiteľmi ETV na sekundárnom stupni vzdelávania.....112

Tabuľka 20 Porovnanie pôvodného a modifikovaného modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy podľa miery dôležitosti diagnostických kompetencií učiteľa ETV pre výučbu etickej výchovy 161
Tabuľka 21 Porovnanie pôvodného a modifikovaného modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy podľa miery dôležitosti obsahovo-didaktických kompetencií učiteľa ETV pre výučbu etickej výchovy 163
Tabuľka 22 Porovnanie pôvodného a modifikovaného modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy podľa miery dôležitosti plánovacích a projektových kompetencií učiteľa ETV pre výučbu etickej výchovy 165
Tabuľka 23 Porovnanie pôvodného a modifikovaného modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy podľa miery dôležitosti realizačných kompetencií učiteľa ETV pre výučbu etickej výchovy 168
Graf 1 Adresnosť stanovenia cieľa vo vyučovacích projektoch 41
Graf 2 Distribúcia kognitívnych cieľov podľa tém 41
Graf 3 Podiel cieľov podľa Bloomovej taxonómie kognitívnych funkcií 42
Graf 4 Podiel cieľov podľa Krathwohlovej taxonómie afektívnych funkcií 43
Graf 5 Celkový pohľad na rozloženie úrovne kognitívnych a afektívnych cieľov podľa stupňov vzdelávania 43
Graf 6 Porovnanie správnosti kognitívnych a afektívnych cieľov 44
Graf 7 Uplatnenie odporúčaného metodického postupu 51
Graf 8 Variabilita metód vo vyučovacích projektoch 58
Graf 9 Podiel metód a techník dramatickej výchovy medzi projektmi (klasifikovanými podľa kognitívnych cieľov projektov) 61
Graf 10 Podiel hry v projektoch klasifikovaných podľa kognitívnych cieľov projektov 62
Graf 11 Zmeny kvality kompetencie K 1 - Poznať zákonitosti psychosociálneho a morálneho vývoja žiakov a identifikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiaka (rozloženie relatívnej početnosti) 114
Graf 12 Zmeny kvality kompetencie K2 - Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka (rôzne edukačné potreby žiakov a rôzne spôsoby učenia sa žiakov) 114
Graf 13 Zmeny kvality kompetencie K3 - Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka (poznať sociokultúrne prostredie žiaka a jeho vplyv na žiaka, akceptácia žiaka bez predsudkov a stereotypov) (rozloženie relatívnej početnosti) 115
Graf 14 Zmeny kvality kompetencie K4 - Mať vedomosti zo svojho odboru vrátane interdisciplinárnych väzieb a reflexie rozvoja relevantných vedných disciplín 116
Graf 15 Zmeny kvality kompetencie K 5 - Orientovať sa v školských dokumentoch 117
Graf 16 Zmeny kvality kompetencie K6 - Poznať metodiku tvorby školského vzdelávacieho programu (rozloženie relatívnej početnosti) 117
Graf 17 Zmeny kvality kompetencie K 7 - Schopnosť vybrať obsah etickej výchovy v súlade s požadovanými a očakávanými edukačnými cieľmi a obohacovať ho o školské a regionálne špecifiká (rozloženie relatívnej početnosti) 118

Graf 18 Zmeny kvality kompetencie K8 - Schopnosť identifikovať a preskúmať spojenia vo vnútri a medzi vyučovacími predmetmi alebo oblasťami osnov 119
Graf 19 Zmeny kvality kompetencie K 9 - Schopnosť tvoriť školský vzdelávací program 119
Graf 20 Zmeny kvality kompetencie K10 - Schopnosť didaktickej analýzy obsahu etickej výchovy 120
Graf 21 Zmeny kvality kompetencie K11 - Poznať teoretické východiská plánovania a projektovania výchovno-vzdelávacieho procesu etickej výchovy 121
Graf 22 Zmeny kvality kompetencie K12 - Schopnosť plánovať a projektovať edukačný proces etickej výchovy v súlade so školským vzdelávacím programom a individuálnymi potrebami žiakov..... 122
Graf 23 Zmeny kompetencie K13 - Schopnosť vymedziť ciele učenia sa žiakov orientované na rozvoj ich kompetencii 123
Graf 24 Zmeny kvality kompetencie K14 - Schopnosť uskutočniť didaktickú analýzu učiva, schopnosť navrhnúť učebné činnosti, úlohy pre žiakov v súlade s cieľmi a obsahom učiva etickej výchovy) 124
Graf 25 Zmeny kvality kompetencie K 15 - Schopnosť reflektovať skutočný proces učenia sa a porovnať ho s naprojektovaným procesom a uskutočniť korekcie .. 124
Graf 26 Zmeny kvality kompetencie K 16 - Schopnosť vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v spolupráci s kolegami..... 125
Graf 27 Zmeny kvality kompetencie K17 - Schopnosť využívať, vytvárať a zabezpečovať materiálne a technické zázemie výchovno-vzdelávacieho procesu etickej výchovy..... 126
Graf 28 Zmeny kvality kompetencie K 18 - Schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri plánovaní výchovno-vzdelávacieho procesu v etickej výchove..... 126
Graf 29 Zmeny kvality kompetencie K 19 - Poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka (rozloženie relatívnej početnosti)..... 128
Graf 30 Zmeny kvality kompetencie K20 - Poznať metódy a stratégie personálneho a prosociálneho rozvoja žiakov (rozloženie relatívnej početnosti)..... 128
Graf 31 Zmeny kvality kompetencie K21 - Schopnosť vybrať a využívať metódy a formy vzhľadom na edukačné ciele etickej výchovy a individuálne edukačné potreby žiakov 129
Graf 32 Zmeny kvality kompetencie K 22- Schopnosť riadiť učenie sa skupín a triedy ... 130
Graf 33 Zmeny kvality kompetencie K 23 - Schopnosť navrhnúť účinnú stratégiu pre vyučovanie žiaka s výchovnými problémami 130
Graf 34 Zmeny kvality kompetencie K 24 - Schopnosť efektívne komunikovať so žiakmi, ovplyvňovať pozitívnu klímu v triede a prostredie podnecujúce rozvoj osobnosti žiaka..... 131
Graf 35 Zmeny kvality kompetencie K25 - Schopnosť flexibilne zmeniť naplánovanú činnosť vzhľadom sa aktuálnu situáciu v triede..... 132
Graf 36 Zmeny kvality kompetencie K26 - Schopnosť rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa žiakov (rozloženie relatívnej početnosti) 132

Graf 37 Zmeny kvality kompetencie K 27 - Schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri realizácii vyučovacej hodiny (rozloženie relatívnej početnosti) 133
Graf 38 Zmeny kvality kompetencie K28 - Oceňovať personálne a socio-morálne spôsobilosti žiakov (rozloženie relatívnej početnosti) 134
Graf 39 Zmeny kvality kompetencie K29 - Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka (poznať teoretické východiská hodnotenia žiakov a stanoviť kritériá hodnotenia a rozvíjať sebahodnotenie a hodnotovú reflexiu žiakov) (rozloženie relatívnej početnosti) 134
Graf 40 Zmeny kvality kompetencie K 30 - Projektovať, realizovať a vyhodnotiť akčný výskum vo výučbe etickej výchovy (rozloženie relatívnej početnosti) 136

ÚVOD

Vedecká monografia Evalvácia a modifikácia modelov výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy je výsledkom práce autorov v záverečnej fáze riešenia výskumného projektu „Inovácia edukačnej praxe etickej výchove“ finančne podporeného Agentúrou pre vedu a výskum a realizovaného v rokoch 2011 – 2014 na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Ambíciou projektu bolo prispieť k systémovému riešeniu inovácie koncepcie, didaktiky a metodiky výučby etickej výchovy v kontexte humanizácie výchovy a vzdelávania v slovenskom školstve v rovine analýz kurikulárnych dokumentov a štátneho vzdelávacieho programu a ich uplatnenia v edukačnej praxi etickej výchovy v školských vzdelávacích programoch.

Vytvorili sme 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. Jedná sa o didaktický model, ktorý tvorí teoretický rámec na projektovanie, organizáciu, riadenie výučby etickej výchovy a vyhodnocovanie procesu výučby etickej výchovy v podmienkach primárneho a sekundárneho vzdelávania.

Inovatívnosť 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 systematické skúmanie pedagogickej efektívnosti inovácií jeho výučby.

Obidva modely implicitne obsahujú požiadavky na učiteľa etickej výchovy, ktoré sme artikulovali v podobe modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy – experta. Vymedzili sme kompetenčný profil učiteľa etickej výchovy – experta, posilnením jeho odborných, osobnostných a etických, psychodidaktických a výskumných, sebareflexívnych a sebarozvojových spôsobilostí umožňujúcich realizáciu inovačného modelu výučby etickej výchovy.

Na základe projektovaných modelov sme pripravili akreditované inovačné vzdelávacie programy pre vybraných učiteľov etickej výchovy, ktoré sme realizovali v rokoch 2012-2014 na pilotných školách v stredoslovenskom regióne. Išlo nám o to, aby učitelia etickej výchovy získali také odborné, psychodidaktické a výskumné kompetencie, ktoré im umožnia v záverečnej etape projektu vytvoriť projekty inovačnej výučby a akčného výskumu, realizovať a vyhodnotiť pedagogické

experimenty v rámci akčného výskumu, zamerané na obsahovú a metodickú inováciu výučby etickej výchovy v intenciách navrhnutého inovačného modelu výučby etickej výchovy a modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy.

Hlavným cieľom našej práce je evalvácia validity a modifikácia inovačného modelu výučby etickej výchovy a modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy - experta.

Evalvácia validity inovačného modelu výučby etickej výchovy sa uskutoční skúmaním výsledkov aplikácií tohto modelu v reálnej pedagogickej praxi, prezentovaných formou akčného výskumu, najmä v záverečných prácach učiteľov etickej výchovy- účastníkov inovačného vzdelávania. Evalváciu validity inovačného modelu výučby etickej výchovy sme metodologicky postavili na využití kvantitatívnej frekvenčnej a kvalitatívnej obsahovej analýzy projektov inovatívnej výučby a výsledkov akčného výskumu prezentovaných v záverečných prácach, hodnotením komplexu kvalitatívnych kritérií, zostavených zo štrukturálnych relevantných didaktických prvkov, indikujúcich kvalitu projektov inovačnej výučby etickej výchovy a ich realizácie. Tieto budú indikátormi validity modelu, tzn. miery rozsahu a kvality aplikácie, využitia inovačného modelu výučby etickej výchovy v projektovaní a realizácii obsahovej a metodickej inovácie vo výučbe etickej výchovy.

Evalvácia validity kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy - experta vychádza z predpokladu, že indikátorom jeho validity je miera dôležitosti pre výučbu etickej výchovy a miera použiteľnosti získaných kompetencií obsiahnutých v kompetenčnom profile v ďalšej edukačnej praxi, hodnotená z pohľadu tých učiteľov, ktorí získali relevantné kompetencie pre obsahovú a metodickú inováciu výučby etickej výchovy v procese kontinuálneho inovačného vzdelávania, inovačnej výučby etickej výchovy a akčného výskumu v experimentálnej výučbe. Na zistenie názorov a postojov učiteľov etickej výchovy na mieru dôležitosti relevantných kompetencií pre výučbu etickej výchovy a mieru ich použiteľnosti v ďalšej pedagogickej praxi sme použili zmiešaný metodologický prístup využívajúci metódy kvantitatívnej aj kvalitatívnej metodológie. Využijeme nami vytvorený dotazník pre zistenie názorov a postojov učiteľov etickej výchovy na mieru dôležitosti relevantných kompetencií pre výučbu etickej výchovy a skupinové interview pre zistenie miery ich použiteľnosti v ďalšej edukačnej praxi z pohľadu učiteľov etickej výchovy.

V kontexte s predchádzajúcimi zámermi nás tiež zaujíma ako sa zmenila kvalita kompetencií, ktoré sú obsiahnuté v kompetenčnom profile učiteľa etickej výchovy - experta z pohľadu učiteľov, ktorí absolvovali inovačné vzdelávanie, uskutočnili pedagogický experiment a akčný výskum vo vlastnej inovatívnej výučbe

etickej výchovy. Umožní nám to zistiť jednak kvalitu kompetencií po náročnom procese vzdelávania a sebavzdelávania týchto učiteľov na základe ich sebahodnotenia zmeny vlastných kompetencií aj pedagogickú efektívnosť programov a navrhnúť zmeny vo vzdelávacích inovačných programoch, ktoré by mohli zvýšiť ich pedagogickú účinnosť.

Domnievame sa, že v empirickom evalvačnom výskume získame dostatok užitočných, validných a reliabilných výskumných dát, ktorých analýza a interpretácia nám umožní odôvodnenú modifikáciu expertne navrhnutých modelov z hľadiska edukačnej praxe a navrhnutie relevantných odporúčaní pre ďalší výskum a pedagogickú prax.

Práca má dve hlavné časti vyplývajúce z hlavného cieľa práce. V prvej časti práce sa zameriavame na vymedzenie didaktického modelu výučby etickej výchovy a popísanie jednotlivých segmentov. Zameriavame sa tiež na vysvetlenie metodického postupu výstavby programov kontitnuálneho vzdelávania učiteľov a ich potenciálnemu vplyvu na rozvoj psychodidaktických kompetencií učiteľov. Súčasťou prvej časti práce je kvalitatívne vyhodnotenie vyučovacích projektov etickej výchovy na rôznych stupňoch škôl s dôrazom na validizáciu didaktického modelu výučby etickej výchovy.

V druhej časti práce stručne vymedzujeme teoretické východiská orientované na problematiku profesionalizácie učiteľov, kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy a jeho profesijného rozvoja. Následný projekt evalvačného výskumu validity kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy – experta a skúmania vplyvu inovačného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu na zmenu kvality kompetencii učiteľov etickej výchovy, prezentácia a analýza, interpretácia výsledkov výskumu rezultuje do návrhu opatrení pre výskum a edukačnej prax.

Autori

1 EVALVÁCIA A MODIFIKÁCIA INOVAČNÉHO MODELU VÝUČBY ETICKEJ VÝCHOVY

Výučba etickej výchovy na Slovensku začala v 90 .rokoch 20. storočia a bola akýmsi zhmotneným prejavom zmien v školskom systéme po roku 1989. v roku 1990, keď vznikol prvý ideový program výchovy a vzdelávania v SR po Nežnej revolúcii, Duch školy, autori v ňom o. i. poukazovali na potrebu mravnej výchovy: „...školský systém by mal vychovávať, formovať a zámerne rozvíjať:

- psychicky a fyzicky zdravého jedinca,
- kultúrneho, humánneho, demokratického (slobodného, ale pritom disciplinovaného), inteligentného a tvorivého človeka, pripraveného na permanentnú sebavýchovu, sebavzdelávanie, sebazdokonaľovanie,
- osobnosť, ktorá sa neuspokojí s dosiahnutými cieľmi, ale ktorá si bude neustále klásť ďalšie a vyššie ciele a tieto sa bude snažiť dosahovať v záujme seba, rodiny, štátu, spoločnosti, ale najmä celospoločenského pokroku,
- osobnosť, ktorá bude šťastná, ak budú šťastní aj iní, ktorej „ležia na srdci“ aj osudy iných“. (Turek, 1993, s. 122)

Program Duch školy sa síce nikdy nerealizoval rovnako ako program Konštantín z roku 1994. Obsahovo, no najmä ideovo na nich nadviazalo *Milénium*: „Nie je to len kríza školstva, ale aj kríza výchovy, čo už nie je len vecou školy. Aj v odbornej literatúre sa prezentuje často názor, že kľúčovou príčinou spomínanej krízy je morálny a duchovný úpadok.“ (Milénium, 2002, s. 28).

Od počiatku zmeny politického, občianskeho, kultúrneho, spoločenského, ale aj hodnotového systému na Slovensku sa do popredia dostávala požiadavka mravnej, hodnotovej, či etickej výchovy. Reakciou bol koncept etickej výchovy, ktorý na Slovensku prezentoval najmä jeho nestor L. Lencz. Etická výchova (ako experimentálny predmet začiatkom 90. rokov nazval) vychádzala z projektu výchovy k prosociálnosti španielskeho profesora psychológia R. R. Olivara. Ak sa vraciame späť do obdobia turbulentných zmien a vyrovnávania sa s nimi, je otázne, či sa etická výchova stala medzi učiteľmi testujúcimi experiment obľúbenou pre jej témy, alebo pre zmenu vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi, či práve preto, že vo vzdelávaní otvárali témy smerujúce k sebapoznaniu, poznaniu a pozitívnemu hodnoteniu druhých a k osvojeniu si techník asertivity (nevyhnutnej pre „úspešné“, resp. zdravé prežitie vo vtedajšom, ale aj v súčasnom „demokratickom svete/Slovensku“).

Pre správnosť je potrebné pripomenúť, že problematika prosociálneho správania nie je novinkou, ktorú do psychológie priniesol R. R. Olivar. Prosociálne

správanie alebo solidarita je konceptom, ktorý si cestu do psychológie a sociológie hľadal od konca 19. stor. Ako uvádzajú S. Lindenberg – D. Fetchenhauer – A. Flache – B. Buunk (2006) identifikovali niekoľko smerov, ktorými boli orientované výskumy prosociálnosti, prosociálneho správania a solidarity:

- v rámci sociológie sa otázky toho, ako a kedy sa solidárne a prosociálne správanie prejavuje, resp. utlmuje začali objavovať už v prácach Durkheima a Parsonsa koncom 19. a začiatkom 20. stor., ktorí sa primárne zameriavali na *procesy socializácie*, sledovali to, ako sa internalizujú normy a ako sa formuje prosociálna osobnosť.
- vzhľadom na to, že odpovede ohľadom socializácie osobnosti neposkytovali dostatočné odpovede na otázky súvisiace s vplyvom meniacich sa situácií, vznikali ďalšie výskumy, napr. tie, ktoré sa zameriavali na sociálne dilemy (Dawes In: S. Lindenberg – D. Fetchenhauer – A. Flache – B. Buunk, 2006) a konanie ľudí v nich. Tieto typy výskumov boli typické pre 70. roky 20. stor.
- v rámci sociálnej psychológie sa výskumy skôr zameriavali na identifikovanie situačných determinantov podnecujúcich prosociálne správanie, zisťovali však aj to, či vôbec existuje čistý altruizmus. Sociálni psychológovia sa tak zameriavali nielen na to, či človek neočakáva materiálnu odozvu, ale ani vnútornú satisfakciu, alebo akýsi pocit zadosťučinenia. Výskumne sa touto oblasťou zaoberali napr. Batson (1991), Bierhoff (2002), alebo kritický pohľad na Batsonovú prácu autorov Cialdini, Brown, Lewis, Luce & Neubirg (1997 In Lindenberg – Fetchenhauer – Flache – Buunk, 2006, s. 5);
- iný rozmer výskumov zameraných na prosociálnosť a solidaritu vytvorili psychológovia Piaget a Kohlberg, ktorí sledovali, ako úroveň prosociálneho správania ovplyvňuje sociokognitívny rozvoj detí a mládeže.

Vhodnosť výchovy k prosociálnosti v slovenskom modeli etickej výchovy bola a stále ostáva jednou z najviac diskutovaných a rozporuplných tém, a to od jej zavedenia do školského systému. Na jednej strane sa *učitelia priklonili ku konceptu výchovy k prosociálnosti*, pretože ich zaujal inovatívnym obsahom a metódami, ktoré etická výchova vo výučbe uplatňovala. Na druhej strane, mnohí *experti,* venujúci sa otázkam rozvoja mravného vedomia, tento *program prijali s istou mierou skepticizmu* vyplývajúcim z potenciálu takto koncipovaného obsahu pre budúci život mladých ľudí. Výskum realizovaný Katedrou etickej a občianskej výchovy PF UMB v rokoch 2007 – 2011 poukázal na rôznorodosť názorov medzi odbornou verejnosťou na stotožnenie slovenskej etickej výchovy s výchovou k prosociálnosti. Kritika sa dotýkala predovšetkým toho, že výchova k prosociálnosti je prioritne teoretický koncept, ktorý nebol nikdy overený v školských

podmienkach, resp. ako uvádza B. Kudláčová (In: Korim a kol., 2010, s. 110) „... neboli zverejnené výsledky výskumu, ktorý predchádzal zavedeniu etickej výchovy". Druhou oblasťou kritiky konceptu výchovy k prosociálnosti je jej nedostatočné zameranie sa na etiku a morálku: „Zameranie na prosociálnosť nepostihuje celú problematiku morálky, mravnosti, prípadne mravnej výchovy a nevytvára dostatočný predpoklad pre rozvoj všetkých síl a schopností jednotlivca" (Gluchman In: Korim a kol., 2010, s. 113), resp. že ide skôr o otázky individualizmu a mikromorálnych otázok (Fobel In: Korim a kol., 2010). Všeobecne by sme mohli konštatovať, že etickej výchove ako výchove k prosociálnosti sa vyčíta jej zúženie na výcvik komunikačných a sociálnych zručností namiesto „výchovy dobrého občana, podľa ktorého ľudské bytosti majú právo a zodpovednosť utvárať si svoj vlastný život a dávať mu zmysel, nepripúšťajúceho nadprirodzené názory, usilujúceho sa o formovanie humánnejšej spoločnosti na základe etiky budovanej na ľudských a iných prirodzených hodnotách, v duchu rozumu a slobody skúmania, prostredníctvom ľudských schopností" (Beňo – Škoda In: Korim a kol, 2010, s. 112).

Mohli by sme povedať, že kritici aktuálneho konceptu chápu Olivarovské poňatie prosociálnosti ako isté obmedzenie len na jej psychologický kontext (pomáhajúce správanie), pričom opomína filozofický (filozofický koncept prosociálnosti, solidarity, altruizmu), sociologický (solidarita, solidárne správanie) a možno aj ekonomický rozmer (spolupráca, kooperatívne správanie) (Lindenberg, 2006, s. 23).

Výchova k prosociálnosti má výhody vo vzťahu k výchove osobnosti, ktorej charakteristickými črtami sú ochota pomôcť, darovať, pomáhať ľuďom v núdzi, vedieť sa podeliť o úspech a tešiť sa z úspechov druhých, čím mu vytvára predpoklad, že sa z neho stane dobrý a charakterný človek. Otázkou však stále ostáva, či je etická výchova len prosociálnou výchovou v zmysle psychologickom, alebo je možné uvažovať o nej ako o solidárnom a kooperatívnom správaní, teda či je možné uvažovať o nej ako o výchove zodpovedného a solidárneho občana (napr. cez témy komplexná prosociálnosť, ochrana prírody a životného prostredia, etika a náboženstvá – tolerancia a úcta, etika a ekonomické hodnoty).

Kritizovaný však nie je len samotný obsah etickej výchovy, ale aj metodika výchovy k prosociálnosti, ktorá v sebe pôvodne neobsahuje zložku *hodnotovej reflexie*. a pritom práve *hodnotová reflexia vytvára v etickej výchove priestor na uvažovanie o prirodzených hodnotách, čím sa kompenzuje „výcvikový" charakter výchovy k prosociálnosti* vytvorený R. R. Olivarom (1992).

Etická výchova ako výchova k prosociálnosti má nesporné výhody v kontexte výchovy dobrého, šťastného a psychicky vyrovnaného – zdravého človeka. Rozvíja v ňom vlastnosti potrebné pre vytváranie a udržiavanie dobrých vzťahov (k sebe aj

k druhým). Vzhľadom na množstvo výhrad ku koncepcii etickej výchovy je potrebné *návrhy expertov zapracovať* aj do štátneho kurikula. Je čas nielen na *inováciu cieľov, obsahu, metód,* ale aj koncepcie a postavenia etickej výchovy v štátnom kurikule. Množiace sa informácie o narastajúcej agresivite mladých ľudí, ale aj samovraždách či prepadávaniu rôznym látkovým aj nelátkovým závislostiam sú impulzmi na riešenie tohto stavu v neformálnom, no najmä vo formálnom vzdelávaní.

Jedným z prostriedkov efektívnej *inovácie etickej výchovy* na úrovni *školských kurikúl až vlastných projektov výučby je samotný učiteľ*. V roku 2010 sme v rámci príprav projektu podporovaného Agentúrou na podporu výskumu a vývoja APVV-0690-10 Inovácia edukačnej praxe etickej výchovy formulovali predpoklad, že nositeľom zmien v školstve by sa mal stať samotný učiteľ - v našom prípade učiteľ etickej výchovy s *rozvinutými odbornými, psychodidaktickými a výskumnými kompetenciami*. Prostriedkom tak náročného cieľa bolo vytvorenie modelov výučby etickej výchovy, kompetenčného profilu a programov kontinuálneho vzdelávania zameraných na rozvoj spomínaných spôsobilostí učiteľov.

1.1 Inovačný model výučby etickej výchovy

Model výučby etickej výchovy sa v podstate od svojho zavedenia do školského systému na Slovensku nemenil. R. R. Olivar (1992) vychádzal z experimentu realizovaného v Španielsku. Jeho koncept výchovy k prosociálnosti je tvorený troma krokmi:

- kognitívna senzibilizácia,
- nácvik v triede,
- reálna skúsenosť.

Tento model je vystavaný na nácviku alebo skôr tréningu sociálnych zručností, ktoré R. R. Olivar identifikoval ako kľúčové pre rozvoj prosociálneho správania, preto je možné polemizovať o tom, či autor koncepcie uvažoval o jej prepojení na hodnotovú výchovu v zmysle rozvoja etického myslenia. L. Lencz však pociťoval tieto nedostatky (prvýkrát na nich nepriamo upozornil v rámci Upozornení pre učiteľa (Lencz L. – Krížová, O., 1993, s. 9), čo bolo motívom na revidovanie metodiky etickej výchovy do jej súčasnej podoby:

- senzibilizácia (kognitívna a emocionálna) – pochopenie novej skutočnosti, význam a zmysel témy, emocionálne stotožnenie sa s ňou. Čo deti vnímajú z vecnej informácie.
- hodnotová reflexia - významná pre interiorizáciu hodnôt, noriem a ich zovšeobecnenie. Čo vyvolávajú informácie, čo sa deti pýtajú.

- nácvik – vlastná aktivita – vyvodenie praktických dôsledkov z novej skutočnosti a osvojenie správania, ktoré je s ňou v súlade. Je to úroveň rozhodovania a správania. Po ňom môže nasledovať opäť reflexia.
- zovšeobecnenie a transfer – reálna skúsenosť a prepojenie so životom. (Lencz, 1993b, s. 60)
- heslovite ich následne uvádza ako model: „vnímať – reflektovať – konať – zovšeobecniť“ (tamtiež, s. 60)

Ako poukazujú viaceré výskumy (Hajnalová Buvalová, 2012, Poliach – Valica, 2010, Korim a kol. 2010) realizované v oblasti etickej výchovy a jej poňatia zo strany učiteľov, hodnotová reflexia nie je bežnou súčasťou výučby, učitelia ju nevnímajú ako podstatnú, zásadnú. Istým nedostatkom v tejto oblasti je aj nedôsledne dodržiavanie tejto modifikácie stratégie výchovy k prosociálnosti samotnými gestormi etickej výchovy na Slovensku L. Lenczom a O. Krížovou v Metodickom materiáli etickej výchovy (2004, s. 5) neobjavuje ako súčasť etickej výchovy hodnotová reflexia. Nami predstavený model výučby stavia na dodržiavaní všetkých fáz, pričom dôraz kladieme na hodnotovú reflexiu ako na „pointu“ etickej výchovy (viac v kapitole o metodickom modeli etickej výchovy).

Po zavedení etickej výchovy ako povinne voliteľného predmetu na úrovni štátneho kurikula v deväťdesiatych rokoch boli vydané aj prvé učebné osnovy tohto predmetu. Cieľ vymedzený v Učebných osnovách pre 1. až 9. ročník základnej školy schválené pod číslom 5198/1991-20 s platnosťou od 1.9. 1991 je charakterizovaný takto: *„výchova mravného človeka v zmysle pozitívnej hodnotovej orientácie, ktorá spočíva v úcte k človeku a k prostrediu, v ktorom človek žije.“ a* následne sa uvádza, že „etická výchova podporuje prosociálne, humánne správanie človeka, pomáha budovať harmonické vzťahy v rodine, na pracovisku, medzi národmi. Oproti (...) vzoru úspešného egoistu stavia život v harmonickom spoločenstve, podmienený rešpektovaním druhých a zladením osobných cieľov s cieľmi druhých.“ (Učebné osnovy etickej výchovy, 1991, s. 29) v učebných osnovách pre základné školy etickej výchovy 1. – 4. ročník nepovinný predmet vydané v roku 1993 je cieľom „nahradiť žiakom chýbajúce pozitívne skúsenosti, vrátiť im pocit dôvery v seba a okolie, pomáhať im nadobudnúť zdravé sebavedomie, budovať zdravé postoje k sebe ako vyvíjajúcemu sa organizmu, učiť sa vychádzať s rovesníkmi, podporovať rozvoj pozitívnych osobných vlastností, oboznamovať a zvnútorňovať prosociálne hodnoty a postoje.“ Kým ciele etickej výchovy z roku 1991 sú založené na budovaní vzťahu ja – svet a primárnym cieľom teda nie je poznanie seba, budovanie vzťahu k sebe, ale základom sú harmonické vzťahy s okolím dieťaťa, v nepovinnom predmete etická výchova z roku 1993 nastáva posun k sebapoznaniu, a teda podpora pozitívneho sebapoňatia a dôvery vo vlastnú osobnosť. Nadstavbou kladného vzťahu k sebe je

dobrý a priateľský vzťah k rovesníkom. Na základoch budovania vlastnej identity a schopnosti dieťaťa odpovedať na otázku Kto som? (uvedomenia si vlastnej jedinečnosti, autenticity a neopakovateľnosti) postavili autori koncepcie zvnútornenie prosociálnych hodnôt a postojov. Takto široko koncipovaný cieľ je ďalej dopracovaný a konkretizovaný v učebných osnovách etickej výchovy ako povinne voliteľného predmetu pre 5 – 9. ročník ZŠ a v prvých dvoch ročníkoch stredných škôl (gymnázií, SOŠ a učilištiach). Je doplnený aj o schopnosť žiaka hodnotiť a zaujímať stanoviská. Dôležité je aj vedenie žiakov k autonómii mravného myslenia, cítenia a správania. Ostatné ciele sú zamerané na budovanie pozitívnych a harmonických vzťahov žiaka s okolím na základe jeho osobnostného rozvoja.

Charakter etickej výchovy sa v podstate nezmenil až do súčasnosti, a to vrátane cieľov vymedzených v Štátnom vzdelávacom programe SR (2011), ani v obsahových a výkonových štandardoch etickej výchovy. Aktuálne ciele etickej výchovy (2011) sú charakterizované v zmysle výchovy osobnosti s vlastnou identitou, ktorej súčasťou je prosociálnosť. Okrem tohto zámeru by mala byť výučba etickej výchovy smerovaná k výchove osobnosti, ktorá má pozitívny vzťah k ľuďom a k sebe samému, jej správanie je určované osobným presvedčením a interiorizovanými normami, je nezávislá od tlaku spoločnosti, jej správanie je charakteristické spojením emócií a chcenia, je schopná prijať rozdielnosť, akceptovať názory druhých a iniciovať spoluprácu (bližšie ŠVP Príloha etická výchova pre ISCED 1, 2011). Súčasné vymedzenie cieľov etickej výchovy sa nemenilo od roku 2004, kedy bol tento predmet zavedený aj do kurikula primárneho vzdelávania.

Na základe analýz štátnych vzdelávacích programov a obsahových a výkonových štandardov z etickej výchovy pre jednotlivé stupne vzdelávania (ISCED 1 – ISCED 3) sme v roku 2011 (viac Valica – Fridrichová a kol., 2011a) konštatovali *nízku formálnu aj obsahovú úroveň stanovenia cieľov vo všetkých úrovniach štátneho kurikula*. Vychádzajúc z platných dokumentov sme identifikovali kľúčové hodnoty pre jednotlivé stupne vzdelávania (v primárnom vzdelávaní - priateľstvo, v nižšom sekundárnom vzdelávaní - zodpovednosť a vo vyššom sekundárnom vzdelávaní – morálka). Prostredníctvom uvedeného systému kľúčových hodnôt sa rozvíja schopnosť žiakov vytvárať dobré vzťahy v najbližšom okolí žiaka, preberať zodpovednosť za udržanie dobrých vzťahov a v závere základnej školy by si mal uvedomovať zodpovednosť za vlastný život a jeho smerovanie, na strednej škole je motívom morálka, teda interiorizovanie a uplatňovanie všeobecne platných mravných noriem a zásad platných v osobnom, občianskom aj v pracovnom živote.

1.1.1 Inovačný didaktický model výučby etickej výchovy - východiská

Inovačný didaktický model výučby etickej výchovy vychádza z interaktívneho modelu výučby, možnosti využitia nielen humanistických a behaviorálnych, ale aj systémových, kognitívno-psychologických, sociokognitívnych (konštruktivistických) a sociálnych edukačných teórií a modelov učenia a vyučovania“ (Valica, 2013). Dôvodom kreovania inovačného modelu na uvedených edukačných koncepciách je ich vysoký potenciál pre nielen kognitívny, ale aj socioafektívny rozvoj osobnosti žiaka. Základným východiskom inovačného didaktického modelu výučby etickej výchovy je predovšetkým model skúsenostného učenia. Princíp reflexie skúsenosti a následná aktualizácii vlastného konania je základným kameňom Kolbovho modelu skúsenostného učenia: skúsenosť – reflexia – generalizácia – experimentovanie, ktorý by mal byť východiskom pri výučbe etickej výchovy (bližšie vo vzťahu k etickej výchove: Valica, M. – Fridrichová, P. a kol., 2012). Z hľadiska etickej výchovy sa nám ako vhodný javí tiež ALACT model vytvorený Korthagenom (bližšie informácie o modeli In Korthagen et al., 2001). Tento model je prioritne vytvorený pre učiteľa ako reflexívneho praktika a jeho podporu profesijného rastu, avšak princíp vychádzajúci z akcie – spätného pohľadu na konanie – uvedomenie si podstatných aspektov – vytvorenie alternatívnych postupov – testovanie, je tiež vhodným základom aj pre realizáciu výučby etickej výchovy, pri ktorej sa prepájajú reflexívne činnosti učiteľa so sebareflexiou konania žiakov. Nadväzujúcim východiskom pre vytvorenie koncepcie modelu výučby etickej výchovy boli konštruktivistické, resp. sociokonštruktivistické prístupy. Ich podstatou je konštruovanie vlastného poznania učiaceho sa na základe vlastnej činnosti a skúsenosti v spolupráci s okolím (teda so spolužiakmi, učiteľom/učiteľkou a pod.). Výsledkom konfrontácie edukačných, či psychologických koncepcií bolo vytvorenie modelu výučby etickej výchovy založenej na stanovovaní na žiaka orientovaných kognitívnych a afektívnych cieľov, na problémových pedagogických situáciách napĺňaných v učebných úlohách, ktoré vytvárajú podmienky pre aktívne učenie sa žiakov v spolupráci prostredníctvom kooperatívnych metód. Spätná väzba poskytnutá žiakom je súčasne ich formatívnym hodnotením konfrontovaným s vlastným sebahodnotením. Cieľom takto koncipovaného modelu výučby je vytvoriť podmienky pre rozvoj kompetencií, 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 humánne hodnoty a prosociálnosť uplatňovanú v rôznych spoločenských kontextoch“ (Valica, 2013, s. 6).

Tabuľka 1 Inovačný didaktický model etickej výchovy

	Oblasť	Kritérium
koncept troch kľúčových hodnôt (priateľstvo – zodpovednosť – morálka)	Ciele	Kognitívne ciele výučby
		Afektívne ciele výučby
	Metódy	Metódy podporujúce proaktívne učenie žiakov
		Aplikácia inovačných metód
	Stratégia	Metodický model etickej výchovy (kognitívna a emocionálna senzibilizácia, hodnotová reflexia, nácvik v triede, nácvik v bežných podmienkach a zovšeobecnenie, permanentá spätná väzba)
		Hodnotová reflexia
	Projekty	Konzistentnosť projektu výučby
		Pedagogické situácie v projekte výučby
		Rozsah projektov výučby

Pre *inovačný model výučby* etickej výchovy sa stal východiskom jeho tvorby *koncept troch kľúčových hodnôt* (priateľstvo – zodpovednosť – morálka). Etická výchova nebola chápaná ako prostriedok pre tréning žiaduceho správania, ale ako cesta k uvedomovaniu si významu jednotlivých hodnôt pre sebarozvoj, vytváranie a udržiavanie dobrých kamarátskych, rodinných, osobných, ale aj profesionálnych vzťahov, ale aj pre udržateľný rozvoj v lokálnom, regionálnom, národnom aj globálnom kontexte. Z tohto pohľadu sa rovnako dôležitými cieľmi (ak nie významnejšími) ako kognitívne, stali v rozpracovanom koncepte afektívne ciele.

Prvým krokom inovácie bolo, aby ciele nadväzovali na identifikované kľúčové hodnoty pre primárne a sekundárne vzdelávanie (priateľstvo – zodpovednosť – morálka). *Cieľ* je podľa A. Douškovej (2006, s. 132) charakterizovaný ako „očakávaný výsledok a realizovaný zámer“ a má regulačnú, dynamizujúcu, motivačnú, normatívnu, rozvíjajúcu a hodnotiacu funkciu. Ciele by mali obsahovať adresáta, požadovaný výsledok, kritériá hodnotenia, podmienky výkonu. Všetky uvedené zložky ciele zabezpečujú, že cieľ bude kontrolovateľný, merateľný, jednoznačný, primeraný a konzistentný, čo sú hlavné predpoklady jeho

realizovateľnosti. V rámci našej inovácie sme očakávali stanovovanie kognitívnych, ale aj afektívnych cieľov, ktoré z hľadiska smerovania etickej výchovy vnímame ako kľúčové. *Afektívne ciele* tvorili základ pre smerovanie hodnotovej reflexie, etických analýz a spätnej väzby vo vzťahu ku každodennému životu žiakov. Na druhej strane, od učiteľov zapojených do programu sme očakávali *kognitívne ciele* stanovené na úrovni vyšších kognitívnych funkcií (analýza, syntéza, hodnotenie – podľa Bloomovej taxonómie). Práve zameranosť na úroveň analýz až hodnotenie vytvárali učiteľom podmienky a úlohy pre proaktívne, interaktívne učenie sa žiakov. Ciele, afektívne aj kognitívne, boli základom pre vytvorenie dobrých projektov vyučovacích hodín, a teda pre inovácie vlastnej výučby nielen v oblasti očakávaní kladených na žiakov, ale aj na uplatňovanú stratégiu a metodiku vyučovania.

V druhom kroku, po vymedzení hodnôt a cieľov, sme sa zamerali na *metodický model etickej výchovy*. V nami realizovanom modeli etickej výchovy sme plne akceptovali stratégie etickej výchovy podľa L. Lencza (1993) zoradené do štyroch základných fáz: kognitívna a emocionálna senzibilizácia, hodnotová reflexia, nácvik v triede, transfer a zovšeobecnenie. Vychádzali sme pritom z predpokladu, že k tomu, aby si žiak začal postupne uvedomovať význam jednotlivých hodnôt pre jeho každodenný život, je potrebné stimulovať jeho vnímanie tak, aby cielene sledoval jednotlivé vytypované podnety podporujúce postupné oceňovanie hodnôt, možno aj ich integráciu do charakterovej štruktúry osobnosti (v zmysle Krathwohlovej taxonómie afektívnych funkcií). Kognitívna a emocionálna senzibilizácia otvárajú učiteľovi priestor na to, aby spolu so žiakmi vnímal rozličné situácie:

- priamo (akoby na vlastnej koži) na hodine počas situačných hier, štruktúrovanej drámy, alebo
- nepriamo - na základe vlastného pozorovania situácií z bežného života v triede, škole, rodine, na ulici, v obchode,
- sprostredkovane – na základe pozorovania filmových ukážok, čítania literárnych alebo novinárskych úryvkov a pod. a ich následných analýz.

Hodnotová reflexia vytvára učiteľovi možnosť pre etickú analýzu zažitého, pozorovaného, prečítaného, resp. aj pre etickú analýzu konania skutočných osôb alebo postáv z filmu či knihy. Vo fáze hodnotovej reflexie má učiteľ jedinečnú možnosť postupne rozvíjať citlivosť žiakov k uvedomovaniu si hodnôt a sledovaniu pozitívnych vplyvov na osobný aj profesijný život. Hodnotová reflexia jedinečným spôsobom reflektuje emocionálny zážitok žiaka, ktorý potrebuje pre pochopenie seba a sveta okolo seba. Emocionalita je tým elementom, z ktorého hodnotová reflexia vychádza a vytvára vstupnú bránu do mnohorakej, mnohostrannej a náročnej diskusie vedenej učiteľom a žiakmi.

Vo fáze nácviku v triede dochádza k precvičovaniu uplatňovania hodnôt vo forme žiaduceho správania a následnej reflexie zažitého v podmienkach triedy. Poslednou fázou, v ktorej si žiak overuje pozitívny dopad sledovaných hodnôt, je nácvik v bežných podmienkach a následné zovšeobecnenie umožňujúce vhodne reagovať (v súlade s mravnými zásadami) v neočakávaných životných situáciách. Po tejto fáze, rovnako ako v predchádzajúcich prípadoch, učiteľ realizuje so žiakmi reflexiu, príp. aj etickú analýzu konania zúčastnených.

Etická výchova aplikovaním stratégií tak pracuje so špecifickým systémom skúsenostného učenia. Východiskom je síce podnet, zážitok, ale ten je nasledovaný etickou/hodnotovou reflexiou, vzniknutá teória žiaka, ktorú si overuje následne počas fázy nácviku v triede a neskôr aj v bežných podmienkach a následne zovšeobecňuje. Vzniknuté zážitky sú podkladom pre ďalšiu reflexiu, resp. etickú analýzu konania a na vytváranie ďalších vlastných teórií žiaka o tom, čo je dobro, zlo, etické, neetické, mravné. Je tak zachovaná cyklickosť, špirálovitosť a reflexívnosť edukačného procesu etickej výchovy. Pridanou hodnotou uvedenej stratégie je osvojenie si *metodiky analýzy vlastného konania*, čo žiakom umožňuje permanentnú sebareflexiu a potenciálne tak aj sebaaktualizáciu. Etická výchova komplexne zasahuje nielen rozvoj sociálnych, občianskych, ale cielene aj rozvoj personálnych – metakognitívnych kompetencií.

Tretím krokom inovácie výučby etickej výchovy bola *identifikácia metód podporujúcich proaktívne učenie žiakov a* rozpracovanie ich aplikácie pre účely tohto predmetu. Bolo preto kľúčové rozlíšiť procesy prebiehajúce počas transmisívneho a proaktívneho učenia, a to nielen z hľadiska „vonkajších" prejavov správania sa žiakov: pasívni vs aktívni (žiaci zapájajúci sa do realizovaných aktivít a takí, ktorí sa neradi zapájajú do aktivít rôzneho druhu), ale aj vo vzťahu k vnútorným – myšlienkovým operáciám (prebieha u žiakov vnímanie problému, jeho analýza, uvedomovanie si súvislostí s vlastným životom a správaním a pod.). Etická výchova nie je náukový predmet, jej úlohou a cieľom je rozvíjať mravné postoje a hodnoty žiakov. K naplneniu tohto zámeru je potrebné vytvárať také podnety, v rámci ktorých bude možné vnímať vlastné preferencie hodnôt, diskutovať o nich, overovať si ich platnosť vo vzťahu k vlastnému životu, a potenciálne objavovať cez podnety nové hodnoty a integrovať ich do vlastnej charakterovej štruktúry žiaka. Učiteľ by tak mal vytvárať situácie pre poznávanie nových hodnôt, ich aplikáciu v rozličných situáciách s následnou etickou analýzou, príp. reflexiou. Metódy preto bolo potrebné klasifikovať podľa fáz výchovy k prosociálnosti s poukázaním na ich možnosti napĺňania cieľov alebo kľúčových hodnôt a uvedomenia si významu jednotlivých fáz.

Kritériom pre vytipovanie vhodných metód bola aj *taxonómia osobnej angažovanosti*, ktorú považujeme za jeden z elementov podporujúcich uvedomovanie si kľúčových hodnôt etickej výchovy. D. Heathcoteová (viac informácií In Morganová, N. – Saxtonová, J., 2001, s. 40) uvádza, že osobnú angažovanosť žiakov je možné usporiadať podľa nasledovnej taxonómie:

- Záujem (pozornosť) – špecifická emócia, ktorá sa objavuje ako prvá
- Zapojenie – hľadanie vlastných riešení
- Zaujatie – rozvinutie zmyslu pre zodpovednosť
- Zvnútornenie – zistenie, že existuje spojitosť medzi problémom a mnou
- Interpretovanie – potreba podeliť sa so zistením o prepojenosti problému s vlastnou osobou
- Hodnotenie – ochota podrobiť toto porozumenie skúške.

Úspešnosť realizácie hodín etickej výchovy sa odvíja od záujmu, zapojenia žiakov a postupného zaujatia žiakov pre problematiku. Učiteľ vytvára pedagogické situácie, ktoré žiaka nielen zaujmú, vzbudia jeho prvotnú pozornosť, ale zároveň ho motivujú k hľadaniu vlastných riešení problému, rozvíjajú zmysel pre zodpovednosť (prostredníctvom nazerania na dôsledky konania v rôznych sociálnych kontextoch) a postupne tak žiak zisťuje, že existuje spojitosť medzi problémom a ním samým, následkom čoho dochádza v tejto fáze ku charakterizácii, teda žiak začína o sledovanej hodnote, problematike uvažovať ako o elemente, ktorý je jeho súčasťou.

Výber metód bol podrobený analýze s ohľadom na edukačné ciele. Hlavnými atribútmi metód, ktoré sú ťažiskovými pre etickú výchovu, sú:

- metóda by mala byť zdrojom bohatých podnetov, ktoré aktivizujú žiaka k premýšľaniu o danej téme,
- metóda by mala vzbudzovať pocit osobného významu témy pre žiaka,
- metóda by mala vytvárať predpoklad pre konfrontáciu vlastných modelov s mravnými hodnotami a normami,
- metóda by mala vytvárať priestor na prirodzenú diskusiu medzi žiakmi,
- metóda by mala podnecovať žiakov k snahe problém/situáciu riešiť uplatnením viacerých alternatív,
- metóda by mala byť zdrojom pre hodnotovú reflexiu a sebareflexiu.

V inovačnom modeli výučby etickej výchovy sme odporúčali: brainstorming (štruktúrovaný aj neštruktúrovaný), metódy dramatickej výchovy, analýzu konania postáv/osôb, pozorovanie, hra, výskumné (heuristické) metódy, rozhovor, diskusia a riešenie morálnych dilem. Je však potrebné upozorniť, že *každá z metód musí byť spojená s rozhovorom – reflexiou, resp. hodnotovou reflexiou, aby reálne plnila zámer, pre ktorý bola zvolená*. Každá z metód je však najmä prostriedkom k diskusii,

ktorej jediným účelom je rozvoj mravných hodnôt žiaka. Výber metód na hodinách etickej výchovy musí byť citlivý s ohľadom na cieľovú skupinu, predchádzajúce skúsenosti žiakov, ich osobnostné charakteristiky a pod.

1.1.1.1 Štruktúrovaná dráma v inovačnom modeli výučby etickej výchovy

Spomedzi metód, ktoré sú odporúčané pre výučbu etickej výchovy v primárnom aj v sekundárnom vzdelávaní, spĺňa požiadavky na dobrú metódu pre fázu kognitívnej a emocionálnej senzibilizácie najmä štruktúrovaná dráma (samozrejme, sú vhodné aj iné metódy, ale výhodou štruktúrovanej drámy je práve jej schopnosť žiaka zaujať, vtiahnuť, vytvoriť pocit spolupatričnosti). Štruktúrovaná alebo školská dráma (z angl. drama structuring, z českého školní drama, strukturovaná drama) je špecifickým typom projektu dramatickej výchovy. Štruktúrovaná dráma v sebe integruje a strieda rôzne metódy založené na hre v role, ale aj mimorolové aktivity (diskusie, výtvarné alebo hudobné aktivity). Dôležitou súčasťou štruktúrovanej drámy je skúmanie situácií z rôznych uhlov pohľadu a z rôznych aspektov.

Úspešnosť štruktúrovanej drámy, ako i samotnej realizácie hodín etickej výchovy, sa odvíja od záujmu, zapojenia a postupného zaujatia žiakov pre problematiku. v tomto kontexte je potrebné pripomenúť, že aj taxonómia afektívnych cieľov podľa Krathwohla vychádza z ochoty vnímať podnet, cielene si ho všímať a postupne na neho reagovať a nachádzať uspokojenie v odporúčanom modeli správania sa. Domnievame sa, že z pohľadu realizácie hodín etickej výchovy, ktoré by sa mali niesť v znamení reflexívneho modelu učenia, je taxonómia osobnej angažovanosti vhodným východiskom pre stanovovanie učebných požiadaviek vo fáze emocionálnej senzibilizácie. Učiteľ, realizátor štruktúrovanej drámy, vytvára pedagogické situácie, ktoré žiaka nielen zaujmú, vzbudia jeho prvotnú pozornosť, ale zároveň ho motivujú k hľadaniu vlastných riešení problému, rozvíjajú zmysel pre zodpovednosť (prostredníctvom nazerania na dôsledky konania v rôznych sociálnych kontextoch) a postupne tak žiak zisťuje, že existuje spojitosť medzi problémom a ním samým, následkom čoho dochádza v tejto fáze ku charakterizácii, teda žiak začína o sledovanej hodnote, problematike uvažovať ako o elemente, ktorý je jeho súčasťou.

Základom kognitívnej a emocionálnej senzibilizácie realizovanej cez projekt dramatickej výchovy sú tzv. dramatické situácie, ktoré vytvárajú samotnú štruktúrovanú drámu. Počas dramatickej situácie učiteľ predstaví problém (napr.: rodičia sa dozvedajú o tom, že ich dieťa je v nemocnici v kóme spôsobenej dlhodobým užívaním drog; maloleté dieťa, ktoré je samé doma, pustí do bytu cudzích ľudí a stane sa obeťou lúpežného prepadnutia; pätnásťročná žiačka trpí

poruchou príjmu potravy; dvaja súrodenci sa dozvedajú o zvažovanej adopcii súrodenca a pod.).

Vo fáze predstavenia problému prebieha kognitívna senzibilizácia, žiaci sami uvažujú o problematike, snažia sa spomenúť si na príklady z ich života, uvažujú o pojme, resp. probléme, ktorý sa predniesol. V tejto fáze sa zvyčajne zaraďujú techniky, ktorých základom je kooperatívne učenie a žiaci samotatne (bez zásahu učiteľa) dotvárajú hlavnú postavu deja, prostredie, v ktorom sa dej odohráva, pripravujú informácie o kľúčových postavách a priestore. Základom je kreslenie, písanie, avšak najpodstatnejšou časťou sú rozhovory, ktoré medzi žiakmi v skupinách prebiehajú – výmena názorov a vlastných skúseností je v tomto ohľade najvýznamnejším faktorom pre ďalšiu realizáciu štruktúrovanej drámy. Od úvodného predstavenia problematiky však závisí aj miera osobnej angažovanosti. Morganová – Saxtonová (2001) uvádzajú 4 zložky, bez ktorých nie je možné drámu realizovať: účasť (fyzická), sledovanie (overuje sa očným kontaktom), naslúchanie (overuje sa primeranou podpornou verbálnou reakciou) a reagovanie (tzn. spôsob neverbálnych reakcií). Úlohou učiteľa je teda, ako ďalej konštatujú Morganová a Saxtonová (2001), vzbudiť u žiakov zvedavosť (čo v etickej výchove predstavuje fázu emocionálnej senzibilizácie).

Významnú úlohu pri emocionálnej a kognitívnej senzibilizácii má i hranie v role. Avšak to si vyžaduje vyšší stupeň osobnej angažovanosti – zapojenie sa a zaujatie. Z hľadiska Krathwohlovej taxonómie, žiaci, ktorí sú ochotní zapojiť sa do hrania v istých rolách, prejavujú ochotu reagovať na konkrétny podnet, pretože sa stotožňujú s rolou, so sociálnym prostredím, do ktorého počas hrania vstupujú. Prostredníctvom hry v role prezentujú spôsob istého sociálneho konania a správania sa, ktoré vyplýva z ich predchádzajúcich skúseností. Rovnaký princíp sa objavuje i pri hraní v situácii, kedy žiak môže reagovať v konkrétnej situácii „sám za seba“ (tzv. simulácia) alebo známu situáciu zahrá v role niekoho iného. Pre realizáciu štruktúrovanej drámy je táto úroveň veľmi dôležitá, pretože učiteľovi ukazuje, či je väčšina triedy zaujatá fiktívnou situáciou – z hľadiska Krathwohlovej taxonómie by sa žiaci mali nachádzať v úrovni ochoty reagovania na podnety (2. úroveň). V prípade, že je možné u žiakov sledovať vcítenie sa do postáv a konania a zároveň je evidentné zaujatie pre prácu, je možné pokračovať fázou „zvnútornenie“. Z hľadiska Krathwohlovej taxonómie žiaci by mali byť schopní triediť a usporiadať hodnoty a postoje podľa roly, v ktorej vystupujú. Zaujatie predstavuje akýsi vrchol štruktúrovanej drámy – vznikajú najsilnejšie emócie, ktoré sú pre učiteľa etickej výchovy podstatné pre to, aby mohol realizovať dobrú hodnotovú reflexiu postavenú na spätnom pohľade na vlastné konanie v rozličných situáciách a rolách.

Ochota reagovať na podnet spolu s úrovňou zaujatosti (podľa taxonómie osobnej angažovanosti) je minimálnym východiskom pre realizáciu hodnotovej reflexie v nasledujúcich častiach výučbových jednotiek. Žiak v role alebo v situácií hrá podľa istých tendencií a pri spätnom pohľade na ne ich môže schematizovať a hľadať odpovede na otázku, prečo som konal/reagoval tak, ako som reagoval. Zároveň sa vytvára predpoklad na vlastné uvažovanie nad rôznymi alternatívami iných riešení – vznikajú vlastné teórie o tom, čo je a čo nie je spoločensky vhodné správanie, čo je a čo nie je rozhodnutie v súlade s morálkou, čo je a čo nie je v súlade s etickými hodnotami. Tieto teórie si následne môže (v rámci nácviku v triede) overovať.

Štruktúrovanú drámu s ohľadom na jej viaceré výhody považujeme za efektívnu metódu a to najmä vo vzťahu k realizácii hodnotovej reflexie. Každá z dramatických situácií je zdrojom vlastnej hodnotovej reflexie. Žiaci v nich hrajú podľa vlastných zaužívaných alebo odpozorovaných vzorcov správania – ich reflexiou žiaka „nútime" k tomu, aby hľadali iné alternatívy, ktorými by mohli tieto situácie v budúcnosti efektívne riešiť.

Výsledkom dobrej hodnotovej reflexie a predchádzajúcej evokovanej osobnej angažovanosti je ochota žiaka uvažovať o hodnotách, ktorých význam pre šťastný a zodpovedný život akcentoval učiteľ. Štruktúrovaná dráma od učiteľa vyžaduje vysokú mieru tvorivosti, schopnosti organizovať činnosť a udržať pozornosť a napätie v účastníkoch, no súčasne poskytuje zážitok a komplexný pohľad na skúmané problémy a tvorí veľmi dobre východisko pre realizáciu hodnotovej reflexie zameranej na zhodnotenie vlastného vplyvu na vývoj rozličných situácií, zodpovednosti za seba a svoje konanie. Hodnotová reflexia nie je len formálnou súčasťou hodín etickej výchovy. Je tým, čo nastavuje každému z nás zrkadlo a odpovedá na otázky: aký som a aký by som mohol byť. Hodnotová reflexia na etickej výchove je tiež prostriedkom, ako naučiť deti denne sa obzerať späť a hľadať morálnejšie cesty pre dosahovanie vlastných osobných cieľov.

1.1.1.2 Divadlo Fórum – podpora kritického myslenia v etickej výchove

Druhou z metód, ktoré odporúčame, je Divadlo Fórum. Jeho zakladateľom je Augusto Boal, divadlu predchádzala tzv. simulovaná dramaturgia. Podstatou Divadla Fórum je hľadanie čo najväčšieho počtu riešení jedného problému, diskusia a argumentácia. Vo svojej umeleckej podstate je Divadlo Fórum istou formou performance umenia. Boal v podstate vyzýva publikum k zamysleniu sa nad životnými otázkami a vyžaduje pri tom aktívny prístup. (Machková, 2002). V rámci etickej výchovy je zaujímavým jeho fázovanie a možnosť zapájania celej triedy a rozvoj kritického myslenia, ako aj overovania rôznych riešení a ich vplyv na

konanie iných ľudí. Predmetom hry môžu byť drogy, agresivita, šikanovanie, vylučovanie jednotlivca alebo skupiny mobing v práci, nevera a pod.

Divadlo Fórum prebieha v niekoľkých častiach a jeho základom je krátky príbeh s otvoreným koncom. Dôležitou postavou v Divadle Fórum je tzv. Joker, ktorý plní úlohu moderátora, nestranného pozorovateľa a spojovateľa medzi divákmi a hercami. Východiskom divadla Fórum je výber témy a príprava hercov na jej realizáciu. Divadlo má otvorený, zvyčajne negatívny koniec. Dĺžka modelovej situácie závisí od zložitosti témy. Prvou časťou „divadla" je teda predstavenie problému, diváci spoznávajú „agresora", obeť, zisťujú, kde je vlastne problém. Vytvorená kolízia nesmeruje k riešeniu, ale k negatívnemu záveru. Po predstavení – odohraní situácie vstupuje na scénu Joker. Spoločne s divákmi (v školskom prostredí skupinou žiakov, ktorí aktuálne nevykresľujú žiaden problém) sa identifikuje hlavný zdroj problému, agresor a jeho obeť. v tretej fáze sa hra začína hrať odznova, pričom diváci majú šancu zasiahnuť, zastaviť hru v ktoromkoľvek momente a vystriedať niektorého z hercov, avšak nesmú vystriedať agresora – zdroj problému, ktorý sa rieši. Zastavenie sa realizuje jednoduchým pokynom „Stop!" Hra sa hrá toľkokrát, kým diváci nevyčerpajú všetky nápady na vyriešenie danej situácie. Po každej odohratej a ukončenej situácii sa problém nanovo pomenuje, analyzuje, diskutuje sa o výhodách a nevýhodách navrhovaných riešení. V prípade negatívneho vývoja situácie, môže Joker vstúpiť do hry a uzavrieť ju alebo sa zapojí aj on ako jeden z hercov, aby hru, vzniknutú situáciu rozvíjal, posúval ďalej.

Skutočnou podstatou Divadla Fórum nie je nájdenie jedného správneho riešenia, ale hľadanie všetkých možných riešení (či už sú viac alebo menej pravdepodobné) s cieľom analýzy ich vplyvu na konanie agresora.

Divadlo Fórum predstavuje pre žiakov na hodinách etickej výchovy vhodný prostriedok na nácvik žiaduceho správania. Jeho realizácia môže trvať jednu aj viac vyučovacích hodín. *Prvé hranie*, kedy sa žiaci *zoznamujú s problémom*, predstavuje kognitívnu a emocionálnu senzibilizáciu. Učiteľ v pozícii Jokera *počas diskusie po prvom hraní realizuje hodnotovú reflexiu*, ktorej výsledkom je *identifikovanie problému*, poukázanie na nevhodnosť správania agresora, na dôsledky tohto konania vo vzťahu k obeti, na reakcie okolia, ale aj zodpovednosť každého človeka za vývoj situácie. Z hľadiska Krathwohlovej taxonómie prebieha v tejto fáze vnímanie podnetu, podnetov – reagovanie na podnet. Cieľom *tretej fázy* – hľadanie riešení – je v podstate poukazovanie na to, ako môže okolie, ale aj samotná obeť zmeniť správanie agresora v prípade *zmeny vlastného konania*. v tejto fáze dochádza postupne k reagovaniu na podnet a k uvedomovaniu si vlastnej zodpovednosti, vplyvu svojho konania na okolie a vývoj rozličných situácií. Divadlo Fórum sa svojou podstatou približuje realite a pomáha žiakom nájsť spojenie medzi

bežným životom a školou. Súčasne je vhodným prostriedok aj pre výchovu k občianstvu, keďže aj samotná podstata divadla Fórum bola o občianskej angažovanosti a aktivizácii k riešeniu celospoločenských problémov; v istej fáze bola aj prostriedkom na vývoj legislatívy a v simulovanej hre umožnila sledovanie jej dôsledkov na život bežného občana.

Z hľadiska dosahovania cieľov etickej výchovy môže Divadlo Fórum predstavovať vhodný prostriedok na nácvik správania, ktorým sa dieťa alebo mladí ľudia naučia brániť pred negatívnymi vplyvmi okolia. Naučia sa tiež rozpoznávať nevhodné správanie, budú vnímať svoj podiel na neriešení negatívnej situácie, no najmä budú vnímať a postupne si uvedomovať mieru zodpovednosti každého človeka pri riešení problémových situácií. Divadlo Fórum je možné považovať za úspešné vtedy, ak žiaci produkujú návrhy na ďalšie riešenia problémov a postupne prechádzajú zo štádia agresívnych zásahov na obranu obete do asertívneho konania, ktorým odzbrojujú agresora. Vtedy učiteľ môže vidieť, že žiaci si osvojujú nenásilné vzorce správania, a teda uvedomujú si, aké sú normy spoločnosti, čo je dobré a čo zlé v konaní jednotlivca a aké následky môže mať ich agresívny zásah do riešenia problému. Dosiahnutie tohto cieľa si však vyžaduje od učiteľa trpezlivosť, precíznosť pri vyžadovaní rešpektovania pravidiel a noriem, neustálu analýzu negatívnych aj pozitívnych javov v triede a posilňovanie vhodného správania sa žiakov prostredníctvom premyslenej a systematickej spätnej väzby/reflexie.

Divadlo Fórum je jednou z metód, ktoré sme učiteľom počas programu kontinuálneho vzdelávania odporúčali vo výučbe predovšetkým základných tém etickej výchovy, pretože podporuje odklon od formalizmu, schematizmu a výcvikovosti, ku kritickému mysleniu, tvorivosti a najmä sebauvedomeniu si vlastného potenciálu žiakov pri riešení rôznych problémov. Žiaci počas hrania divadla Fórum môžu preveriť platnosť zásad otvorenej komunikácie, empatie, primeraného spôsobu vyjadrovania citov, ale aj identifikácie pocitov druhých ľudí, účinkov asertívneho konania, a pod. Divadlo Fóru, síce môže riešiť širší spoločenský alebo osobný problém, avšak v konečnom dôsledku jeho riešenie zvyčajne ovplyvňuje schopnosť človeka nachádzať, ponúkať a aj prijímať kompromisy.

1.1.1.3 Východiská projektovania výučby v inovačnom modeli výučby etickej výchovy

Posledným krokom inovácie výučby etickej výchovy je jej *projektovanie*. Podstatou projektovania je premyslenie krokov, postupov smerujúcich k stanovenému cieľu. Projektovanie etickej výchovy prebieha v dvoch rovinách: horizontálnej a vertikálnej, avšak všetkým procesom je nadradený cieľ predmetu – tematického celku – témy – hodiny/jednotky (odpoveď učiteľa na otázku Čo?).

Vo vertikálnej úrovni učiteľ plánuje usporiadanie pedagogických situácií do jednotlivých fáz etickej výchovy: kognitívna a emocionálna senzibilizácia, hodnotová reflexia, nácvik v triede, nácvik v bežných podmienkach a možné zovšeobecňovanie, permanentná spätná väzba. V horizontálnej rovine je východiskom stanovenie kvalitných učebných požiadaviek vyplývajúcich z cieľa vyučovacej hodiny/jednotky. Učebné požiadavky tvoria základ pre pomenovanie pedagogickej situácie a vytvorenie súboru učebných úloh postupne napĺňajúcich stanovené učebné požiadavky a ciele. Pri projektovaní sme vychádzali z modelu vytvoreného A. Douškovou (2006). Podľa neho učiteľ berie do úvahy nielen *čo* ide učiť (obsah), ale aj *za akým účelom* (ciele), *koho a pri akej organizácii* (psycho- a sociošruktúra triedy/skupiny), *ako dlho* (trvanie – vyučovacia hodina vs vyučovacia jednotka, vyučovací projekt a pod.)*, ako* (metódy, didaktické postupy)*, za akých pomôcok* (didaktické prostriedky, multimédiá a pod.)*, aké efekty očakávam* (hodnotenie).

Koncept projektovania, ktorý tvorí základ inovačného modelu výučby, predstavoval zásadnú zmenu pre učiteľov: jeho podstatou bolo vytváranie pedagogických situácií, v ktorých sú vytvorené podmienky na vlastné učenie sa žiakov, a teda je priamo implikovaný model proaktívneho učenia sa. Táto požiadavka je rešpektovaná viacerými aspektmi: operacionalizovanými cieľmi a učebnými požiadavkami, učebnými úlohami – „podnetmi a inštrukciami vyvolávajúcimi učebné činnosti žiakov“ (Doušková, 2006, s. 134). Integrálnou súčasťou formálneho (písomného modelu) projektu na vyučovaciu jednotku je priestor na poznamenanie si metód, organizácie učebných činností, diagnostiky a hodnotenia výsledkov, ale aj prostriedkov výučby vrátane multimediálnych programov a pod.

Predstavené zásady projektovania viedli učiteľov k zmene pohľadu na vyučovanie – od *„čo robím ja učiteľ, aké mám ja úlohy, čo musím ja urobiť“* k tomu, aby premýšľali *„čo majú moji žiaci vedieť, aké učebné činnosti je potrebné pre nich pripraviť, aby mohli dosiahnuť cieľ, aké pomôcky potrebujem pre žiakov pripraviť, aké metódy a organizácia sú vhodné pre aktivizáciu žiakov a pod.“*. Inak povedané, projektovanie výučby zamerané na učebné činnosti žiakov znamenalo prechod od premýšľania učiteľa nad tým, čo bude robiť on sám na hodine k projektovaniu žiackych činností zameraných na rozvoj definovanej kľúčovej hodnoty, resp. ich kľúčových kompetencií.

1.2 Inovačné vzdelávanie učiteľov – vstup do evalvácie inovačného modelu výučby etickej výchovy

Inovovaný didaktický model výučby etickej výchovy vytvoril kostru kontinuálneho vzdelávania, ktorým sme chceli na jednej strane posilniť odborné, psychodidaktické a výskumné kompetencie učiteľov, no súčasne bol aj východiskom pre inováciu samotnej výučby. K tomu, aby sme učiteľom a učiteľkám etickej výchovy ponúkli vysvetlenie inovovaného modelu a eliminovali prípadné nezrovnalosti v realizácii, či nedodržanie verifikovaného inovačného modelu výučby etickej výchovy, boli navrhnuté dva programy kontinuálneho vzdelávania – prvý so zameraním na rozvoj odborných kompetencií a druhý na rozvoj psychodidaktických a výskumných kompetencií (Valica – Fridrichová, 2012). Jednotlivé kontinuálne vzdelávania boli realizované spoločne pre učiteľov všetkých stupňov škôl.

1.2.1 Obsahová inovácia edukačnej praxe etickej výchovy

Je potrebné pripomenúť, že *predpokladom inovácie výučby etickej výchovy bol program zameraný na obsah výučby* v rámci kontinuálneho vzdelávania zameraného na rozvoj odborných kompetencií učiteľov. Kým v programe zameranom na inováciu výučby sme učiteľov nedelili do skupín podľa stupňa vzdelávania, v ktorom učia etickú výchovu, rozvoj odborných kompetencií mal dve formy: spoločné vzdelávania v témach, ktoré sme identifikovali ako potrebné pre všetkých učiteľov (Mediálna výchova v etickej výchove, Umenie v etickej výchove – literatúra, výtvarné umenie, hudobné umenie), pre učiteľov primárneho vzdelávania (súbor lektorátov so spoločným názvom Priateľstvo ako téma etickej výchovy a Globálne rozvojové vzdelávanie) a pre učiteľov sekundárneho vzdelávania (Etika – hľadanie koreňov prosociálneho správania, Environmentálna výchova, Politická etika, Náboženstvá, Ekonomika a etická výchova). Obsah výučby, ktorú učitelia v praxi realizovali, vychádzal práve z projektov inovácie obsahu navrhnutých účastníkmi vzdelávania po absolvovaní súboru lektorátov k jednotlivým témam.

Na základe realizovaného vzdelávania učitelia pripravili možnosti inovácie obsahu etickej výchovy podľa zvolenej témy pre konkrétny ročník. Možnosti inovácie vychádzajúce z reálnych skúseností učiteľov sme porovnali s teoretickými návrhmi na rozšírenie obsahu etickej výchovy v jednotlivých témach. Vo všeobecnosti je možné konštatovať, že kým v teoretických koncepciách autori navrhovali rozšírenie obsahu v takmer všetkých tematických celkoch etickej výchovy vymedzených v Štátnom vzdelávacom programe z etickej výchovy (2011),

učiteľské inovácie boli viac diferencované a je možné ich roztriediť do troch kategórií.

Prvou kategóriou sú učiteľské inovácie, ktoré boli podobné ako teoretické návrhy a dotýkali sa prierezovo všetkých tém etickej výchovy. Takto koncipované návrhy boli spojené s integráciou mediálnej výchovy, globálneho rozvojového vzdelávania alebo boli spojené s aplikáciou umení v etickej výchove. Tieto témy boli pre učiteľov nové a nedokázali ich stotožniť so žiadnym aktuálnym tematickým celkom, čo im vytvorilo priestor na experimentovanie s novými dimenziami „tradičných" tém etickej výchovy.

Druhou skupinou boli učiteľské inovácie, ktoré sa zamerali len na inováciu základných tém etickej výchovy. Tie sa dotýkali najmä výučby etickej výchovy v primárnom vzdelávaní: empatia, asertivita, komunikácia, pozitívne hodnotenie druhých. V týchto témach učitelia len výnimočne nachádzali prepojenia jednotlivých oblastí navrhovaných na inováciu s aplikovanými témami etickej výchovy, resp. s tematickými celkami etickej výchovy. Iným problémom tejto skupiny učiteľov bolo, že v témach empatia, priateľstvo, pozitívne hodnotenie či komunikácia učitelia nenachádzali spoločný menovateľ: priateľstvo, ktorý by sa prelínal všetkými témami a rozvíjali tento aspekt etickej výchovy v primárnom vzdelávaní.

Treťou kategóriou učiteľov boli tí, ktorí sa zameriavali na obsahovú inováciu aplikačných tém. Inovácia, resp. rozšírenie základného učiva bolo obmedzené na rozpracovanie aplikačnej témy (napr. etika a ekonomické hodnoty, etika – hľadanie koreňov prosociálneho správania, etika a náboženstvá, a pod.) v jej elementárnych konotáciách. Ťažiskom problému tejto skupiny učiteľov bolo to, že pre mnohých učiteľov vyškolených na metodicko-pedagogických centrách (takmer 90% zapojených učiteľov) sú aplikačné témy neznáme, resp. menej známe. Učitelia pred nami realizovaným vzdelávaním mali významné nedostatky vo vedomostiach v jednotlivých aplikačných témach, a tak ich rozpracovanie tém bolo inovačné z ich vlastného pohľadu (rozpracovali pre seba doteraz neznámu tému v teoretickej rovine tak, že dokázali vytvárať podmienky pre aktívne učenie sa žiakov v týchto oblastiach).

Predpoklad, že učitelia predmetu, ktorí sú na jeho výučbu kvalifikovaní, majú dostatok vedomostí z jeho odbornej zložky, sa nepotvrdil. Rovnako ako výskumy z rokov 2007 – 2012 (viac viď Korim a kol., 2009, Poliach – Valica, 2010, Hajnalová Buvalová, 2012) aj nami realizované vzdelávanie potvrdilo nedostatky vo vedomostiach učiteľov v základných aj aplikovaných témach etickej výchovy. Základné témy, najmä tie, ktorých základ je v psychológii (asertivita, empatia), boli problematické pre učiteľov primárneho vzdelávania. Učitelia sekundárneho vzdelávania označovali ako málo zrozumiteľné najmä aplikované témy etickej

výchovy, ktoré neboli predmetom vzdelávaní na metodických centrách. Zaradenie umenia a mediálnej výchovy v etickej výchove, ako aj globálneho rozvojového vzdelávania bolo výsledkom analýz absentujúcich tém a spoločenskej potreby, ako aj cieľov etickej výchovy.

1.2.2 Didaktická inovácia modelu výučby etickej výchovy

Inovačný model výučby etickej výchovy zahŕňal zložky: ciele – stratégie – metódy – projektovanie výučby. Evaluácia vytvoreného didaktického modelu prebiehala prostredníctvom akčných výskumov učiteľov zapojených do vzdelávania. Procesu overovania predbiehalo vzdelávanie zamerané na rozvoj psychodidaktických a výskumných kompetencií učiteľov. V rámci neho bolo cieľom, aby učitelia vedeli:

- identifikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiaka,
- identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka,
- projektovať edukačný proces etickej výchovy vymedzením cieľov a nim prispôsobeným edukačným stratégiám,
- modifikovať metodiku etickej výchovy na základe uplatnenia akčného výskumu vo vlastnej výučbe.

Profil absolventa bol vytvorený tak, aby absolvent programu inovačného vzdelávania *„Rozvoj psychodidaktických a výskumných kompetencií učiteľov etickej výchovy“* získal profesijné kompetencie, na základe ktorých bude schopný

- diagnostikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiakov,
- projektovať vyučovacie jednotky etickej výchovy,
- stanovovať kontrolovateľné, merateľné, jednoznačné, konzistentné a v pojmoch žiackych výkonov vyjadrené kognitívne a afektívne ciele. Zároveň rešpektujú individuálne charakteristiky žiakov,
- vo vzťahu k stanoveným cieľom bude vedieť v projektoch etickej výchovy uplatňovať špecifické stratégie, metódy a organizačné formy,
- kvalitatívne (formatívne) hodnotiť osobnostný a sociomorálny vývoj žiakov,
- aplikovať akčný výskum zameraný na inováciu metodiky etickej výchovy.

Obsah vzdelávania tvorili tri kľúčové témy:

- pedagogická diagnostika,
- projektovanie etickej výchovy (ciele, stratégií, metód a organizačných foriem na hodinách etickej výchovy, hodnotenie, tvorba projektov vyučovacích jednotiek),
- akčný výskum (tvorba projektu akčného výskumu, evaluácia akčného výskumu).

Prezenčné vzdelávanie malo prednáškový, ale najmä seminárny charakter. Učitelia sa priamo počas vzdelávania učili, ako prepojiť poznatky z pedagogickej diagnostiky, resp. z diagnostiky triedy, žiaka pri projektovaní kognitívnych a afektívnych cieľov, voľbe stratégií, metód, organizačných foriem a pod. v nadväznosti na výber vyučovacích prostriedkov učitelia tvorili projekty akčných výskumov. Stretnutia s učiteľmi boli organizované systémom prednáška – skupinová práca – individuálne konzultácie – skupinová práca. Organizácia práce v skupinách umožňovala učiteľom vzájomne si konfrontovať informácie z prednáškovej časti a konzultovať navzájom prvotné nápady. Následné individuálne konzultácie s každým učiteľom im poskytovali prvotnú spätnú väzbu na vytvorené produkty (napr. vytvorené ciele, navrhované učebné úlohy, vybranú metodiku, uplatňovanú stratégiu). V rámci individuálnych konzultácií boli učiteľom kladené reflexívne otázky, ktoré by si mali dávať oni sami počas tvorby vyučovacích projektov, napr.:

- Je cieľ vyjadrený v pojmoch žiackych výkonoch?, resp. Je cieľ stanovený tak, aby vyjadroval, čo má žiak vedieť na konci vyučovacej jednotky?
- Smerujú učebné požiadavky k naplneniu stanoveného cieľa?
- Poskytujú učebné požiadavky dostatok podnetov na splnenie hlavného cieľa vyučovacej jednotky?
- Smerujú učebné úlohy k naplneniu učebných požiadaviek?
- Poskytujú učebné situácie podnety pre etickú analýzu konania?
- Poskytujú učebné situácie podnety pre hodnotovú reflexiu?
- Naplánoval som si hodnotovú reflexiu v súlade s afektívnym cieľom?
- Mám naplánované otázky do hodnotovej reflexie tak, aby som umožnil žiakom etickú analýzu ich vlastného konania v bežnom živote?
- Je spätná väzba nasmerovaná k vnímaniu hodnoty alebo žiaduceho správania v kontexte s afektívnym cieľom?
- Mám naplánované hodnotenie, ktoré poskytne žiakom podnety na analýzu vlastného konania v rôznych situáciách?
- Mám pripravené a preštudované všetky podklady pre úspešnú realizáciu vyučovacieho projektu?
- Mám pripravené všetky materiálne prostriedky, ktoré budem potrebovať v procese výučby?
- Rešpektujem všetky individuálne špecifiká mojich žiakov?
- Rešpektuje pripravená vyučovacia jednotka zásady proaktívneho učenia žiakov?

Prezenčné vzdelávanie bolo doplnené súborom dištančných úloh, ktoré poskytovali učiteľom priestor nielen na samoštúdium, ale aj sebahodnotenie a reflexiu doteraz uplatňovaných postupov pri projektovaní výučby a inovovaných postupov. Priebežná spätná väzba mala význam pre lektorov kontinuálneho vzdelávania, ale aj učiteľov: lektorom poskytovala priestor na overenie správnosti zvolených postupov a úpravu v projektovaných lektorátoch. Zároveň spätná väzba usmerňovala učiteľov priamo v procese projektovania výučby etickej výchovy a akčného výskumu. Usmernenia od lektorov počas celej časti prípravy zabezpečovali rešpektovanie inovačného modelu výučby etickej výchovy.

Inovačný model výučby overovali učitelia priamo počas výučby na hodinách etickej výchovy, pričom podľa vlastného uváženia a výsledkov z prvej vyučovacej hodiny upravovali organizáciu (bloková výučba alebo samostatné vyučovacie hodiny), resp. metodiku. Výsledky výučby vyhodnocovali podľa pripraveného projektu akčného výskumu, ktoré spracovali do záverečných prác.

1.3 Projekt výskumu – evalvácia validity inovačného modelu výučby etickej výchovy

Inovácia obsahu etickej výchovy bola prvým krokom pre inováciu edukačnej praxe etickej výchovy. Pre overenie predpokladu o inovácii výučby ako procesu boli vytvorené učiteľské projekty vyučovania, ale aj akčného výskumu. Ich výsledky, a teda aj verifikáciu navrhnutej inovácie popisujeme v nasledujúcich kapitolách. Východiskom bola frekvenčná analýza vyučovacích projektov vytvorených učiteľmi a obsahová analýza výsledkov akčných výskumov a ich následná komparácia.

Predmetom výskumu je evalvácia validity inovačného modelu výučby etickej výchovy, tzn. hodnotenie miery *rozsahu a kvality aplikácie* tohto modelu v projektovaní a realizácii obsahovej a metodickej inovácie do vlastnej inovatívnej výučby respondentmi, učiteľmi etickej výchovy - expertmi, ktorí absolvovali inovačné kontinuálne vzdelávanie, realizovali pedagogický experiment a akčný výskum. Indikátormi validity tohto modelu založeného na interaktívnom, proaktívnom modeli výučby *bude komplex obsahových a didaktických kritérií indikujúcich mieru rozsahu a kvality aplikácie týchto modelov v projektovaní a výsledkoch inovatívnej výučby monitorovaných akčným výskumom, publikovaných v atestačných prácach respondentov*.

Hlavné **ciele výskumu**:

C1 Zistiť mieru rozsahu a kvality aplikácie inovačného modelu v projektovaní a realizácii obsahovej a metodickej inovácie výučby ETV v inovačnej výučbe ETV učiteľov ETV - expertov.

C2 Navrhnúť modifikáciu inovačného modelu výučby ETV na základe výsledkov evalvácie validity tohto modelu.

C3 Navrhnúť zmeny v programoch inovačného kontinuálneho vzdelávania učiteľov ETV na základe výsledkov evalvácie validity tohto modelu.

Špecifické ciele:

K C1

1.1 Zistiť mieru rozsahu a kvality aplikácie inovačného modelu v projektovaní a implementácii nového obsahu, aktuálnych tém do obsahu inovačnej výučby ETV respondentmi, učiteľmi ETV – expertmi.

1.2 Zistiť mieru rozsahu a kvality aplikácie inovačného modelu v projektovaní a implementácii didaktických zmien v inovačnej výučbe ETV respondentmi, učiteľmi ETV – expertmi.

1.3 Zistiť mieru rozsahu a kvality aplikácie inovačného modelu v projektovaní a implementácii inovačnej stratégie, nových proaktívnych metód v inovačnej výučbe ETV respondentmi, učiteľmi ETV – expertmi.

1.4 Zistiť mieru rozsahu a kvality aplikácie inovačného modelu v projektovaní a implementácii taxonomických kognitívnych a afektívnych cieľov v inovačnej výučbe ETV respondentmi, učiteľmi ETV – expertmi.

1.5 Zistiť mieru rozsahu a kvality aplikácie inovačného modelu v inovácii projektovania výučby ETV respondentmi, učiteľmi ETV – expertmi.

Výskumné otázky:

1.1.1. V akom rozsahu a kvalite aplikovali respondenti inovačný model výučby ETV/ proaktívny model výučby ETV v projektovaní a implementácii nového obsahu do inovačnej výučby ETV?

1.2.1. V akom rozsahu a kvalite aplikovali respondenti inovačný model výučby ETV/proaktívny model výučby ETV v projektovaní a implementácii didaktických inovácií v inovačnej výučbe ETV?

1.3.1. V akom rozsahu a kvalite aplikovali respondenti inovačný model výučby ETV/proaktívny model výučby ETV v projektovaní a implementácii taxonomických kognitívnych a afektívnych cieľov v inovačnej výučbe ETV?

1.4.1. V akom rozsahu a kvalite aplikovali respondenti inovačný model výučby ETV v projektovaní a implementácii inovačnej stratégie výučby ETV (s dôrazom na hodnotovú reflexiu) v inovačnej výučbe ETV?

1.4.2. V akom rozsahu a kvalite aplikovali respondenti inovačný model výučby ETV v projektovaní a implementácii nových proaktívnych metód v inovačnej výučbe ETV?

1.5.1 V akom rozsahu a kvalite aplikovali respondenti inovačný model výučby ETV v tvorbe vyučovacích projektov pre inovačnú výučbu ETV?

Metódy výskumu

Základným metodologickým rámcom realizovaného projektu výskumu je participatívny akčný výskum (Eiks - Ralle, 2002). Cieľom tohto typu výskumného modelu je vyberať tie výsledky, ktoré sú široko akceptovateľné a založené na empirických pozorovaniach autentickej praxe a súčasne sa zameriava na zlepšovanie krokov zapojených praktikov. Participatívny akčný výskum tak zasahuje obidve oblasti pôsobenia: prax aj výskum, a teda vhodne – prostredníctvom výskumných procesov aktivizuje (vzdeláva) učiteľov a súčasne rozvíja kurikulum pre skutočné životné situácie v individuálnych vzdelávacích skupinách.

V rámci realizácie výskumu sme v úvodnej fáze (počas kontinuálneho vzdelávania učiteľov) realizovali obsahovú validizáciu inovačného modelu výučby etickej výchovy. S ohľadom na výskumné ciele a výskumné otázky sme ako metodiku výskumu zvolili kvantitatívnu frekvenčnú a kvalitatívnu obsahovú analýzu projektov inovatívnej výučby a výsledkov akčného výskumu prezentovaných v záverečných prácach. Východiskom pre frekvenčnú a kvalitatívnu analýzu bolo stanovenie indikátorov inovačného modelu výučby etickej výchovy. Na ich základe sme následne analyzovali všetky realizované projekty výučby.

Tabuľka 2 Indikátory inovačného modelu výučby etickej výchovy

	Oblasť	Kritérium	Indikátor
koncept troch kľúčových hodnôt (priateľstvo – zodpovednosť – morálka)	Ciele	Kognitívne ciele výučby	Ciele sú stanovené v oblasti vyšších kognitívnych funkcií.
			Ciele obsahujú všetky zložky tvoriace dobrý cieľ.
			Ciele sú vyjadrené v pojmoch žiackych výkonov.
		Afektívne ciele výučby	Afektívne ciele vychádzajú z taxonómie afektívnych cieľov.
	Metódy	Metódy podporujúce proaktívne učenie žiakov	V projektoch výučby sú plánované metódy podporujúce proaktívne učenie sa žiakov
			Metódy plánované v projektoch výučby vychádzajú z učebných požiadaviek

		Inovačné metódy	V projektoch výučby je plánovaná štruktúrovaná dráma
			V projektoch výučby je plánované Divadlo Fórum
			V projektoch výučby sú plánované netradičné metódy
	Stratégia	Metodický model etickej výchovy (kognitívna a emocionálna senzibilizácia, hodnotová reflexia, nácvik v triede, nácvik v bežných podmienkach a zovšeobecnenie, permanentá spätná väzba)	Projekty výučby obsahujú kognitívnu a emocionálnu senzibilizáciu
			Projekty výučby obsahujú hodnotovú reflexiu
			Projekty výučby obsahujú nácvik v triede
			Projekty výučby obsahujú nácvik v bežných podmienkach a zovšeobecnenie
			Projekty výučby obsahujú plánovanú spätnú väzbu pre žiakov.
		Hodnotová reflexia	Hodnotová reflexia je zameraná na analýzu konania seba alebo druhých
			Hodnotová reflexia podporuje dosahovanie afektívneho cieľa plánovaného v rámci projektu výučby.
	Projekty výučby ETV	Konzistentnosť projektu výučby	V projekte nadväzujú na kognitívne ciele učebné požiadavky v oblasti kognitívnych funkcií
			V projekte na seba nadväzujú všetky zložky stratégie – metodického postupu etickej výchovy
		Pedagogické situácie v projekte výučby	Každá pedagogická situácia má stanovenú učebnú požiadavku.

			Každá učebná požiadavka má zrozumiteľne formulovanú učebnú úlohu.
		Rozsah projektov výučby	Projekty výučby etickej výchovy vychádzajú z plánovania komplexných tém ETV.

Na základe stanovených indikátorov sme následne realizovali nielen obsahovú, ale aj frekvenčnú analýzu projektov výučby.

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorili učitelia etickej výchovy pre primárne a sekundárne vzdelávanie v stredoslovenskom regióne, ktorí patrili do skupiny samostatných pedagogických zamestnancov alebo pedagogických zamestnancov s 1. kvalifikáciou. Všetci učitelia z výskumnej vzorky boli zapojení do kontinuálneho vzdelávania zameraného na rozvoj (1) odborných a (2) psychodidaktických a výskumných kompetencií učiteľov a aktívne vyučovali etickú výchovu. Kvalifikáciu pre výučbu etickej výchovy učitelia získali buď formou rekvalifikačného vzdelávania na metodicko-pedagogickom centre alebo štúdiom na univerzite (buď v Banskej Bystrici alebo v Nitre). Pre overenie validity didaktického modelu sme analyzovali vyučovacie projekty všetkých učiteľov zapojených do vzdelávania, pričom úspešné absolvovanie aspoň jedného programu kontinuálneho vzdelávania bolo podmienkou na zaradenie respondenta do výskumu.

1.4 Výsledky výskumu

1.4.1 Edukačné ciele ako východisko proaktívneho modelu výučby etickej výchovy

Predpokladom inovácie výučby etickej výchovy bolo naučiť učiteľov tvoriť kontrolovateľné/merateľné, konzistentné, jednoznačné, primerané a v pojmoch žiackych výkonoch vyjadrené ciele. Zásadnou zmenou pri tvorbe cieľov bolo predovšetkým to, aby učitelia formulovali ciele etickej výchovy z pohľadu žiaka, teda vyjadrený v pojmoch žiackych výkonov. Ďalej sme očakávali, že učitelia budú tvoriť nielen kognitívne (ľahko merateľné), ale aj afektívne ciele a naučia sa sledovať ich napĺňanie. Vychádzali sme z predpokladu, že ak má byť výučba proaktívna a zameraná na rozvoj analýzy vlastného konania, kognitívne ciele musia byť zamerané na rozvoj vyšších kognitívnych funkcií, tzn. analýza, syntéza, hodnotenie a afektívne ciele musia byť spracované tak, aby žiaci postupne vnímali,

neskôr reagovali na podnet a následne si uvedomovali hodnoty a žiaduce správanie v kontexte sebarozvoja alebo vytvárania pozitívnych vzťahov so okolím (rodinou, spolužiakmi, širším okolím žiaka).

K dosiahnutiu stanovených očakávaní v projektovaní výučby etickej výchovy v kontexte stanovených cieľov sme pripravili vzdelávacie aktivity zamerané na ich tvorbu. Cieľom lekcií zameraných na tvorbu cieľov bolo to, aby účastníčky a účastníci vzdelávania jednak dokázali zhodnotiť stanovený kognitívny a afektívny cieľ s ohľadom na očakávaný zámer výučby etickej výchovy a následne vedeli stanovené ciele rozpracovať formou učebných požiadaviek. Zámerom týchto lekcií tiež bolo rozvíjať uvedomenie si významu dobre stanoveného cieľa pre reflexiu vlastnej práce učiteľa – aký bol zámer výučby z pohľadu žiaka, aké výsledky žiak dosiahol, v ktorej fáze výučby, aké procesy prebiehali, ktoré mohli byť príčinou úspechu/neúspechu pri dosahovaní cieľov.

Základným predpokladom pre naplnenie definovaného zámeru seminárov a dištančného vzdelávania bolo spoznanie a aktívne uplatnenie *zásad tvorby kognitívnych a afektívnych cieľov*, ale tiež *prepojenia všeobecných cieľov predmetu a ich* zmysluplnej *konkretizácie v rámci výkonových štandardov* (a následne aj konkretizácia až po úroveň cieľov vyučovacích jednotiek a učebných požiadaviek). Paradoxom práce s učiteľmi etickej výchovy v praxi bolo, že kým vytvoriť kognitívne ciele bolo problematické, afektívne ciele tvorili jednoduchšie. Predpokladáme, že to súviselo prioritne s ich vlastnou predstavou o význame etickej výchovy: učitelia pripisujú tomuto predmetu predovšetkým hodnotovo-postojový, nie kognitívny charakter.

Z hľadiska *metodiky rozvoja didaktických kompetencií* sme sa prioritne v prvej fáze zamerali na poznanie požiadaviek na dobre stanovený cieľ a na jeho zložky, ich aplikovanie na tvorbu vlastných edukačných cieľov. Vychádzali sme pri tom z metodiky rozpracovanej A. Douškovou (2006).

V rámci tejto fázy bolo najviac problematické *vymedziť - špecifikovať obsah*, tzn. vymedziť to, čomu sa budú učitelia v kontexte svojich rozsiahlych tém venovať (napr. mediálna výchovy, globálne rozvojové vzdelávanie, ekonomika, náboženstvá, filozofia, asertivita, prosociálnosť a pod.). Kvalita a podrobnosť didaktickej analýzy učiva preukázala závislosť medzi úrovňou teoretického rozpracovania tém (výstup z programu kontinuálneho vzdelávania zameraného na rozvoj odborných kompetencií učiteľov) a schopnosťou učiteľov vymedziť obsah výučby, ako aj závislosť medzi teoretickým uchopením problematiky (čo všetko v sebe téma zahŕňa) a potenciálom učiteľov danú tému rozpracovať do zmysluplných cieľov a učebných požiadaviek.

Skupina učiteľov, ktorých obsahová inovácia prestupovala prierezovo cez všetky témy etickej výchovy, mali zvyčajne pri vymedzovaní obsahu najmenej problémov, obsah vyučovacích predmetov boli inovatívne a okrem hodnotovo-postojového prínosu, bolo pozitívom aj inovatívna kognitívna zložka:

- Mediálna výchova:
  1. Žiak vie samostatne zostaviť jednodňový vlastný televízny program z aktuálnych programov televíznych staníc zameraný na jeho osobnostný rozvoj (KC[1])
  2. Žiak identifikuje pozitívny a negatívny vplyv televíznych staníc pre vlastný sebarozvoj (AC)
  3. Žiak vie porovnať všeobecné zásady komunikácie s komunikačnými prejavmi osobností v médiách (KC)
- Globálne a rozvojové vzdelávanie:
  1. Žiak vie vytvoriť informačné materiály o neviditeľných deťoch pre rodičov, spolužiakov a učiteľov našej školy (KC)
  2. Žiak vníma existenciu „neviditeľných" detí vo svojom okolí (AC)
  3. žiak vie analyzovať vlastné správanie k okoliu a k spolužiakom ovplyvnené a neovplyvnené stereotypmi a predsudkami (KC)
  4. Žiak vníma dôsledky stereotypov a predsudkov vo vlastnom konaní na vytváranie a udržiavanie dobrých vzťahov (AC)
  5. Žiak vie na základe príbehov porovnať podobnosti a odlišnosti života detí u nás a v rozvojových krajinách
  6. Žiak vníma podobnosti a odlišnosti svojho života a života detí v rozvojových krajinách pre zvýšenie tolerancie (AC).

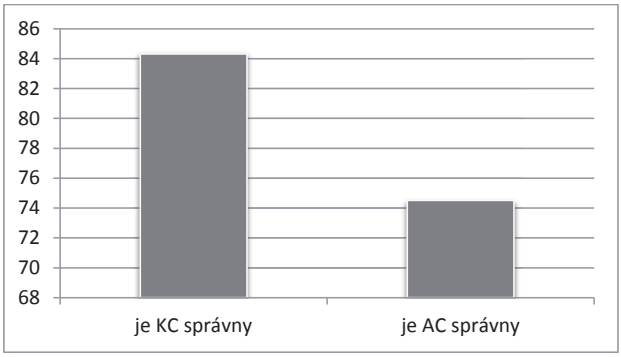
Skupina učiteľov, ktorí obsahovú inováciu realizovali v rámci aplikovaných tém etickej výchovy, boli pri voľbe obsahu úzko zameraní na jednu, pre nich zvyčajne známu tému. Z voľby tém, ktoré preferovali, bola na prvom mieste environmentálna výchova a to bez ohľadu na ročník, pre ktorý bol projekt pripravovaný. Zaujímavým výberom (a s ohľadom na učiteľské vnímanie etickej výchovy) bola voľba tematickej oblasti náboženstvá. Najmenej preferovanými témami (len 3 teoretické rozpracovania a 1 projekt výučby) bola témy Etika – hľadanie koreňov prosociálneho správania a Politická etika. Charakteristickou črtou tejto skupiny projektov bolo prenášanie stereotypných prístupov k projektovaniu environmentálnych tém (ochrana prírody), resp. tém spojených s náboženstvom (vedieť rozlíšiť rôzne náboženstvá a ich typické prejavy a pod.). Len v ojedinelých prípadoch učitelia smerovali k inovatívnym prístupom, avšak ich prístup

[1] KC – kognitívny cieľ; AC – afektívny cieľ

k projektom bol o to originálnejší: napr. *Láska ako vnútorná hodnota* (v téme Etika a náboženstvá), *Vplyv reklamy na život mojej rodiny (*realizované ako bádateľský projekt v téme Etika a ekonomické hodnoty*), Udržateľnosť kvality životného prostredia (*súčasť témy Etika úcty k životu, realizovaná morálna dilema).

Učitelia, ktorí pracovali so základnými – najznámejšími témami etickej výchovy - predstavovali ďalšiu skupinu učiteľov. Títo učitelia stanovovali obsah pomerne jednoducho, avšak, problémom bolo rozpracovanie učebných požiadaviek, pretože sa často fixovali len na poznanie a definovanie pojmov, alebo na nácvik konania, prejavov žiaduceho správania, avšak menej na ozrejmenie si podstaty takéhoto konania. Učitelia, ktorí pracovali so základnými témami etickej výchovy mali najčastejšie problém s didaktickou analýzou učiva, čo sa prejavilo aj vo variabilite tém, resp. v kvalite a originalite stanovených cieľov (a aj samotných vyučovacích projektov).

Problematickou zložkou pre učiteľov bolo *stanovenie výkonu*, resp. určenie kognitívnej úrovne, na ktorej má byť daný obsah spracovaný a *adresnosť cieľa*. V rámci vyhodnotenia tejto kategórie je potrebné konštatovať, že mnohí učitelia poznali Bloomovu taxonómiu kognitívnych funkcií, avšak len málo z nich vedelo, čo sa za jednotlivými stupňami taxonómie „nachádza“. Taxonómiu učitelia vnímali skôr ako teoretický model, ktorý sa reálne v praxi nedá uplatniť. Problémom však bolo to, že mnohí učitelia ciele tvorili ako úlohy, zadania pre učiteľa; nenazerali na ciele ako na prostriedok aktivizácie žiakov. Aj z tohto dôvodu sme sa rozhodli vyhodnocovať kategóriu „adresnosť cieľa a výkon“ spoločne, pretože táto rovina bola pre učiteľov z hľadiska správneho stanovenia cieľa kľúčová. Na základe výsledkov analýzy prezentovanej v Grafe 1, konštatujeme, že učitelia, vo väčšine prípadov kognitívne ciele stanovili v pojmoch žiackych výkonov. Súčasne platilo, že ciele, ktoré boli adresné a operacionalizované, boli aj kontrolovateľné. Tieto tri atribúty boli kľúčovými aj pri posudzovaní cieľov ako „dobré“.

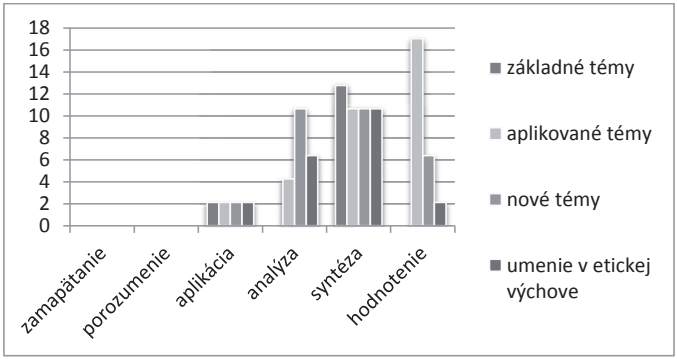


Graf 1 Adresnosť stanovenia cieľa vo vyučovacích projektoch

Rozdielnosť bola v určenej kvalitatívnej úrovni kognitívnych cieľov, inak povedané v taxonomickej úrovni cieľov. Aj v tomto prípade budeme vychádzať z členenia skupín učiteľov a ich vyučovacích projektov podľa toho, či pracovali s tzv. novými témami, resp. s aplikačnými alebo základnými témami etickej výchovy.

1.4.1.1 Distribúcia kognitívnych a afektívnych cieľov podľa tém etickej výchovy

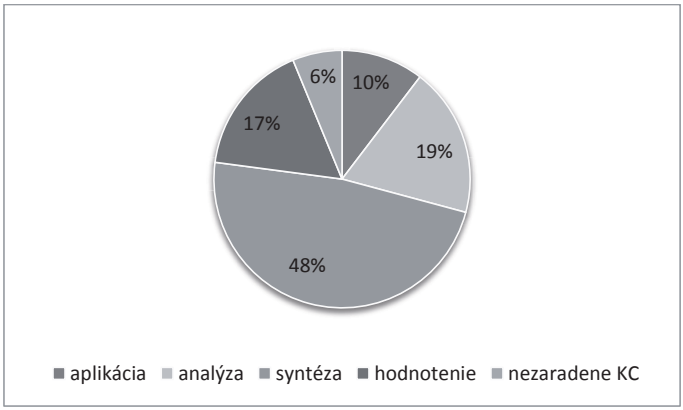
Učitelia, ktorí pracovali s tzv. novými, menej známymi témami, stanovovali ciele (paradoxne) na vyšších kognitívnych úrovniach. Domnievame sa, že aj v tomto prípade bolo kľúčové spoznanie témy a uvedomenia si jej podstaty. Väčšina cieľov z tejto oblasti bola na úrovni analýzy a syntézy (podľa Bloomovej taxonómie). V prípade Kratwohlovej taxonómie boli učitelia rezervovanejší a ciele sa pohybovali na úrovni reagovania na podnet – oceňovania hodnoty.



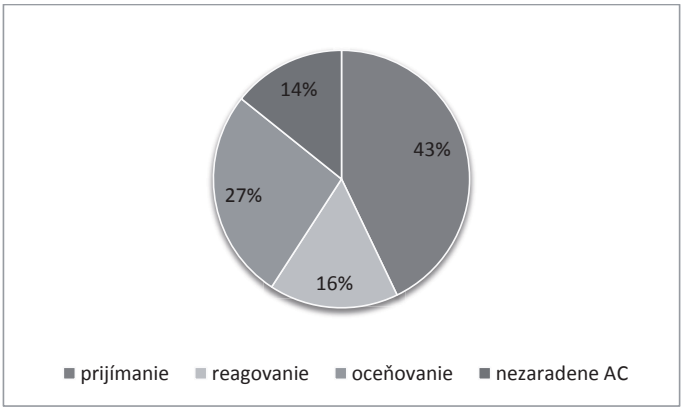
Graf 2 Distribúcia kognitívnych cieľov podľa tém

Skupina učiteľov, ktorí pracovali s aplikačnými témami etickej výchovy, kognitívne ciele vymedzili na úrovni syntézy a hodnotenia. Tak, ako sme uvádzali na inom mieste v tomto texte, učitelia, ktorí si zvolili síce tradičnú, známu tému – napr. ochrana prírody alebo náboženstvá a vyhli sa ich stereotypnému didaktickému a metodickému spracovaniu (tzn. nevychádzali výhradne z dostupných metodických príručiek pre tieto témy), ale pozreli sa na ne z pohľadu cieľov etickej výchovy, vytvárali aj originálnejšie vyučovacie projekty, čo sa samozrejme odrazilo aj v náročnosti a kvalite kognitívnych aj afektívnych cieľov. V oblasti kognitívnych cieľov učitelia stanovovali ciele, ktoré je možné označiť aj ako sebaaktualizačné, čo je v revidovanej Bloomovej taxonómii jedna z najvyšších úrovní kognitívnych funkcií.

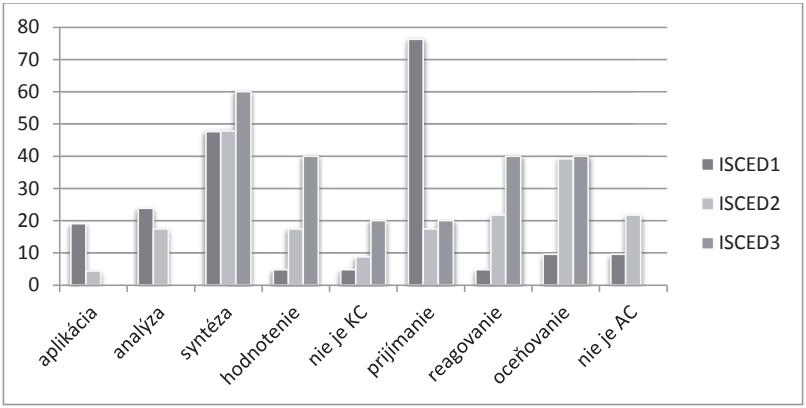
Skupina učiteľov, ktorí sa zamerali na obsahovú inováciu základných tém etickej výchovy. Témy z tejto skupiny sa viazali na otvorenú komunikáciu, empatiu alebo asertívne správanie. Kognitívne ciele boli stanovené na úrovni syntézy, pričom sa týkali zvyčajne vytvárania pravidiel. Pri analýze učebných požiadaviek sa učitelia častejšie ako ostatné dve skupiny venovali definovaniu pojmov, resp. ich porozumeniu, menej sa zameriavali na analýzu konania (či už vlastného alebo iných osôb), či etickej analýzy. Úroveň vyšších kognitívnych cieľov bola viac typická pre témy, v ktorých učitelia aplikovali umenie ako prostriedok výučby etickej výchovy. V týchto prípadoch sa ciele vyučovacích projektov pohybovali na úrovni syntézy a hodnotenia a učebné požiadavky boli viac zamerané na analýzu konania, resp. etickú analýzu umeleckých diel.



Graf 3 Podiel cieľov podľa Bloomovej taxonómie kognitívnych funkcií



Graf 4 Podiel cieľov podľa Krathwohlovej taxonómie afektívnych funkcií

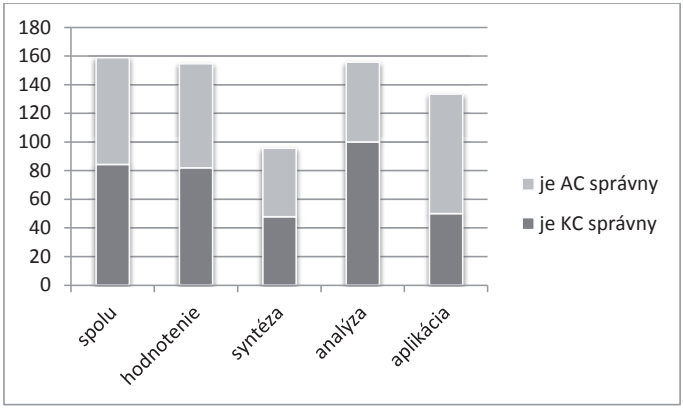


Graf 5 Celkový pohľad na rozloženie úrovne kognitívnych a afektívnych cieľov podľa stupňov vzdelávania

1.4.1.2 Kvalita kognitívnych a afektívnych cieľov etickej výchovy

Pri vyhodnocovaní správne definovaných cieľov sme si tiež všímali, do akej miery sa učiteľom podarilo správne stanoviť afektívny cieľ podľa toho, na akej taxonomickej úrovni bol stanovený kognitívny cieľ. Tak, ako sme avizovali nepriamo pri vyhodnocovaní kognitívnych a afektívnych cieľoch podľa toho, s akými témami učitelia etickej výchovy pracovali, aj v tomto prípade je badateľná závislosť medzi obsahovým spracovaním témy a správnosťou cieľov. Ciele na úrovni aplikácie sú zvyčajne z oblasti základných tém etickej výchovy. Táto skupina učiteľov mala

najčastejšie problémy s didaktickou analýzou učiva aj so stanovením kognitívnych cieľov. V rámci ich projektov výučby sme identifikovali vyššie percento správne stanovených afektívnych cieľov (v súlade s ich vnímaním etickej výchovy ako hodnotovo-postojového predmetu) avšak aj najnižšie percento správne stanovených kognitívnych cieľov, najmä ak boli na úrovni aplikácie (teda nižšie kognitívne funkcie podľa Bloomovej taxonómie).



Graf 6 Porovnanie správnosti kognitívnych a afektívnych cieľov

Je možné konštatovať, že učitelia v rámci inovácie výučby etickej výchovy stanovili vo svojich vyučovacích projektoch správne kognitívne (84%) aj afektívne (74%) ciele, tzn. ciele boli vyjadrené v pojmoch žiackych výkonov, boli kontrolovateľné a jednoznačné. Súčasne je možné konštatovať, že učitelia, ktorí správne stanovili ciele výučby, správne rozpracovali aj učebné požiadavky a následne aj učebné úlohy, ktoré mali proaktívny charakter. Ciele, ako aj učebné požiadavky boli základným predpokladom na aktivizáciu žiakov, čo bolo hlavnou požiadavkou inovácie výučby etickej výchovy, a teda aj navrhovaného didaktického a metodického modelu.

Z realizovanej analýzy projektov vyučovacích jednotiek zameraných na stanovovanie cieľov a z nich vyplývajúcich učebných požiadaviek je možné konštatovať:

- väčšina vyučovacích projektov mala správne – *primerane, jednoznačne a najmä v pojmoch žiackych výkonov* stanovené kognitívne aj afektívne ciele, čo sa následne prejavilo aj v primeranom a konzistentnom rozpracovaní učebných požiadaviek a aj učebných úloh,

- kvalita, variabilita a tvorivosť učiteľov pri definovaní kognitívnych cieľov bola ovplyvnená kvalitou teoretickej analýzy obsahu výučby,
- väčšina učiteľov bez ohľadu na stupeň školy stanovila ciele vyučovacích projektov na vyššej kognitívnej úrovni (analýza, syntéza, hodnotenie)
- ciele na vyššej kognitívnej úrovni boli častejšie definované učiteľmi, ktorí spracovali nové, menej známe témy, ktoré nie je možné bez dôkladnej didaktickej analýzy zaradiť medzi základné alebo aplikačné témy etickej výchovy,
- učitelia, ktorí spracovali „tradičné“, tzn. zvyčajne základné témy etickej výchovy (komunikácia, empatia, prosociálnosť, asertivita), stanovovali väčšinou ciele na úrovni analýzy a v učebných požiadavkách sa častejšie (ako v ostatných prípadoch) sústredili na úroveň zapamätania alebo porozumenia (podľa Bloomovej taxonómie) a následne na oblasť aplikácie žiaduceho správania,
- učitelia, ktorí pri vyučovaní etickej výchovy aplikovali aj témy alebo metódy analýzy umenia, stanovovali ciele na vyššej kognitívnej úrovni (syntéza, hodnotenie)
- všetci učitelia, ktorí správne stanovili afektívny cieľ vyučovacieho projektu, zapracovali afektívne ciele aj ako učebné požiadavky vo vyučovacom projekte,
- afektívne ciele boli (podľa Krathwohlovej taxonómie) na úrovni vnímania alebo reagovania na podnet, resp. oceňovania hodnoty.

Na záver vyhodnotenia oblasti tvorby cieľov a učebných požiadaviek konštatujeme, že jedným z našich zámerov bolo naučiť učiteľov tvoriť ciele nie ako formálnu súčasť výučby, ale ako podstatu, pointu, na základe ktorej si oni/ony sami/samé uvedomia, čo je *podstatou, zámerom výučby* (cieľ), a *ako tento zámer dosiahnuť,* čo všetko musia deti/mladí ľudia zvládnuť (učebné požiadavky) – *vedieť čo chcem a ako to dosiahnem*. Tvoriť „dobré“ ciele sme teda nevnímali len cez formálne naplnenie požiadaviek na stanovenie dobrého cieľa, ale najmä ako prostriedok uvedomenia si zmeny, ktorú by mali oni/ony sami/samé vnímať u svojich žiačok a žiakov (a možno aj u seba samého/samej). Na základe analýzy vyučovacích projektov, opisu priebehu výučby, ale aj zo záverov atestačných prác sa domnievame, že tento cieľ sa podarilo naplniť u väčšiny učiteliek a učiteľov etickej výchovy zapojených do výučby. V konečnom dôsledku je možné predpokladať, že učitelia, ktorí sú schopní uvedomiť si čo chcú a ako to dosiahnuť, budú tiež pripravení inovovať výučbu etickej výchovy.

1.4.2 Metodický model výučby etickej výchovy

Druhou veľkou výzvou pri didaktickej príprave učiteľov etickej výchovy bolo predstavenie a následná aplikácia metodického modelu výučby etickej výchovy, ktorí sme v rámci vzdelávacieho programu označili ako *stratégie etickej výchovy*. Metodický model výučby etickej výchovy vychádza z pôvodného návrhu R. R. Olivara (1992) a jeho následnej modifikácie L. Lenczom (1993). Kým pôvodný model hovorí o troch stupňoch nácviku prosociáleho správania: kognitívna senzibilizácia, nácvik v triede a transfer. Modifikácia tohto modelu bola vypracovaná L. Lenczom a doplnená o emocionálnu senzibilizáciu a hodnotovú reflexiu: kognitívna a emocionálna senzibilizácia, hodnotová reflexia, nácvik v triede, transfer a zovšeobecnenie. Východiskom tejto revízie bolo vyhodnotenie výučby etickej výchovy po prvom roku experimentálneho overovania. Nami navrhovaná úprava tohto modelu pozostávala v zmene usporiadania jednotlivých krokov metodického modelu a o jej doplnenie o spätnú väzbu (reflexiu):

- Kognitívna a emocionálna senzibilizácia
- Hodnotová reflexia
- Nácvik v triede
- Nácvik v bežných podmienkach (alebo transfer) a zovšeobecnenie
- Permanentná spätná väzba.

Reflexia je vo všeobecnosti chápaná ako premýšľanie o vlastných zážitkoch, skúsenostiach, ale aj o procesoch vlastného vedomia. v každodennom živote sa dostávame do spleti na seba nadväzujúcich situácií, na ktoré zvyčajne reagujeme „bez premýšľania" – podvedome. To, či sa poďakujeme za podržanie dverí, pozdravíme pri vstupe do miestnosti či autobusu, zaradíme pri prechode cez cestu vpravo, poprajeme „na zdravie" pri kýchnutí; alebo v škole: presunieme sa k žiakovi, ktorý nie je pozorný pri výklade učiva, nenápadne prikývneme, ak žiak v úvahách „ide" správnym smerom a pod. sú akoby podvedomé reakcie na známe situácie. v skutočnosti sú to mentálne štruktúry, ktoré vyplývajú zo skúsenosti a zvykov. Ani pri týchto pre nás prirodzených reakciách nie je výnimkou vrátiť sa v myšlienkach späť a prehodnotiť vlastné konanie v konkrétnych situáciách. Takéto zvažovanie okolností a dôsledkov je prostriedkom k sebareflexii a sebazdokonaľovaniu, pretože naše budúce konanie predchádzajúca reflexia do istej miery ovplyvňuje.

Práve z tohto princípu – skúsenosti, jej reflexie a aktualizácii vlastného konania - vychádza aj Kolbov model skúsenostného učenia: skúsenosť – reflexia – generalizácia – experimentovanie, ktorý by mal byť východiskom pri výučbe etickej výchovy (bližšie vo vzťahu k etickej výchove: Valica, M. In: Valica M. – Fridrichová, P. a kol. 2011). Z hľadiska etickej výchovy sa nám ako vhodný javí tiež Korthagenov ALACT model (bližšie informácie o modeli In Korthagen et al., 2001). Tento model je

prioritne vytvorený pre učiteľa ako reflexívneho praktika a podporu jeho profesijného rastu, avšak princíp vychádzajúci z akcie – spätného pohľadu na konanie – uvedomenie si podstatných aspektov – vytvorenie alternatívnych postupov a následného testovania je vhodným základom aj pre realizáciu výučby etickej výchovy zameranej na reflexiu.

Z hľadiska odporúčaného metodického modelu etickej výchovy, si žiak v prvej fáze – v kognitívnej a emocionálnej senzibilizácii – pripomína predchádzajúce skúsenosti z bežného života, resp. nachádza nové zážitky, ktoré ho aktivizujú, nútia premýšľať, ale ho aj emocionálne „zasahujú" a téma sa pre neho stáva osobne zaujímavá. Druhá a tretia fáza ALACT modelu je súčasťou hodnotovej reflexie v etickej výchove. Vo štvrtej fáze ALACT modelu dochádza k experimentovaniu s vlastným konaním a žiak mal by sa vrátiť k reflexii tohto konania. Vytvára sa tak cyklus založený na konaní a jeho reflexii a postupnom sebazdokonaľovaní.

Hodnotová reflexia sa na hodinách etickej výchovy úzko spája s fázou interpretácie a hodnotenia. Počas nej majú žiaci priestor na analýzu prežitého z viacerých zorných uhlov. Význam hodnotovej reflexie na hodinách etickej výchovy je teda nespochybniteľný: bez nej sa totiž vytráca zmysel a význam realizovaných aktivít pre samotného žiaka v kontexte samotnej interiorizácie hodnôt a noriem. Úlohou hodnotovej reflexie je nielen zistiť, či žiaci danú problematiku pochopili, ale aby uvažovali o dôsledkoch rozhodnutí, ktoré vykonali počas hrania v role alebo v situácii. V tomto zmysle sa stotožňujeme s L. Lenczom (1993), ktorý uvádza, že nie je vhodné, ak žiakovi ostáva len pozitívny zážitok z prežitého (vo fáze kognitívnej a emocionálnej senzibilizácie). Ide o to, aby sa žiak vo fáze reflexie vrátil k prežitému a tým sa z neuvedomelých prejavov prosociálneho správania stalo vedomé uplatňovanie danej hodnoty a postupne sa smerovalo k vytvoreniu nového hodnotového systému a ním usmerňovanému konaniu v každodenných situáciách.

Ak sa na hodnotovú reflexiu pozeráme z hľadiska taxonómie afektívnych cieľov (viac o taxonómii In: Krathwohl – Bloom – Masia, 1964) jej úlohou je postupné oceňovanie hodnoty (3. úroveň), ktorej súčasťou je uvedomovanie si významu tejto hodnoty pre vlastný život a v neskoršom období aj postupné zaraďovanie hodnôt do vlastného hodnotového systému (4. úroveň). Otázka dosiahnutia charakterizácie (5. úroveň) na hodinách etickej výchovy, resp. komplexne v procese formálneho (ale aj neformálneho) vzdelávania je otázna. Úroveň charakterizácie v tej najvyššej úrovni hovorí o vytvorení životnej filozofie. Ak však rátame s tým, že do života žiaka zasahuje mnoho faktorov (pričom podľa posledných sociologických výskumov sa ukazuje, že na utváranie morálnych noriem žiakov vplývajú čoraz viac média, pričom vplyv rodiny a najmä školy je na ústupe – viac In Balážová, 2012), hodiny etickej či inej hodnotovej výchovy sú len akousi

opozíciou ku každodenným skúsenostiam žiaka. Na druhej strane, vhodne realizovaná hodnotová reflexia by mala neustále odkazovať na bežné životné situácie a jej snahou má byť narúšanie nevhodných (rozumej nemorálnych) vzorcov správania.

Z tohto pohľadu je význam hodnotovej reflexie na hodinách etickej výchovy nepostrádateľný – bez nej ide len o hranie, prežívanie pozitívnych zážitkov, skúseností, avšak bez dosahu na každodenný život žiaka.

Po hodnotovej reflexii nasleduje v systéme rozvoja prosociálneho správania nácvik v triede. Jeho úlohou je v bezpečnom prostredí triedy overovať platnosť či vhodnosť mravnej hodnoty alebo sociálnej normy. Nácvik v triede sa realizuje prostredníctvom hrania v modelových situáciách, vytváraním vlastných produktov (denníky, plagáty, pravidlá správania sa), ale aj vyhľadávaním pozitívnych príkladov v literatúre či v reálnych životných príbehoch či pozorovaním správania sa ľudí v bežnom živote. Ak by však táto skúsenosť žiakov ostala bez spätnej väzby zo strany učiteľa, celý reflexívny cyklus by prestal byť efektívny. Žiak sa potrebuje vrátiť k prežitému a opätovne prediskutovať dôležité fakty, ktoré sa udiali alebo ktoré sám pozoroval – v diskusii s učiteľom a s ostatnými spolužiakmi si uvedomuje podstatné fakty, hľadá väzby medzi jednotlivými skutkami a ich dôsledkami a v záverečnej fáze opätovne reorganizuje svoje vlastné vzorce správania či preferované hodnoty a normy. Tento proces, ktorý sa realizuje práve vo fáze nácviku v triede, ale neskôr aj v transfere – teda v bežnom živote, je označovaný ako spätná väzba.

Úloha spätnej väzby na hodinách etickej výchovy je rovnako významná ako úloha hodnotovej reflexie: premýšľať, vracať sa späť k podstate, zlepšovať sa. Bez spätnej väzby a hodnotovej reflexie by nedochádzalo k uvažovaniu nad vlastným konaním a jeho dôsledkami, a tak by žiaci neboli upozorňovaní na ich osobnú zodpovednosť za vlastné skutky. Naučiť sa reflektovať vlastné konanie, v podstate znamená naučiť sa pozerať sa na vlastné konanie akoby z pohľadu niekoho iného a postupne si ho schematizovať. V druhej fáze prichádza žiak k vytvoreniu akejsi vlastnej teórie o zmene vlastného správania sa, vznikajú rôzne alternatívy, ako problémové situácie riešiť. V tretej fáze dochádza k skúšaniu, overovaniu platnosti teórie a po jej overení žiak začína v bežnom živote konať podľa novej schémy. Naučiť sa systému spätnej väzby a uplatňovať ju v bežnom živote, znamená stávať sa lepším – človekom, dieťaťom, pracovníkom, kamarátom, partnerom... Spätná väzba uplatňovaná na hodinách etickej výchovy tak teda nemá význam len vo vzťahu k plneniu cieľov etickej výchovy, ale má vplyv aj na budúci život každého žiaka. A to je najvýznamnejší argument, ktorým zdôvodňujeme postavenie

hodnotovej reflexie a spätnej väzby ako integrálnu a podstatnú súčasť hodín etickej výchovy.

Úprava pôvodného modelu teda vychádzala z niekoľkých dôvodov v predchádzajúcich častiach textu (bližšie o modeli Valica – Fridrichová a kol., 2011). Východiskom bolo teda presvedčenie, že *hodnotová reflexia* nemôže byť len v závere hodiny, pokiaľ je jej úlohou zdôvodnenie hodnoty, či žiaduceho správania; v tomto kontexte sa jej zaradenie na koniec celého modelu javí ako neefektívne – míňa sa želanému účinku a žiaci (ale aj učitelia) ju chápu ako diagnostický rozhovor s otázkami o tom, ako sa žiaci pri realizácii „aktivity cítili". Pokiaľ sa nejedná o tému emócie, nie je takto formulovaný rozhovor v súlade s požiadavkami a zámermi etickej výchovy, najmä v hodnotovo-postojovej časti. Žiaci po senzibilizácii, teda scitlivení na problém a uvedomení si jeho významu pre nich samých, majú podľa pôvodnej metodiky prejsť do fázy nácviku v triede. Otázkou je, čo vlastne nacvičujú, ak po fáze senzibilizácie nepríde zhodnotenie, vyvodenie následkov nežiaduceho konania a pod. Čo je potom funkciou nácviku? Práve táto otázka bola kľúčová pri prehodnotení jednotlivých fáz metodiky prosociálneho správania. Ak etickú výchovu nechápeme len ako predmet, ktorého poslaním je výcvik, alebo tréning reakcií na rôzne podnety, ale rozvoj mravných hodnôt a postojov, potom je zaradenie hodnotovej reflexie po ukončení celého procesu skutočne len reflexiou toho, čo deti cítili – vnímali počas „výcviku". Ak však chceme, aby nácvik smeroval k uvedomeniu si hodnoty, či sociálnych aj osobnostných „výhod" eticky a spoločensky žiaduceho konania, potom je *potrebné analyzovať konanie, na ktoré bola upriamovaná pozornosť vo fáze kognitívnej a emocionálnej senzbilizácie*. Fázu hodnotovej reflexie sme teda v overovanom modeli výučby zaradili po fáze senzibilizácie pred nácvik v triede.

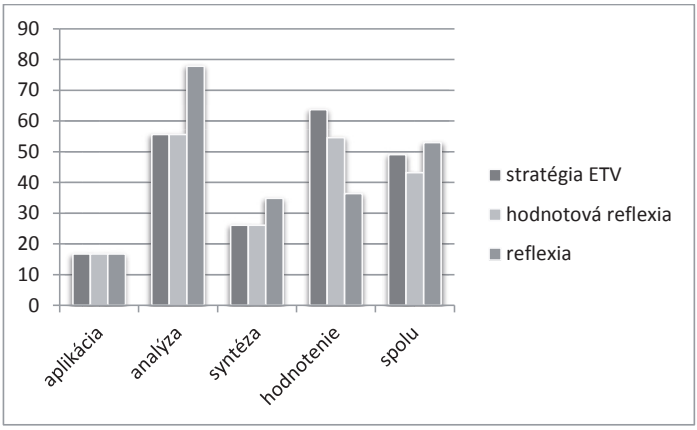
Metodický model sme aj z vyššie uvedených dôvodov doplnili o oblasť permanentnej *spätnej väzby*, ktorá je prirodzenou a integrovanou súčasťou každej z fáz metodického modelu. Spätnú väzbu v tomto prípade vnímame ako potrebnú reflexiu, či utvrdenie sa v tom, že to, čo sa na hodine realizuje, je žiakmi vnímané v kontexte jednak stanoveného cieľa hodiny, ale najmä v súlade so všeobecne platnými etickými normami. Spätnú väzbu, na rozdiel od hodnotovej reflexie, je teda možné vnímať aj ako súčasť priebežného hodnotenia, ktorá umožňuje učiteľovi sledovať dosahovanie učebných požiadaviek a stanovených cieľov vyučovacej jednotky. Kým hodnotovú reflexiu realizuje učiteľ etickej výchovy len po kognitívnej a emocionálnej senzibilizácii a typickou je pre ňu metóda riadeného rozhovoru, spätná väzba sa uskutočňuje počas realizácie a po ukončení každej učebnej úlohy. Cielenými otázkami, analýzou žiackych produktov, analýzou konania učiteľ overuje splnenie učebnej požiadavky viažucej sa ku konkrétnej učebnej úlohe

a sleduje plnenie (najmä afektívneho – postojového) cieľa vyučovacej jednotky. Takto zameraná spätná väzba poskytuje učiteľovi, ale aj žiakovi informáciu o jeho vlastnom učení sa, odhaľuje potenciálne chyby v konaní a poskytuje návody na ich odstraňovanie. Učiteľ aj vďaka spätnej väzbe usmerňuje žiakovu pozornosť, môže mu zadávať špecifické domáce úlohy (nácvik v bežných podmienkach), ktoré by ho postupne mohli naviesť/usmerniť na „správny" (eticky a spoločensky vhodný) spôsob riešenia problémov, komunikácie a prispieť tak k osobnostnému rastu.

Počas programu kontinuálneho vzdelávania bolo dôležitým prvkom *presvedčiť učiteľov* o navrhovanej zmene v nimi osvojenej metodike. Dôležitým uvedomením bolo pre učiteľov aj zistenie, že jedna učebná úloha nemusí znamenať len jeden krok z metodiky etickej výchovy. Rozloženie každého kroku z metodického modelu do niekoľkých úloh má pritom význam najmä pre odbúranie „formálnosti" nácviku jednotlivých tém etickej výchovy. K tomu, aby učitelia vedeli vytvoriť zmysluplný projekt výučby etickej výchovy s dobre rozpracovanou metodikou, bolo potrebné uvedomenie si významu jednotlivých fáz pre napĺňanie cieľov predmetu.

Z analyzovaných projektov výučby je možné konštatovať, že len polovica učiteľov (49%) rozpracovala svoje projekty etickej výchovy podľa navrhovaného metodického modelu (bližšie Graf 5). Vo väčšine projektov absentovala práve hodnotová reflexia, resp. tú učebnú úlohu, ktorú učitelia označili v projekte ako hodnotovú reflexiu nebolo možné takto akceptovať ako správne. Zvyčajnou chybou bolo, že učitelia namiesto otázok nasmerovaných k etickej analýze alebo etickej reflexii situácie, naplánovali diagnostické otázky typu: „ako si sa cítil pri danej aktivite?", „ako by si pomenoval správanie?", „ako je možné charakterizovať správanie, ktoré označujeme ako asertívne?" a pod. Učitelia tak namiesto hodnotovej reflexie realizovali vlastne priebežné hodnotenie, avšak nepodporili deti/mladých ľudí pri analýze ich vlastného konania alebo analýzy konania vo všeobecnosti (vychádzajúceho z fázy kognitívnej a emocionálnej senzibilizácie).

Pozitívnym zistením však bolo, že učitelia, ktorí v projektoch výučby uplatnili nami odporúčanú metodiku výučby, mali jednak dobre rozpracovanú hodnotovú reflexiu a tiež vo väčšine prípadov dokázali aj správne nastaviť reflexiu – spätnú väzbu, čo pozitívne ovplyvnilo dosahovanie afektívnych, postojových cieľov.



Graf 7 Uplatnenie odporúčaného metodického postupu

Častou chybou pri aplikácii inovačného modelu etickej výchovy, bola absencia jednej zo zložiek kognitívnej a emocionálnej senzibilizácie. Z analýz projektov vyplynulo, že učitelia sa často zamerali len na kognitívnu senzibilizáciu a emocionálna senzibilizácia nebola v projektoch zastúpená. Problémom takýchto projektov je predovšetkým nevyužitie potenciálu osobného zaujatia, osobnej angažovanosti. Pre realizáciu viacerých tém (ak nie všetkých) je dôležité vytvorenie pocitu osobnej dôležitosti pre každého zapojeného. Ak dieťa/mladí človek nevníma tému ako „jeho vlastnú" je pre učiteľa náročné následne vo fáze hodnotovej reflexie zdôvodniť potrebu danej hodnoty alebo žiaduceho správania a nácviková fáza má len charakter nácviku, nie overenia platnosti overovaného vzorca v bezpečných podmienkach triedy. Hodiny etickej výchovy tak skĺzavajú do roviny formalizmu, alebo zdanlivo obyčajného hrania sa bez želaného efektu prejavujúceho sa v bežnom, každodennom konaní.

Nácviková fáza je rovnako ako všetky ostatné v predstavenom modeli výučby dôležitá, podstatná pre naplnenie všeobecných zámerov predmetu a ideí etickej výchovy. Jej úlohou je v bezpečí triedy overiť viac-menej nové spôsoby konania v rozličných modelových situáciách a ich dopad na konanie zainteresovaných osôb, resp. na seba samého. Neoddeliteľnou súčasťou tejto fázy je spätná väzba, reflexia, ktorou učiteľ napomáha žiakovi analyzovať jeho vlastné pocity, či postrehy z týchto modelových situácií. Tretím identifikovaným nedostatkom vo vytvorených inovačných projektoch etickej výchovy bola absencia, resp. nepostačujúce rozpracovanie nácvikovej fázy hodiny etickej výchovy – a to či už v rámci nácviku v triede alebo v bežných podmienkach. Vo viacerých prípadoch učitelia projekty

ukončili napr. vo fáze vytvorenia pravidiel správania sa, ktoré vzišli z dobre realizovanej analýzy konania, avšak tieto pravidlá neboli žiadnym spôsobom reflektované v každodennom živote.

O realizovanej spätnej väzbe sa dozvedáme v projektoch cez pripravené, navrhované otázky, okruhy otázok na rozhovor so žiakmi, príp. námetov na diskusiu, ale aj cez spôsob, akým učitelia navrhovali analýzu žiackych produktov a následný rozhovor o nich. Učitelia v prípade niektorých projektov nezaradili spätnú väzbu alebo reflexiu ako integrálnu súčasť projektov. Išlo zvyčajne o tie prípravy, ktoré boli rozpracované až do úrovne hodnotenia v Bloomovej taxonómii. Najlepšie rozpracovanú spätnú väzbu mali projekty, ktorých ciele boli stanovené na úrovni analýzy. Podľa charakteru príprav, ktorých ciele boli stanovené na úrovni hodnotenia je možné konštatovať, že učitelia sa zamerali na dosiahnutie vytýčeného zámeru, avšak v rámci projektov etickej výchovy absentovala reflexia (rozbor) realizovaných učebných úloh realizovaných učiteľov a žiakov. Je paradoxné, že v rámci týchto projektov sa učitelia sústredili na proaktívny model výučby, učebné úlohy rešpektujú zásady aktivizácie žiakov, avšak menej pozornosti sústredili na diskusiu so žiakmi o tom, čo sa vlastne v rámci jednotlivých úloh udialo, ako si vysvetľujú konanie postáv a pod.

Vytvorené projekty vyučovacích hodín etickej výchovy sme analyzovali aj v rámci všetkých troch, už skôr definovaných, skupinách projektov – nové témy, aplikačné a základné témy etickej výchovy. Tak, ako v prípade cieľov, aj v prípade aplikácie metodického modelu etickej výchovy, boli medzi týmito tromi skupinami rozdiely.

Skupina učiteľov, ktorá vytvárala projekty výučby v niektorej zo základných tém etickej výchovy sa najčastejšie pridržala metodiky vytvorenej L. Lenczom (1992) a hodnotovú reflexiu alebo reflexiu aplikovali až v závere celého projektu. Dôvodom môže byť prenášanie predchádzajúcich skúseností z plánovania takýchto hodín aj do inovačného modelu etickej výchovy. Pozitívnou zmenou bolo podrobnejšie plánovanie kognitívnej a emocionálnej senzibilizácie.

Tí učitelia, ktorí navrhovali inováciu výučby etickej výchovy v niektorej z aplikačných tém etickej výchovy rovnako ako učitelia, ktorí pracovali s novými témami etickej výchovy, sa snažili o zapracovanie nami navrhovanej metodiky. Najčastejšie chyby vo fáze nácviku či už v triede alebo v bežných podmienkach boli práve u učiteľov, ktorí vytvárali vyučovacie projekty na aplikačné témy etickej výchovy. Išlo práve o projekty, v ktorých žiaci vytvárali rôzne návody, či pravidlá, ale učitelia už neprešli do fázy ich „overenia“ v každodennej praxi.

Špecifickými projektmi sa v oblasti aplikácie metodiky etickej výchovy javili témy vychádzajúce z umenia. V tejto skupine učiteľov vznikli *dve subkategórie*:

- učitelia s precízne rozpracovanou etickou analýzou konania či už postáv alebo skladateľov/spisovateľov/umelcov realizovanou počas senzibilizácie, ale aj v rámci hodnotovej reflexie a následnou vhodne rozpracovanou nácvikovou časťou, alebo
- učitelia, ktorí umenie vnímali ako ich cieľ – nie prostriedok na hodine etickej výchovy, a následne nedokázali navrhnúť vhodné otázky do hodnotovej reflexie a nácvik v triede mal „len" formálny charakter.

Z hľadiska overenia metodického modelu etickej výchovy je možné konštatovať:

- polovica učiteľov zapojených do vzdelávacích programov aplikovala metodický model etickej výchovy (kognitívna a emocionálna senzibilizácia, hodnotová reflexia, nácvik v triede, nácvik v bežných podmienkach a zovšeobecnenie, spätná väzba/reflexia);
- učitelia, ktorí odporúčaný metodický model do projektov nezapracovali, zvyčajne vynechali z projektov emocionálnu senzibilizáciu alebo nácvik v triede, resp. jednotlivé kroky rozpracovali v „nesprávnom" (nie odporúčanom) poradí,
- všetci učitelia, ktorí stanovili ciele na úrovni analýzy, správne aplikovali do vyučovacích projektov navrhovaný metodický model a hodnotová reflexia bola zameraná na rozvoj analýzy konania,
- hodnotovú reflexiu zameranú na rozvoj postojov malo dobre pripravených viac ako 50 % učiteľov, pričom sa zameriavali najmä na etickú analýzu konania,
- najčastejšou chybou pri rozpracovaní hodnotovej reflexie bola neskúsenosť učiteľov s kladením otázok podnecujúcich analytické myslenie žiakov, resp. otázok zameraných na kritickú reflexiu vlastného konania. Hodnotovú reflexiu si učitelia zamieňali buď s diagnostikou alebo priebežným – formatívnym hodnotením.

Problematika *hodnotovej reflexie sa javí ako kľúčová pre celý metodický model etickej výchovy*. Z nášho pohľadu sú tu dve príčiny, prečo učitelia nezaraďujú, alebo realizujú hodnotovú reflexiu formálne. Prvým sú metodické materiály etickej výchovy, ktoré sú často jediným zdrojom, z ktorého učitelia (aj kvalifikovaní) etickú výchovu, vyučujú. a aj napriek tomu, že v roku 1992 sám L. Lencz, z ktorého Pedagogiky etickej výchovy následne vychádzali všetky metodické materiály, uviedol, že súčasťou etickej výchovy je aj emocionálna senzibilizácia a hodnotová reflexia, na základe ktorej sa realizuje nácvik v triede, ani v roku 2004 sa v Metodickom materiáli etickej výchovy autorov L. Lencz – O. Krížová (2004, s. 5) hodnotová reflexia neobjavuje ako súčasť metodiky etickej výchovy. Druhým

problémom sú stereotypy učiteľov etickej výchovy v poňatí predmetu. Nepripisovanie významu hodnotovej reflexie učiteľmi etickej výchovy v primárnom vzdelávaní hovorí aj dotazníkový výskum Ľ. Hajnalovej Buvalovej z roku 2012. Podobný výsledok sa potvrdil aj pri našej analýze vyučovacích projektov učiteľov etickej výchovy primárneho aj sekundárneho stupňa vzdelávania.

S ohľadom na to, že polovica zapojených učiteľov neaplikovala, alebo aplikovala s chybami metodický model etickej výchovy pozostávajúci z kognitívnej a emocionálnej senzibilizácie, hodnotovej reflexie, nácvik v triede, nácvik v bežných podmienkach, zovšeobecnenie a spätnej väzby/reflexie, nie je možné zhodnotiť validitu overovaného metodického modelu (Graf 7). Ak však berieme do úvahy skutočnosť, že učitelia, ktorí model aplikovali a navrhli vhodnú hodnotovú reflexiu, smerovali prirodzene, bez znakov formálnosti k napĺňaniu vymedzených učebných požiadaviek a cieľov. Na základe tohto zistenia, je možné konštatovať, že v etickej výchove má hodnotová reflexia a permanentná spätná väzba potenciál napĺňať vymedzené ciele predmetu. Ich vplyv na personálny a sociálny rozvoj žiakov je však potrebné podrobnejšie (aj v spolupráci s učiteľmi a rodičmi) preskúmať. Súčasne sme presvedčení, že učitelia etickej výchovy potrebujú (s ohľadom na časté chyby pri rozpracovaní otázok do hodnotovej reflexie) podporiť ich schopnosť etickej analýzy konania a analytického myslenia formou cielených vzdelávaní. Práve tieto dve oblasti spolu s rozvojom schopnosti kladenia analytických, otvorených otázok považujeme za kľúčové pre rozvoj a inovácie etickej výchovy, ako aj napĺňania očakávaní, ktoré od tohto predmetu z hľadiska spoločnosti oprávnene vznikajú.

1.4.2.1 Metódy etickej výchovy využívané v inovačnom metodickom modeli

V rámci vytvoreného inovačného modelu etickej výchovy sme rešpektovali viaceré hľadiská pri vymedzení vhodných, či odporúčaných metód. Jednak sme rešpektovali metódy, ktoré učitelia v tom čase uviedli ako najčastejšie zaraďované na hodinách etickej výchovy (výstup z projektu APVV-0372-06) a súčasne sme sa riadili analýzou metodických príručiek pre etickú výchovu pre primárne a sekundárne vzdelávanie (Hajnalová Buvalová – Bradová, 2011). Inšpiráciou boli však aj ďalšie metódy, ktoré prioritne medzi metódy etickej výchovy zaradené neboli, učitelia ich nevyužívali, ale patria medzi aktivizačné a podporujú schopnosť žiakov etickej analýzy, hodnotovej reflexie.

Ako uvádzame v texte vyššie, východiskom pre spracovanie inovačného modelu výučby etickej výchovy v časti metódy, bol práve metodický model etickej výchovy. Tento odporúča pre efektívnu realizáciu a napĺňanie cieľov predmetu 4 + 1 krok: kognitívna a emocionálna senzibilizácia, hodnotová reflexia, nácvik v triede a nácvik v bežných podmienkach a zovšeobecnenie, permanentná spätná väzba.

Z hľadiska metód a ich efektívnej, účinnej aplikácie na hodinách etickej výchovy má každá z fáz metodického postupu etickej výchovy svoj špecifický význam spoločne prispievajúci k rozvoju prosociálneho (či žiaduceho) správania. Kognitívna a emocionálna senzibilizácia majú za úlohu žiaka „scitlivieť" na tému, pripraviť ho na ďalšiu prácu, rozvinúť jeho vnímanie problému jednak po stránke rozumovej a jednak po stránke citovej. Kým kognitívna senzibilizácia sa zameriava na poznanie problematiky, jej pojmové vymedzenie a ukotvenie; emocionálna senzibilizácia smeruje k vytvoreniu zážitku podporujúceho záujem o tému. Po teoretickom vymedzení témy (v kognitívnej senzibilizácii) a vyvolaní zážitku (v emocionálnej senzibilizácii) nasleduje reflexia pocitov a skúsenosti zameraná na hodnotu, či žiaduce správanie, ktoré chceme u žiakov rozvinúť – práve z tohto dôvodu hovoríme o hodnotovej reflexii, nielen o spätnej väzbe. Ak chápeme hodnotovú reflexiu ako fázu podporujúcu uvedomenie si mravnej hodnoty alebo konkrétneho žiaduceho správania sa, potom jej hlavným zámerom je reflektovať zážitok vyvolaný v emocionálnej senzibilizácii tak, aby sa u žiakov posilňovalo vedomie správnosti konania v zmysle dobra, prosociálnosti, solidarity, etiky...

Kým prvé dve fázy metodiky etickej výchovy (senzibilizácia a hodnotová reflexia) predstavujú akýsi vstup do problematiky: vyvolanie záujmu a reflektovanie konania seba samého alebo „toho druhého" v rozličných situáciách, posledné dve fázy sú samotným nácvikom správania, ktoré je spoločensky a osobnostne žiaduce, piata pridaná fáza predstavuje základ formatívneho hodnotenia formulovaného konzistentne so sebareflexiou dieťaťa. V nácvikovej fáze sa preto odporúča využívať rôzne metódy dramatickej výchovy, predovšetkým rolové hry, dramatizácia, improvizácia a prostredníctvom nich posúdiť mieru osvojenia si nacvičovaného správania. Inak povedané, dramatizačné techniky sú prostriedkom precvičenia žiadaných modelov správania.

Niektoré z metód dramatickej výchovy však majú z nášho pohľadu podstatný vplyv aj vo fáze kognitívnej a emocionálnej senzibilizácie a to najmä preto, že sú bohatými zdrojmi hodnotovej reflexie. Aké atribúty by mala spĺňať metóda, ktorú uplatníme vo výučbe etickej výchovy, aby sme ju mohli zaradiť medzi vhodné pre fázu kognitívnej a emocionálnej senzibilizácie? Základom je zhodnotenie toho, čo je vlastne kognitívna a emocionálna senzibilizácia: poskytuje vedomostné a citové východisko realizácie hodín etickej výchovy; jej úlohou je žiaka uviesť do problematiky po stránke kognitívnej (poznať pojmy, o ktorých sa hovorí, premýšľať o nich, zaradiť ich do štruktúry známych pojmov, vysvetliť si ich, nájsť k nim synonymá, ale aj nájsť všetky vlastné zážitky – skúsenosti, ktoré sa k problematike viažu), ale aj emočne, kde základom je vzbudenie či vybudovanie osobnej

angažovanosti k téme. Kognitívna a emocionálna senzibilizácia z hľadiska reflexívneho modelu výučby je zdrojom prekonceptov žiaka o téme.

V nasledujúcej tabuľke poskytujeme prehľad odporúčaných metód pre vyučovanie etickej výchovy kategorizovaných do jednotlivých krokov etickej výchovy.

Tabuľka 3 Rozdelenie navrhovaných metód do krokov metodického modelu etickej výchovy

Kognitívna a emocionálna senzibilizácia	Divadlo Fórum, riešenie morálnych dilem
hry – námetové, dramatické, rolové, s pravidlami, štruktúrovaná dráma, štruktúrovaný a neštruktúrovaný brainstorming, rozhovor, diskusia, práca s umeleckým dielom (a jeho následná interpretácia a etická analýza), projektové vyučovanie a bádateľské metódy, a i.	
Hodnotová reflexia	
riadený rozhovor, príp. aj sokratovský rozhovor	
Nácvik v triede	
situačné hry, hry s morálnym obsahom a simuláciou (viac Vacek, 2011), konfliktný rozhovor, debata, modelovanie, a i.	
Nácvik v bežných podmienkach (transfer) a zovšeobecnenie	
pozorovanie, štruktúrované interview, experimenty, hranie rolí, a i.	

V uvedenom prehľade sú prierezovo zaradené dve odporúčané metódy – riešenie morálnych dilem (viac Valica – Fridrichová a kol., 2011) a Divadlo fórum. Ich špecifikom je, že je možné ich uplatniť prierezovo vo všetkých fázach hodiny etickej výchovy. V rámci programu kontinuálneho vzdelávania zameraného na inováciu výučby etickej výchovy sme učiteľom predstavili tie metódy, ktoré učitelia ani raz neoznačili v predchádzajúcom výskume (Valica – Poliach, 2009) ako uplatňované na hodinách a súčasne ich považujeme za inovatívne predovšetkým multidimenzionalitou tém a rôznorodosťou ich vplyvu na žiakov: štruktúrovaná dráma a divadlo fórum. V rámci programu boli tiež učiteľom predstavené prístupy k interpretácii a etickej analýze umenia (literatúry, hudby a výtvarného umenia). v rámci programu rozvoja odborných kompetencií sa učitelia v témach o etike venovali aj metodike riešenia morálnych dilem.

Okrem týchto metód etickej výchovy sme s učiteľmi analyzovali (učili ich analyzovať) výhody a nevýhody ďalších rôznorodých aktivizačných metód: riešenie morálnych dilem, štruktúrovaný a neštruktúrovaný brainstorming, clustering, interpretácia umeleckých diel, a pod. Cieľom predstavenia rôznych metód

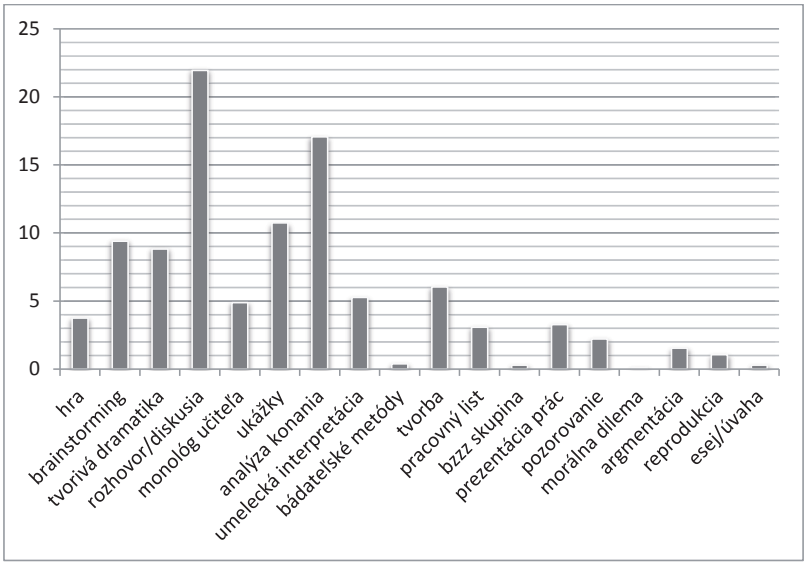
využiteľných na hodinách etickej výchovy, a najmä spôsobov ich spracovania tak, aby podporovali napĺňanie cieľov a učebných požiadaviek.

Dôležitým prvkom pri výučbe učiteľov v rámci programu kontinuálneho vzdelávania bolo uvedomenie si postupu: cieľ – učebná požiadavka – metóda. Vzhľadom na to, že mnohí učitelia (nielen) etickej výchovy v zmysle tradičnej didaktiky vyučovanej na Slovensku boli zvyknutí na opačný postup (vymedzenie činnosti učiteľa, vymedzenie činnosti žiaka, stanovenie cieľa vyjadreného cez úlohy pre učiteľa), bola táto fáza uvedomenia si podriadenosti zvolenej metodiky vo vzťahu k očakávanému výkonu žiaka, významnou zmenou v myslení učiteľov. Práve usmernenie myslenia učiteľov k výkonovému modelu bolo jednou z najväčších výziev vzdelávacieho programu. *Výkonový model so zameraním na proaktívne učenia sa žiakov je zásadnou didaktickou zmenou v poňatí výučby (nielen) etickej výchovy*. Samozrejme, je potrebné brať do úvahy aj skutočnosť, že etická výchova je najmladším vyučovacím predmetom v učebnom pláne štátneho kurikula a že už počas jeho experimentálneho overovania bol kladený dôraz na aktivizáciu žiakov. Avšak, problémom prípravy učiteľov etickej výchovy bola prílišná zacielenosť rekvalifikačných kurzov na osvojenie si konkrétnych úloh odporúčaných pre zvládnutie základných tém etickej výchovy (s výnimkou komplexnej prosociálnosti). Učitelia tak síce spoznali mnoho konkrétnych učebných úloh, ale bez vzťahu k cieľom etickej výchovy, a teda nevšímali si „pointu“ úloh, iba ich „efekt“ – prejavy, reakcie ich samých alebo spoluvzdelávajúcich sa učiteľov.

Pri následnej analýze projektov výučby sme sa zameriavali na dva aspekty:

- variabilitu metód využitých v rámci vytvorených projektov,
- podiel aktivizujúcich metód vo vzťahu k „transmisívnym“ metódam.

Z realizovanej analýzy vyučovacích projektov je možné konštatovať vysokú variabilitu aplikovaných metód. V 75 analyzovaných vyučovacích projektoch sme identifikovali 1440 učebných úloh, ktorých činnosti sme kategorizovali do 36 rozličných metód práce, ktoré učitelia v rámci svojich príprav pomenovali. Následne sme ich kategorizovali do väčších celkov – napr. štruktúrované a neštruktúrované typy brainstormingu – brainstorming; metódy a techniky tvorivej dramatiky – tvorivá dramatika a pod., aby sme prehľad zjednodušili a sprehľadnili.



Graf 8 Variabilita metód vo vyučovacích projektoch

Vo výskume realizovanom v rokoch 2006 – 2008 vyhodnotenom autormi Poliach – Valica (2009) učitelia uvádzali ako *najčastejšie* aplikovanú metódu v etickej výchove *dialóg a diskusiu, riešenie situácií z bežného života a hru*, *najmenej* aplikovanými boli *bádateľské metódy, práca s pracovným zošitom a učenie disciplinovaním.* Vychádzajúc z analýzy vyučovacích projektov učiteľov zapojených do vzdelávania a následnej inovácie výučby etickej výchovy je možné konštatovať, že metóda rozhovoru alebo diskusia (s jej typickými znakmi) je v etickej výchove najčastejšie aplikovanou (takmer 22%). Riadený rozhovor (základ hodnotovej reflexie) pritom tvoria necelé 4% všetkých identifikovaných metód – čo s ohľadom na to, že je to len jedna z učebných úloh projektov primerané zastúpenie a je v súlade s analýzou vyučovacích projektov zameraných na aplikáciu metodického modelu etickej výchovy. Rozhovor, ktorý bol súčasťou spätnej väzby po realizovaní jednotlivých aktivít, do tohto prehľadu nie je zarátaný. Výsledok analýzy z hľadiska charakteru predmetu etická výchova vnímame pozitívne, pretože prakticky to znamená, že *rozhovor alebo diskusia* sa v rozličných podobách vyskytovali ako *plánovaná činnosť každého projektu* (pričom si uvedomujeme rozdiely v realizácii jednej alebo druhej metódy, avšak z pohľadu toho, že ide o dialogické metódy je možné vyhodnocovať ich spoločne). Etická výchova by mala mať najmä komunikačný charakter a mala by poskytovať žiakovi priestor na konfrontáciu jeho predstáv o živote a hodnotách so spoločenskými normami.

Z tohto pohľadu považujeme vyhodnotenie projektov za pozitívne a je možné uvažovať o mimoriadnom potenciáli etickej výchovy pre osobnostný a sociálny rozvoj žiakov – v prípade rešpektovania jej komunikačného charakteru.

Druhou najčastejšou metódou, ktorú učitelia v rámci projektov plánovali, bola *analýza konania* (17%). V rámci tejto položky sme spoločne vyhodnocovali viaceré druhy analýz konania:

- analýza vlastného konania,
- analýza konania druhých,
- analýza konania literárnej postavy (alebo umelca – maliara, skladateľa).

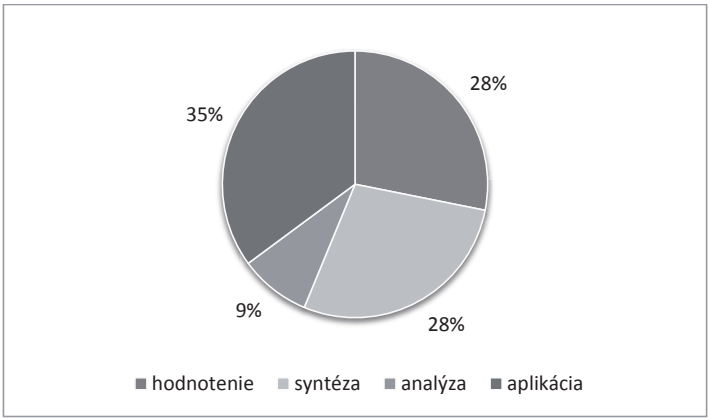
Najčastejšie sa analýza dotýkala pozorovania druhých alebo konania literárnej postavy. Sebareflexia tvorila cca 0,3% všetkých metód. Na druhej strane, rozbor príčin vlastného konania alebo pocitov vyplývajúcich z realizovaných aktivít a aplikácie požadovaných vzorcov správania boli aj súčasťou riadených rozhovorov aj spätnej väzby.

Častou metódou práce (avšak nie vyučovacou) bolo využívanie rôznych ukážok a následná práca s nimi – či už formou analýzy konania, tvorivej alebo etickej interpretácie, reprodukcie, resp. to bol vstup pre morálnu dilemu a pod. Práca s rozličnými ukážkami je vo svojej podstate výhodnou – učiteľovi poskytuje mnohé inšpirácie, podnety na následnú prácu. Problém, ktorý sme však nepredpokladali, bol v tom, že *mnohí učitelia najmä literárne ukážky žiakom čítali* a to bez ohľadu na stupeň vzdelávania. *Monológ učiteľa* v rozličných podobách tak tvoril cca 5% všetkých aktivít identifikovaných v projektoch, čo je viac ako napríklad všetkých *aplikovaných hrových metód 3,7%.* Hra je pritom z pohľadu učiteľov považovaná za jednu z troch najčastejšie aplikovaných metód etickej výchovy (Poliach – Valica, 2009).

S ohľadom na závažnosť tohto zistenia (preferencia transmisívneho charakteru výučby) sme sa pri rozboroch vyučovacích projektov *viac zamerali na plánované činnosti učiteľa* (ktoré sme však prioritne neočakávali, keďže sme s ohľadom na charakter projektovania výučby etickej výchovy očakávali preferovanie proaktívnych metód). Zaujímavým zistením bolo napríklad to, že až 11,4% všetkých aktivít v projektoch, ktorých kognitívnym cieľom bola analýza, tvorilo *vysvetľovanie*. Vysvetľovanie sa zvyčajne viazalo s oboznámením žiakov s novým pojmom, javom a pod. V kapitole o cieľoch sme uvádzali, že najčastejšie sa projekty zamerané na analýzu vzťahovali k základným témam etickej výchovy. Vzhľadom na to, že základné témy predstavujú isté žiaduce formy správania sa v zmysle výchovy k prosociálnosti, je podstatné vzbudiť u žiakov záujem, pozornosť, angažovať ich natoľko, aby tieto témy vnímali ako ich vlastné, pre nich dôležité. Ak toto žiaci nevnímajú, dané vzorce správania sú pre nich len teoretickými konceptmi,

ktoré nevnímajú ako potrebné v ich vlastnom živote. Z tohto pohľadu *aplikácia metódy vysvetľovania je kontraproduktívnou*. Žiak síce bude vedieť pojem definovať alebo ho vysvetliť vlastnými slovami, ale to, či pozná dôvod, pre ktorý by sa mal podľa charakteristiky daného pojmu aj správať, je otázne. Samozrejme, otázka „potreby vysvetľovať" a „poznať obsah" je závažnou a pomerne širokou témou súvisiacou so všeobecným poňatím vyučovania. Určite si však treba priznať, že minimálne u učiteľov, ktorí takto vyberali metódy práce vo svojich vzorových projektoch (a ich zámerom mala byť inovácia výučby etickej výchovy v zmysle proaktívneho modelu), nedošlo k interiorizácii proaktívneho modelu, resp. toho, ako sa tento model zhmotňuje priamo cez vyučovacie metódy.

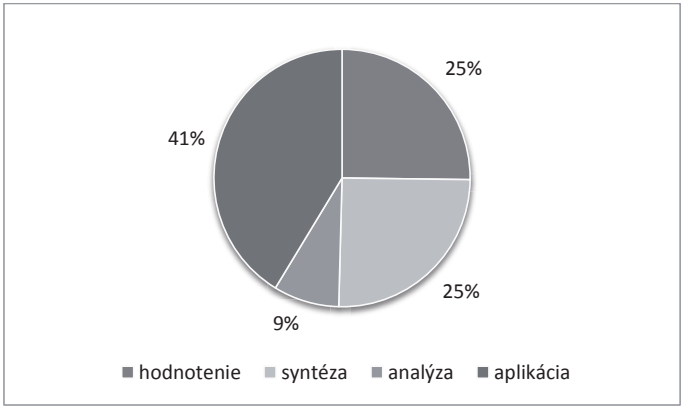
Rovnako diskutabilnou zložkou projektov boli *činnosti zamerané na tvorbu produktov* (6% - tzn. viac ako hra), ktoré žiadnym spôsobom nesúviseli s vymedzenými kognitívnymi alebo afektívnymi cieľmi, či učebnými požiadavkami, ale učitelia ich považovali za „zámer" realizovanej činnosti. Príkladom je tvorba rôznych napríklad osobných erbov, vlajok, ktorých podstata je však v schopnosti analyzovať vlastnosti osôb, nie samotná tvorba. K tomuto rozboru však žiaci spolu s učiteľmi nesmerovali a výsledkom ich činnosti boli len vytvorené produkty bez potrebnej etickej analýzy. Po vytvorení produktov učitelia často zaraďovali činnosť *prezentácia*, ktorá tvorila 3,25% všetkých realizovaných činností. Rovnako ako po tvorbe produktov, ani pri činnostiach spojených s prezentáciou neboli plánované vo vzorových projektoch reflexívne činnosti (či už vytvorených prác alebo prezentačných zručností žiakov – v závislosti od cieľa). Ak sme na inom mieste v texte uvažovali o potrebe cieleného vzdelávania učiteľov v oblasti riadenia diskusie a rozhovoru, aj v tomto prípade sa vynára otázka potreby vzdelávania učiteľov v oblasti prezentácií a rétoriky tak, aby aj predstavovanie prác smerovalo k rozvoju žiackych kompetencií a nebolo len pričlenenou, nevyhnutnou činnosťou tvorby produktov.



Graf 9 Podiel metód a techník dramatickej výchovy medzi projektmi (klasifikovanými podľa kognitívnych cieľov projektov)

Pozitívnym zistením však bolo, že takmer 10% zo všetkých aplikovaných metód práce tvorili *metódy a techniky dramatickej výchovy*, pričom dva projekty boli vytvorené ako štruktúrovaná dráma (pre učiteľov nová metóda), a v ďalších troch sa táto metóda objavila ako súčasť širšieho konceptu. Divadlo Fórum ako celok zaradili učitelia dvakrát. Najčastejšie aplikovanými metódami tvorivej dramatiky boli pre učiteľov známe rolové alebo situačné hry. Pozitívnym zistením z tejto oblasti metód bolo predovšetkým to, že učitelia ich vo väčšine prípadov správne zaraďovali podľa očakávaného zámeru do kognitívnej a emocionálnej senzibilizácie v prípade, že potrebovali vhodné podnety na analýzu konania alebo do nácvikovej časti v prípade, že im išlo o nácvik konkrétneho konania, resp. overovania si jeho účinku na konanie iných postáv. Učitelia veľmi často pracovali s vopred pripravenými scenármi alebo rámcami pre jednotlivé postavy, ktorým definovali úlohy. Málo sa spoliehali na schopnosť **improvizácie** alebo na rozvíjanie schopnosti improvizácie. V tomto prípade vidíme súvis s oblasťou prezentácie a jej reflexie; improvizácia patrí medzi najkomplexnejšie techniky, v ktorej sa integrujú viaceré prezentačné zručnosti vrátane rétoriky, empatie, schopnosti predvídať situácie, a pod.; z tohto pohľadu preto môže byť pre učiteľov vnímaná ako náročná a svojim spôsobom riziková – jej vývoj nie je možné predvídať a preto si od učiteľa vyžaduje aj vysoké pedagogické majstrovstvo. s nárastom veku žiakov, podiel tvorivej dramatiky v projektoch ubúdal. Najčastejšie sa metódy tvorivej dramatiky aplikovali v projektoch zameraných na aplikáciu (teda v primárnom vzdelávaní a zamerané najmä na základné témy etickej výchovy), ale častými, v porovnaní

s ostatnými metódami, boli aj pre projekty vystavané až do úrovne syntézy alebo hodnotenia.



Graf 10 Podiel hry v projektoch klasifikovaných podľa kognitívnych cieľov projektov

Hra patrí vo všeobecnosti medzi obľúbené metódy najmä v predprimárnom a primárnom stupni vzdelávania, pretože predstavuje pre deti prirodzenú cestu osvojovania si poznatkov o svete okolo nich. Hra je však dôležitou súčasťou relaxácie a podnetov na sebapoznávanie a sebazdokonaľovanie aj v staršom veku i medzi dospelými. Hra je hrou predovšetkým vtedy, ak jej účastníci pociťujú tzv. *hrové prežívanie*. z tohto dôvodu nie všetko, čo učitelia považujú za hru, možno v konečnom dôsledku aj hrou nazývať (napr. učitelia hrou označovali aj rôzne činnosti zamerané na sebapoznávanie, keď výsledkom bolo vytvorenie erbov a pod.). Pri vyhodnocovaní vyučovacích projektov sme však za hru označovali tie učebné činnosti, ktoré svojim charakterom evokovali hru aj s jej ďalšími charakteristikami: vymedzený priestor a čas, pravidlá, rešpektovaný princíp dobrovoľnosti a spontánnosti a dalo sa predpokladať, že žiaci počas realizácie budú mať pocit „hrového prežívania“. Spomedzi všetkých analyzovaných činností, *hrou bolo možné označiť necelé 4% aktivít*; ostatné boli zaradené medzi techniky dramatickej výchovy (napr. rolové a situačné hry), alebo ako tvorba produktov. Hra na hodinách etickej výchove patrí medzi obľúbené činnosti, avšak často po hrových aktivitách *absentovala reflexia konania*. Nedodržanie princípu spätnej väzby je problémom z hľadiska dosahovania vymedzených cieľov, pretože nie je možné prirodzene predpokladať, že žiaci dokážu samostatne vyabstrahovať, čo malo byť podstatou, či pointou realizovanej činnosti. z tohto dôvodu je možné čiastočne spochybniť účinnosť aplikácie hier a hrových aktivít v plánovaných projektoch.

Brainstorming v predchádzajúcich výskumoch neoznačovali učitelia ako často využívanú na hodinách etickej výchovy, no v spracovaných vyučovacích projektoch ho učitelia plánovali pomerne často. Líšila sa len forma, resp. typ – od neštruktúrovaného, cez pološtruktúrovaný až po štruktúrovaný. Brainstorming vo svojej podstate nepatrí medzi typické metódy etickej výchovy – sám o sebe neposkytuje podnety na etickú analýzu, ale z hľadiska aktivizácie žiakov patrí medzi najefektívnejšie metódy. Najčastejšie sa brainstorming vyskytoval v projektoch zacielených na syntézu a hodnotenie. Paradoxne bol brainstorming zaradený v projektoch s kognitívnym cieľom na úrovni analýzy. Práve tieto projekty boli zvyčajne rozpracované pre základné témy etickej výchovy. Súvisí to pravdepodobne s tým, na čo sme upozorňovali aj v predchádzajúcich interpretáciách – učitelia si zvolili skôr cestu vysvetľovania, a teda uplatňovali skôr transmisívny model výučby. Dôvody, pre ktoré učitelia tak často aplikovali brainstorming však vidíme najmä v tom, že ho majú overený ako účinný najmä v iných predmetoch. Cítia sa tak pri jeho realizácii isto a vedia, čo očakávať od žiakov, ale aj ako ho vyhodnotiť. Pozitívne je zistenie, že pokiaľ učitelia „na vlastnej koži" spoznajú výhody či nevýhody a postup práce s metódami, sú schopní aj ochotní tieto metódy v praxi aplikovať.

Na základe realizovanej analýzy vyučovacích projektov je možné konštatovať:

- spomedzi všetkých úloh *viac ako 90% malo charakter proaktívnej výučby* – aplikované metódy boli zamerané na žiaka a jeho aktivizáciu pri vlastnom učení sa; len 4% úloh mali vyslovene transmisívny charakter a boli postavené na aktivite učiteľa, pričom žiaci boli pasívnymi účastníkmi,
- potvrdil sa predpoklad, že *najčastejšie aplikovanými metódami sú rozhovor a diskusia* v rozličných modifikáciách;
- učitelia pomerne často zaraďovali do projektov rôzne *analýzy konania* – či už postáv, seba samého alebo pozorovaných ľudí,
- *podnetom* na diskusiu alebo analýzu konania bola aj *interpretácia umeleckých diel* alebo ich etická analýza,
- ojedinele učitelia v projektoch plánovali aj využívanie nových metód (*riešenie morálnych dilem, štruktúrovaná dráma, divadlo Fórum***)**, ktoré spoznali počas nami realizovaného kontinuálneho vzdelávania; podiel nových metód bol však nevýznamný v porovnaní s plánovaním „overených" metód,
- často využívanými metódami boli *hry a tvorivá dramatika*, pričom dominovali najmä rolové a situačné hry, ale aj rôzne druhy *brainstormingu*.

Na základe realizovanej analýzy vyučovacích projektov je možné *potvrdiť validitu modelu výučby etickej výchovy* v časti aplikácie aktivizačných metód, a teda

podpore proaktívneho modelu výučby etickej výchovy. Problémom však aj naďalej ostáva zameranosť učiteľov na obsahovú zložku výučby (a teda na porozumenie pojmom v zmysle ich definície) a na aktivity, ktoré „zaujmú" a sú pre „efekt", nie na to, aký má byť účinok zvolených metód na dosahovanie cieľov. Transmisívny model výučby je svojim spôsobom spätý aj so stereotypmi ovplyvňujúcimi vyučovanie komplexne. Pri zavádzaní nových pojmov učitelia niekoľkokrát aj počas vzdelávania prízvukovali potrebu deťom pojem „vysvetliť". Vysvetľovanie ako vyučovacia metóda sa pritom v rámci analyzovaných projektov vyskytovala častejšie v primárnom vzdelávaní ako v sekundárnom stupni vzdelávania a miera jej využitia vo všetkých stupňoch je takmer porovnateľná s frekvenciou hier. Tak, ako pri brainstormingu, aj pri metóde vysvetľovania sme presvedčení, že jej aplikáciu ovplyvňuje istota, ktorú učitelia majú. Transmisívny prístup k výučbe je pre nich osvedčený spôsob vyučovania (osvojený, odpozorovaný a zažitý), ktorý síce nie je dokonalý pre všetkých žiakov, ale je postačujúci na to, aby si väčšina „učivo osvojila". Otázka efektívnosti, či udržateľnosti takto nadobudnutých poznatkov je pri tom diskutabilná, o čom vedia aj samotní učitelia. Aktivizujúce metódy sú síce vnímané ako vhodné experimenty, učitelia sú ochotní a dokonca aj schopní pripraviť a realizovať vyučovacie projekty, avšak pri ich realizácii im chýba práve pociťovaná istota, ktorú majú v zaužívaných metódach práce. v tomto ohľade sa nám teda opakovanie otvára otázka pregraduálnej prípravy učiteľov a ich kontinuálneho vzdelávania. Problematika inovácie didaktickej prípravy učiteľov sa tak stáva pomerne kľúčovou pri otázkach inovácie výučby etickej výchovy, ale aj iných predmetov. Cieľom by malo byť o. i. nielen schopnosť vymenovať rozličné kategórie metód, ale najmä schopnosť učiteľov tieto metódy analyzovať vo vzťahu k očakávaným cieľom, ale aj typológii žiakov. To predpokladá poznanie a overovanie metód priamo v praxi, experimentovanie s nimi v rozličných situáciách tak, aby sa stali rovnako prirodzené ako tie, ktoré sú odpozorované a zažité z ich vlastného formálneho vzdelávania.

1.4.3 Projektovanie výučby etickej výchovy v kontexte proaktívneho modelu výučby

Poslednou sledovanou a analyzovanou oblasťou za účelom evalvácie validity inovačného modelu výučby etickej výchovy bolo projektovanie. Výučbu sme pritom chápali v súlade s A. Douškovou (2006) a tiež A. Douškovou – Š. Porubským (2004) ako situačné učenie, ktorého podstatou je „vytváranie pedagogických situácií, ktoré vyvolávajú záujem žiaka o učenie" (Doušková, 2006, s. 131). Podstatou je teda plánovanie pedagogických situácií, ktoré sa zhmotňujú prostredníctvom učebných úloh. Projektovanie výučby je komplexná a systematická činnosť učiteľa, v rámci

ktorej stanovuje očakávaný zámer vyučovania vyjadrený v pojmoch žiackych výkonov, konkretizovaný učebnými požiadavkami a realizovaný sledom pedagogických situácií. Východiskom pre tvorbu projektov výučby bola schéma príprav spracovaná A. Douškovou a Š. Porubským (2004).

V rámci praktickej realizácie projektov učitelia vychádzali z vybratých tém, ku ktorým formulovali kognitívne a afektívne ciele (viac v kapitole o cieľoch), rozpracovali k nim učebné požiadavky. V samotných projektoch výučby učitelia vytvárali pedagogické situácie, ktoré konkretizovali formou učebných úloh. Učebné úlohy mali charakter inštrukcií pre žiakov. V zmysle proaktívneho modelu výučby bolo dôležité, aby učitelia aj v rámci vlastných projektov plánovali pedagogické situácie tak, aby vyjadrovali činnosť žiaka, čo malo eliminovať podiel reprodukčných metód práce učiteľa. Takto koncipovaný rozvoj didaktického myslenia sa (aj s ohľadom na predchádzajúce výsledky prezentované v predchádzajúcich kapitolách) osvedčil – učitelia sa zameriavali najmä na produktívne metódy, pedagogické situácie boli formulované tak, aby žiakov motivovali k vlastnému učeniu sa.

Pri analyzovaní výsledných projektov výučby, ale aj počas ich samotnej tvorby sa však paradoxne (keďže išlo o skúsených učiteľov) stali najproblematickejšou zložkou príprav učebné úlohy. Formulovať jasné, presné a zrozumiteľné inštrukcie pre žiaka sa stali častým kameňom úrazu. Učitelia sa pohybovali v dvoch extrémoch: buď boli inštrukcie príliš stručné a v podstate by žiaka neusmerňovali v rámci jeho učenia sa, alebo práve naopak – boli rozsiahle, príliš podrobné a projekty sa stávali pre ďalšieho čitateľa neprehľadnými. Iným problémom, ktorý sa síce komplexne neprejavil vo výsledných, finálnych projektoch, ale bol častým javom v procese osvojovania si nového modelu projektovania, bolo prenášanie zaužívaných postupov plánovania vychádzajúceho z fáz vyučovania (motivačná, expozičná, fixačná, diagnostická a aplikačná) do modelu založeného na osnovaní pedagogických situácií založených na vlastnom učení sa žiaka v rozličných kontextoch. Z hľadiska osvojovania si nového modelu projektovania bolo veľmi dôležité poukázať na rozdiel medzi oboma typmi plánovania. Rovnako, ako v prípade zoznamovania sa s metodickým modelom, aj v tomto prípade bolo dôležité z pohľadu učiteľov prekonať stereotypy.

Z pripravených a realizovaných projektov výučby sme spolu vyhodnocovali 50, ktoré boli spracované pre všetky stupne všeobecného vzdelávania a dotýkali sa každej z tém etickej výchovy, alebo tzv. novým témam – mediálnej výchove a globálnemu rozvojovému vzdelávaniu. Pri posudzovaní výsledných učiteľských projektov sme analyzovali a následne hodnotili všetky *projekty ako komplex* pozostávajúci z:

- dobre stanoveného kognitívneho a afektívneho cieľa,
- systematicky usporiadaných pedagogických situácií,
- konzistentne rozpracovaných učebných požiadaviek,
- správne formulovaných učebných úloh,
- primerane zvolených produktívnych metód,
- organizácii učebných činností žiakov,
- formulovaných otázok hodnotovej reflexie,
- reflexívne formulovaných spätno-väzobných činností.

Oblasť kognitívnych a afektívnych cieľov vo vytvorených projektoch etickej výchovy je možné hodnotiť pozitívne. Okrem jedného prípadu, kedy sa v rámci projektu výučby „ocitol" cieľ určený na akčný výskum, boli všetky ciele formulované vo vzťahu k vymedzenej téme vyučovania, ale aj vo vzťahu k vekovej skupine žiakov primerane a najmä neboli formálne stanovené. Rovnako je možné konštatovať súlad medzi cieľmi vyučovacích projektov a všeobecnými cieľmi predmetu. V porovnaní s analýzou vyučovacích projektov realizovaných A. Douškovou (2006, s. 139), ktorá konštatovala, že „prevažná väčšina študentov a učiteľov vymedzuje ciele hodiny schematicky, bez uvedomenia si, ku ktorému všeobecnému cieľu smeruje za ich pomoci, väčšina cieľov je formulovaná všeobecne, používané sú nedokonavé slovesá na vyjadrenie rozvíjaných činností, učitelia etickej výchovy uprednostňujú ciele orientované na vedomosti...", ciele formulované v nami analyzovaných vyučovacích projektoch nevykazovali tieto nedostatky. Súčasne je možné konštatovať, že učitelia sa sústredili najmä na ciele na vyšších kognitívnych úrovniach (analýza, syntéza a hodnotenie) podľa Bloomovej taxonómie. Učitelia etickej výchovy, ktorí prešli vzdelávaním projektovali aj afektívne ciele. Tieto vhodným spôsobom dopĺňali kognitívne ciele. Komplexne tvorili vhodné východisko pre rozpracovanie pedagogických situácií a učebných požiadaviek.

Učebné požiadavky nadväzovali na vytvorené ciele a konkretizovali *pedagogické situácie*, súčasne podnecovali k tvorbe učebných úloh. Podobne ako pri cieľoch, aj tu sme sa prioritne sústredili na to, či nie sú učebné požiadavky stanovené formálne, schematicky. Dôležitým elementom bola aj otázka konzistentnosti, ktorú sme však posudzovali spoločne s učebnými úlohami. Je možné konštatovať, že učebné požiadavky sa vo väčšine prípadov odvíjali od cieľov, boli operacionalizované a postupne vystavané tak, aby prechádzali cez všetky úrovne Bloomovej taxonómie. Pozitívnym zistením bolo, že učitelia si uvedomili jednak postupnosť taxonómie kognitívnych cieľov, ale tiež to, že učebné požiadavky nesmú presahovať svojou úrovňou vymedzený cieľ.

Iný prístup bol zvolený pri učebných požiadavkách v oblasti afektívnych funkcií. *Spoločným znakom s kognitívnymi učebnými požiadavkami bolo vo*

finálnych vzorových projektoch odbúranie formálnosti. To bolo docielené predovšetkým tým, že sme učiteľov smerovali k uvedomeniu si vzťahu medzi vymedzeným cieľom a učebnými požiadavkami, ale tiež tým, že sme ich upozornili, že pre afektívne ciele – pre rozvoj postojov je dôležitým faktorom čas a dostatok vhodných a relevantných podnetov, ktoré spoločne smerujú k vnímaniu – reagovaniu – oceňovaniu – interiorizovaniu podnetu alebo hodnoty. Z tohto dôvodu učitelia netvorili taxonomicky rozvinuté afektívne učebné požiadavky, ale v rámci projektov sa opakoval hlavný afektívny/afektívne cieľ/ciele vyučovacieho projektu. v rámci vzorových projektov sa však objavili aj také, v ktorých učitelia k pedagogickým situáciám často vpisovali formálne učebné požiadavky v oblasti afektívnych funkcií, resp. také požiadavky, ktoré neboli v súlade s afektívnym cieľom (napr.: „žiak sa identifikuje s textom“ a pod.). Išlo zvyčajne o tie projekty, v ktorých bola problematická aj konzistentnosť učebných požiadaviek v oblasti kognitívnych funkcií a rovnako aj súlad medzi učebnými požiadavkami a učebnými úlohami. Na základe rozboru takýchto projektov sa domnievame, že učitelia pri ich tvorbe síce stanovili správny a primeraný kognitívny aj afektívny cieľ vyučovacieho projektu, vhodne rozpracovali učebné požiadavky pre oblasť kognitívnych funkcií, ale následne pokračovali výberom „aktivít“ etickej výchovy z rôznych zásobníkov hier alebo z metodických materiálov a k už vytvoreným učebným požiadavkám vpisovali tie ciele aktivít, ktoré boli pri nich uvedené. Spomedzi všetkých analyzovaných ide však o necelé percento takto spracovaných vyučovacích projektov.

Učebné úlohy vytvárali učitelia samostatne k jednotlivým pedagogickým situáciám a k nim definovaným učebným požiadavkám. Na inom mieste v tomto texte sme spomínali problém s formuláciou inštrukcií k učebným úlohám. Učebné úlohy majú mať charakter usmernenia, inštrukcie pre žiaka. v prípade pomenovania učebných úloh sa vyskytli dva prípady: učitelia, ktorí ich projektovali ako inštrukcie alebo učitelia, ktorí úlohy „prepísali“ zo zadaní hier a aktivít z rôznych zásobníkov alebo metodických materiálov. Problémom takého popisu realizácie aktivity je predovšetkým to, že je určený učiteľovi, cieľovou skupinou nie je žiak. Pre žiaka musí zadanie úlohy prerozprávať práve učiteľ, ktorý žiakov pozná, má spolu s deťmi dohodnuté pravidlá, a teda vie, čo/aké zadanie potrebuje povedať, aby úloha bola zrealizovaná v kontexte cieľa, ktorý má plniť.

Voľba *metód* bola ďalšou oblasťou záujmu pri vyhodnocovaní kvality projektov vyučovacích jednotiek. Vychádzajúc z podstaty proaktívneho modelu výučby sme učiteľom predstavovali najmä aktivizačné metódy. Rovnako sme predpokladali, že aj stanovovanie kognitívnych a afektívnych cieľov orientovaných na rozvoj žiaka podporený operacionalizovanými učebnými požiadavkami budú

učiteľov prirodzene navádzať k výberu metód, ktoré budú podporovať prezentovaný proaktívny model výučby. V oblasti výberu metód sme si však najviac uvedomili, do akej miery je potrebné prekonať a odbúravať stereotypy v práci učiteľov. Pri odovzdaní prvých pracovných verzií vyučovacích projektov mali mnohé projekty výučby v časti kognitívna emocionálna senzibilizácia zaradené paradoxne reprodukčné metódy, resp. presnejšie povedané – učitelia zaraďovali najmä prezentácie o témach (akoby prerozprávané teoretické východiská) alebo vysvetľovanie. Následne po upozornení o nesúlade medzi učebnými požiadavkami a zvolenými metódami a súčasne s požiadavkami na kognitívnu a emocionálnu senzibilizáciu väčšina učiteľov prehodnotila vybrané metódy. V konečnom výsledku je možné konštatovať, že spomedzi všetkých aplikovaných metód práce, len 4% je možné charakterizovať ako reprodukčné, ostatné metódy sú v súlade s požiadavkou aktivizácie žiakov. Negatívom v oblasti metód je však zistenie, že v primárnom aj v sekundárnom stupni vzdelávania sa pomerne často vyskytovalo čítanie príbehov žiakom učiteľmi (bližšie v podkapitole o Metódach etickej výchovy). Z hľadiska vzťahu medzi vyučovacími cieľmi - učebnými požiadavkami a učebnými úlohami je možné vo väčšine prípadov analyzovaných projektov konštatovať súlad medzi jednotlivými zložkami. Projekty tak pôsobia konzistentne, zrozumiteľne a prehľadne. Výber produktívnych metód podporuje aktivizáciu žiakov, primeraný výber učebných úloh a teda dosahovanie vhodne zvolených metód, ale súčasne aj rozvoj hodnôt a postojov.

Hodnotová reflexia a spätná väzba/reflexia bola jedna z najzložitejších oblastí tvorby projektov a svojim spôsobom reflektovala poňatie etickej výchovy učiteľmi. Základným problémom, ktorý sme bližšie analyzovali v časti o metodickom modeli etickej výchovy je schopnosť učiteľov viesť analyticky rozhovor. Mnohí učitelia si hodnotovú reflexiu zamenili s diagnostickým rozhovorom, alebo rozhovorom zisťujúcim vedomosti žiakov o danej téme. Druhým problémom, ktorý pripisujeme učiteľskému poňatiu etickej výchovy, bola absencia hodnotovej reflexie. Bez nej boli projekty etickej výchovy zvyčajne hodinami precvičujúcimi žiaduce správanie. Na druhej strane, projekty, v ktorých učitelia vhodne spracovali hodnotovú reflexiu, boli zamerané na rozvoj hodnotových postojov žiakov, podporovali analytické myslenie, schopnosť reflektovať vlastné konanie, alebo konanie druhých ľudí. Zvyčajne boli takto vytvorené projekty vychádzajúce z umenia, analýzy literárnych, hudobných alebo výtvarných diel, takisto sa dotýkali nových tém, akými sú mediálna výchova, detské práva a pod. Spätná väzba/reflexia bola ďalšou zo sledovaných oblastí v projektoch etickej výchovy. V podstate platilo, že pokiaľ učitelia vhodne projektovali hodnotovú reflexiu, vhodne pripravili aj spätno-väzbové otázky. Zároveň je však potrebné konštatovať, že viac projektov malo

lepšie pripravenú spätnú väzbu ako hodnotovú reflexiu. Pre učiteľov bolo akoby prirodzené projektovať reflexiu po každej z realizovaných činností, nielen ako súčasť jednej pedagogickej situácie, kde mali tieto otázky akoby sústrediť do jedného systematického, analytického rozhovoru.

Analyzované projekty etickej výchovy splnili požiadavky na praktické uplatnenie teoretického modelu proaktívnej výučby. Problematické bolo najmä prekonanie stereotypov v projektovaní vlastnej výučby. Stereotypy, ktoré mohli a aj svojim spôsobom ovplyvňovali úspech pri prechode od transmisívneho poňatia k proaktívnemu, boli badateľné najmä v oblasti:

- stanovovania cieľov (cieľ učitelia vnímali ako opis úlohy učiteľa na vyučovaní) a učebných požiadaviek (efekty úloh, nie ich podstata, tzn. formálne definície),
- výberu a prepisu zadaní „aktivít" z metodík etickej výchovy a ich vnímanie ako inštrukcie k učebným úlohám (opäť orientácia na učiteľa a jeho činnosť, nie činnosť žiaka),
- potreby „vysvetľovania" pojmov na úvod hodiny, „aby žiaci vedeli, o čom sa rozprávame a ako je dané správanie charakterizované".

Hlavnou úlohou bolo najmä v rámci projektovania výučby obrátiť pozornosť učiteľov z plánovania vlastných činností na projektovanie situácií, v ktorých sa žiaci učia na základe vlastnej skúsenosti. Druhou rovinou bola požiadavka analýzy týchto skúseností. V podstate sme (v porovnaní s inými predmetmi) od *učiteľov vyžadovali nielen zmenu konceptu vlastnej výučby* (transmisívny vs proaktívny model), ale *aj zmenu poňatia etickej výchovy* (výcvikový/oddychový predmet vs predmet zameraný na rozvoj spoločensky žiaduceho správania a rozvoj mravných hodnôt žiaka).

U rôznych učiteľov sa požiadavka na zmenu vnímania konceptu výučby a poňatia etickej výchovy premietla rozlične. Niektorí vytvorili kvalitné projekty postavené na vlastnom učení sa žiaka, ale absentovala analýza konania a situácií, čo oslabilo potenciálnu mieru dosahovania vymedzených afektívnych cieľov. Samozrejme, boli aj učitelia, ktorým sa podarilo skĺbiť obidve roviny a ich projekty je možné považovať za vzorové pre nami prezentovaný model výučby etickej výchovy. V rámci analyzovaných projektov sa však našli aj také, v rámci ktorých aj napriek dobre stanoveným cieľom a učebným požiadavkám a opakovaným konzultáciám, nedošlo k premietnutiu modelu proaktívneho modelu výučby do praktickej roviny. Ťažiskovým problémom pri tom bola schopnosť vybrať a aplikovať také učebné úlohy, ktoré umožnia žiakovi dosiahnuť stanovený cieľ. V týchto prípadoch je teda možné konštatovať, že učitelia technicky pochopili princíp tvorby cieľov orientovaných na žiaka, ale metodicky nedokázali vytvoriť pedagogické

situácie, v ktorých by sa tento cieľ napĺňal. Takéto projekty vykazovali zvyčajne znaky transmisívneho modelu výučby a aplikované metódy bolo možné zaradiť do kategórie reprodukčných.

1.5 Závery a odporúčania pre výskum a edukačnú prax vyplývajúce z overovania validity inovačného modelu výučby etickej výchovy

Validitu didaktického modelu výučby etickej výchovy sme overovalo na základe analýzy vyučovacích projektov etickej výchovy vytvorených vyškolenými učiteľmi pre primárne a sekundárne vzdelávanie a ich aplikácie v inovačnej výučbe etickej výchovy.

Hlavné ciele výskumu:

1. Zistiť mieru rozsahu a kvality aplikácie inovačného modelu v projektovaní a realizácii obsahovej a metodickej inovácie výučby ETV v inovačnej výučbe ETV učiteľov ETV - expertov.
2. Navrhnúť modifikáciu inovačného modelu výučby ETV na základe výsledkov evaluácie validity tohto modelu.
3. Navrhnúť zmeny v programoch inovačného vzdelávania učiteľov ETV na základe výsledkov evaluácie validity tohto modelu.

Špecifické ciele:

1.1. Zistiť mieru rozsahu a kvality aplikácie inovačného modelu v projektovaní a implementácii nového obsahu, aktuálnych tém do obsahu inovačnej výučby ETV respondentmi, učiteľmi ETV – expertmi.

1.2. Zistiť mieru rozsahu a kvality aplikácie inovačného modelu v projektovaní a implementácii didaktických zmien v inovačnej výučbe ETV respondentmi, učiteľmi ETV – expertmi.

1.3. Zistiť mieru rozsahu a kvality aplikácie inovačného modelu v projektovaní a implementácii inovačnej stratégie, nových proaktívnych metód v inovačnej výučbe ETV respondentmi, učiteľmi ETV – expertmi.

1.4. Zistiť mieru rozsahu a kvality aplikácie inovačného modelu v projektovaní a implementácii taxonomických kognitívnych a afektívnych cieľov v inovačnej výučbe ETV respondentmi, učiteľmi ETV – expertmi.

1.5. Zistiť mieru rozsahu a kvality aplikácie inovačného modelu v inovácii projektovania výučby ETV respondentmi, učiteľmi ETV – expertmi.

1.5.1 Miera rozsahu a kvality aplikácie inovačného modelu v projektovaní a realizácii obsahovej a metodickej inovácie výučby etickej výchovy

Analýza projektov výučby predstavovala oblasť overovania didaktického modelu etickej výchovy. Tak, ako sme uvádzali aj na iných miestach v tomto texte, vytvorené projekty *reflektovali jednak úroveň zmeny konceptu výučby smerom k proaktívnemu modelu, a tiež poňatie etickej výchovy učiteľmi zapojených do overovania modelu*. Podstatnú úlohu v obidvoch rovinách zohrávali *stereotypy*, ale tiež modely, *koncepty, ktoré učitelia v praxi majú overené a osvojené*. Prekonanie stereotypov bolo pomerne najťažšou zložkou v práci s učiteľmi, pretože tie ich mimovoľne ovplyvňovali počas celého projektovania výučby etickej výchovy podľa inovačného modelu. Učitelia, ktorí prekonali stereotypy, dokázali vytvoriť a následne aj realizovať projekty výučby v zmysle proaktívneho modelu. Na prekonávaní „zabehaných" metód výučby, či stratégii práce sa významnou mierou podieľali aj akčný výskum. Učitelia si vďaka nemu uvedomovali výhody, či nevýhody rozličných vyučovacích metód, stratégií a súčasne sa utvrdzovali v tom, že aj malé experimentovanie s novými prístupmi môže priniesť do výučby nové výzvy a žiakom výhody, ale súčasne toto experimentovanie nemusí byť úspešné, čo však nie je možné považovať za neúspech učiteľa. *Prepojením osvojovania si nového modelu výučby nielen v teoretickej, ale aj v praktickej rovine a súčasne podpora učiteľského výskumu a sebareflexie v práci učiteľov predstavovali komplex rozvoja profesijných kompetencií, ktoré môžu prispieť ku skvalitňovaniu a najmä k inovácii výučby*. V prípade overovania modelu výučby etickej výchovy je možné konštatovať, že *model prispieva k vytváraniu podmienok na realizáciu proaktívnej výučby a súčasne podporuje dosahovanie cieľov etickej výchovy*. Podstatnú úlohu však zohrávajú práve učitelia, ktorí sa musia akoby „na vlastnej koži" presvedčiť o výhodách, ale aj nevýhodách takéhoto modelu a stotožniť sa s ním.

Z hľadiska zamerania sa na jednotlivé zložky didaktickej a metodickej prípravy sme sa domnievali (vychádzajúc z predchádzajúcich výskumov), že najväčším problémom bude pre učiteľov *práca s cieľmi*, vnímanie ich významu pre etickú výchovu a pod. Výzvou bola zmena poňatia stanovovania cieľov – zmeniť pohľad od učiteľa k činnosti žiakov bolo spočiatku problematické, avšak pochopením postupnosti a obsahu jednotlivých úrovní v Bloomovej taxonómii učiteľom pomohlo vytvárať zmysluplné a na žiaka orientované ciele. Súčasťou tejto fázy učenia sa bolo osvojenie si postupov didaktickej analýzy učiva, v rámci ktorej sa prejavili jednak vedomosti o téme, ale tiež isté tradičné vnímanie niektorých (najmä základných) tém, čo učiteľov do istej miery limitovalo pri vymedzení si kľúčového problému, či obsahu projektu výučby. Mimoriadne *pozitívne* sme vnímali *prácu s afektívnymi cieľmi*, ktoré učitelia tvorili prirodzene a omnoho jednoduchšie ako

ciele kognitívne. Problém, ktorý sme nepredpokladali, sa objavil pri *tvorbe inštrukcií k učebným úlohám*. Učitelia, aj napriek dobre rozpracovaným cieľom a učebným požiadavkám, učebné úlohy spočiatku (a niektorí aj vo finálnych projektoch) formulovali vo vzťahu k činnostiam učiteľa, nie žiaka. Takto popísané učebné úlohy ovplyvnili aj *výber metód*. Učitelia si prirodzene vyberali také metódy, ktoré mali v *praxi overené, niekedy bez ohľadu na to, k čomu mala pedagogická situácia smerovať, aký bol jej zámer*.

Pri práci s cieľmi sme identifikovali dva problémy: prvým bola schopnosť stanovenia výkonu, tzn. určenie kognitívnej úrovne, na ktorej má byť cieľ spracovaný, druhým problémom bola adresnosť cieľa. Stanovenie výkonu v cieľoch výučby aj v učebných požiadavkách bolo spojené s prekonaním stereotypov pri stanovaní cieľov a najmä vo vnímaní taxonómií kognitívnych afektívnych funkcií ako teoretických konceptov. Uvedomenie si toho, ako vzniká poznatok, resp. postoj a ako s ním vie človek následne „pracovať" bolo kľúčovým prvkom pre úspešnosť didaktického modelu z hľadiska vytvárania konzistených, na žiaka orientovaných, proaktívnych projektov výučby etickej výchovy. Adresnosť cieľa a vnímanie významnosti stanovenia cieľa v pojmoch žiackych výkonov bolo tiež dôležitým aspektom pre overenie platnosti inovačného didaktického modelu výučby etickej výchovy. Pre splnenie dobrého cieľa sme hodnotili aj to, do akej miery je cieľ kontrolovateľný, jednoznačný. Konštatujeme, na základe obsahovej a frekvenčnej analýzy projektov výučby etickej výchovy, že učitelia vo viac ako 84 % stanovili „dobré" kognitívne ciele a v 74% afektívne ciele. Väčšina kognitívnych cieľov bola v oblasti vyšších kognitívnych funkcií (analýza, syntéza, hodnotenie), väčšina afektívnych cieľov bola na úrovni prijímania, reagovania na podnet a v oblasti oceňovania hodnoty. Zaujímavým zistením vyplývajúcim z frekvenčnej a obsahovej analýzy projektov výučby je, že na úrovni syntézy a hodnotenia boli zväčša projekty, ktoré vychádzali z etickej analýzy umeleckého diela (literatúry, hudby alebo výtvarného umenia).

Pri analýze projektov výučby sme si uvedomili, že kvalita, variabilita, ale aj tvorivosť pri formulovaní kognitívnych cieľov bola ovplyvnená kvalitou teoretickej analýzy obsahu výučby. Spravidla platilo, že učitelia, ktorí si zvolili „tradičné témy" etickej výchovy, stanovovali ciele na úrovni analýzy a učebné požiadavky boli formulované na úrovni zapamätania alebo porozumenia. V porovnaní s touto skupinou učiteľov, boli tí, ktorí si zvolil nové, netradičné alebo aplikované témy etickej výchovy. Kognitívne ciele tejto skupiny učiteľov boli na úrovni syntézy a hodnotenia a učebné požiadavky boli orientované najmä na analýzu konania seba alebo druhých.

Časť inovačného vzdelávania zameraného na ciele a pochopenie tvorby cieľov sme do didaktického modelu zaradili najmä na základe presvedčenia, že pre dobrý projekt výučby musí mať učiteľ ujasnené čo je zámerom výučby a ako ho dosiahnuť, čo musia žiaci zvládnuť, aby tento cieľ dosiahli (učebné požiadavky) a tiež je potrebné vedieť, ako im pomôcť pri učení sa (teda stanovenie pedagogických situácií s vhodnou metodikou a stratégiou výučby). Ciele tak predstavujú vstupnú bránu do inovácie výučby etickej výchovy, čo sa nám podarilo vplyvom kontinuálneho vzdelávania zameraného na rozvoj psychodidaktických kompetencií učiteľov aj dosiahnuť.

Okrem formulácie a stanovenia primeraných cieľov bolo z hľadiska overenia inovačného didaktického modelu potrebné overiť platnosť navrhovaného metodického modelu výučby etickej výchovy pozostávajúceho zo stratégie etickej výchovy. Stratégiu etickej výchovy chápeme v zmysle L. Lencza v 4+1 kroku – kognitívna a emocionálna senzibilizácia, hodnotová reflexia, nácvik v triede, nácvik v bežných podmienkach a zovšeobecnenie, permanentná spätná väzba.

Analýza projektov výučby etickej výchovy vytvorených učiteľmi – expertmi poukázala na to, že polovica z nich aplikovala vo svojich projektoch metodický model. Najčastejším nedostatkom bolo nezaradenie niektorého z krokov metodického modelu (najčastejšie emocionálnu senzibilizáciu alebo nácvik v triede) alebo kroky neboli aplikované v správnom poradí. Problémom učiteľov bolo spracovanie hodnotovej reflexie, ktorú dovtedy vnímali ako spätnú väzbu. Práve formulácia otázok pre hodnotovú reflexiu bola najväčším nedostatkom projektov výučby. Učitelia formulovali otázky vo forme diagnostiky alebo overovali si vedomosti žiakov z jednotlivých tém. Problematika hodnotovej reflexie sa z pohľadu úspešnosti metodického modelu javí ako kľúčový element. Bez nej sú hodiny etickej výchovy len „hraním sa“ alebo učením sa o témach súvisiacich s morálnymi hodnotami a prosociálnosťou. Hodnotová reflexia je na hodinách etickej výchovy, pretože predpokladá rozvoj schopnosti žiakov analyzovať vlastné konanie a myslenie a korigovať ho tak, aby som sa správal v súlade s mravnými hodnotami a princípmi. Hodnotová reflexia, ktorá logicky nasleduje po senzibilizácii a je pred nácvikovou časťou hodiny vytvorila na hodinách etickej výchovy priestor na uvažovanie o mravných hodnotách, vlastnom konaní, konaní druhých ľudí, čím sa napĺňa deklarovaný cieľ etickej výchovy.

Aplikácia metód zameraných na proaktívne učenie sa bola ďalšia oblasť realizovanej analýzy projektov výučby etickej výchovy. Zameriavali sme sa jednak na typy metód, ktoré učitelia v projektoch plánovali a tiež na ich frekvenciu. Zistili sme, že viac ako 90 % projektov výučby malo naplánované proaktívne metódy, len 4 % všetkých metód mali charakter metód podporujúcich transmisívny model

výučby. Najčastejšie aplikovanými metódami boli rozhovor a diskusia v rozličných modifikáciách. Učitelia tiež plánovali aplikovať metódy zamerané na analýzu konania postáv alebo seba samého. Netradičné metódy, akými sú napr. riešenie morálnych dilém, Divadlo Fórum alebo štruktúrovaná dráma, učitelia aplikovali len ojedinele.

Na základe analýzy aplikovaných metód výučby je možné konštatovať vysokú validitu inovačného modelu výučby etickej výchovy. Aj napriek pozitívnemu zisteniu, je potrebné upozorniť na prevládajúci stereotyp transmisívneho modelu hlboko zakorenenom v individuálnych koncepciách výučby každého učiteľa. Učitelia vnútorne vždy pociťovali a počas vzdelávaní upozorňovali na „nevyhnutnosť vysvetliť deťom nové pojmy". Všeobecne učitelia proaktívne metódy vítajú, vnímajú ich pozitívny efekt pri tvorbe trvalejších poznatkov a rozvoji kompetencií žiakov, avšak, nemajú počas ich realizácie istotu a sústreďujú sa napríklad aj na pociťovanú „nedisciplínu" v triede počas aplikácie rôznych rolových alebo situačných hier.

Oblasť projektovania výučby sme hodnotili ako komplex pozostávajúci z dobre stanoveného kognitívneho aj afektívneho cieľa, systematicky usporiadaných pedagogických situácií, konzistentne rozpracovaných učebných požiadaviek, správne formulovaných učebných úloh, primerane učebným požiadavkám zvoleným proaktívnym metódam, formulovaných otázok hodnotovej reflexie, formulovaných spätno-väzobných činností. Na základe realizovanej analýzy je možné konštatovať, že projekty výučby etickej výchovy splnili požiadavky na praktické uplatnenie inovačného modelu výučby etickej výchovy. Analyzované projekty poukázali na základné riziko inovácií výučby – zmena vlastnej koncepcie výučby (od transmisívneho poňatia k proaktívnemu modelu) a tiež chápanie predmetu (etická výchovy ako oddychový, relaxačný predmet). Táto zmena konceptu zasahujúca rozličné úrovne učiteľovej práce (od projektovania, cez realizáciu až po hodnotenie) sa premietla u učiteľov rôzne. Jedna skupina učiteľov etickej výchovy pripravila kvalitné projekty výučby vychádzajúce z princípu učenia sa žiaka, avšak absentovala v nich analýza konania a situácií. Iným prípadom boli učitelia, ktorí sa zamerali na analýzu konania, správania žiakov alebo postáv, ale projekty mali charakter transmisívneho modelu výučby. Problémom tohto typu učiteľov bolo, že síce technicky pochopili princíp tvorby cieľov orientovaných na žiakov, ale metodiky nedokázali vytvoriť pedagogické situácie, v ktorých by sa žiak reálne učil.

Z pohľadu sledovaných indikátorov, väčšina vyučovacích projektov splnila technicky všetky požiadavky a je teda možné konštatovať, že inovačný model ako celok vykazuje vysokú validitu. Problémom tak ostáva len rovina personálna – učiteľská, ktorá vyžaduje , aby *učitelia realizovali nielen zmenu konceptu vlastnej*

výučby (transmisívny vs proaktívny model), ale *aj zmenu poňatia etickej výchovy* (výcvikový/oddychový predmet vs predmet zameraný na rozvoj spoločensky žiaduceho správania a rozvoj mravných hodnôt žiaka). K naplneniu tejto požiadavky je však nevyhnutná bezprostredná pomoc alebo supervízia pre učiteľov.

1.5.2 Modifikácia inovačného modelu výučby etickej výchovy na základe výsledkov evalvácie validity tohto modelu

Na základe výsledkov evalvácie validity inovačného modelu výučby etickej výchovy navrhujeme, úpravy v inovačnom modeli vyznačené v Tabuľke.

Tabuľka 4 Modifikovaný inovačný model výučby etickej výchovy[2]

	Oblasť	Kritérium	Indikátor
koncept troch kľúčových hodnôt (priateľstvo – zodpovednosť – morálka)	Ciele	Kognitívne ciele výučby	Ciele sú stanovené v oblasti vyšších kognitívnych funkcií.
			Ciele sú jednoznačné a kontrolovateľné.
			Ciele sú vyjadrené v pojmoch žiackych výkonov.
		Afektívne ciele výučby	Afektívne ciele vychádzajú z taxonómie afektívnych cieľov.
	Metódy	Metódy podporujúce proaktívne učenie žiakov	V projektoch výučby sú plánované metódy podporujúce proaktívne učenie sa žiakov
			Metódy plánované v projektoch výučby vychádzajú z učebných požiadaviek
			V projektoch výučby je pre *celospoločenské, nadpredmetové a medzitematické* plánovaná štruktúrovaná dráma
			V projektoch výučby je *pre témy vyžadujúce hľadanie, navrhovanie a overovanie riešení rôznych osobných alebo spoločenských situácií, problémov* plánované Divadlo Fórum
			V projektoch výučby sú plánované metódy zamerané na riešenie morálnych dilém.
	Stratégia etickej výchovy	Metodický model etickej výchovy (kognitívna a emocionálna senzibilizácia, hodnotová	Projekty výučby obsahujú kognitívnu a emocionálnu senzibilizáciu
			Projekty výučby obsahujú

[2] Kurzívou sú vyznačené zmeny v modeli

		reflexia, nácvik v triede, nácvik v bežných podmienkach a zovšeobecnenie)	hodnotovú reflexiu
			Projekty výučby obsahujú analyticky formulované otázky hodnotovej reflexie
			Projekty výučby obsahujú nácvik v triede
			Projekty výučby obsahujú nácvik v bežných podmienkach a zovšeobecnenie
			Hodnotová reflexia je zameraná na analýzu konania seba alebo druhých
			Hodnotová reflexia podporuje dosahovanie afektívneho cieľa plánovaného v rámci projektu výučby.
		Spätná väzba	*Učitelia plánujú spätnú väzbu zameranú na overenie interiorizácie hodnôt podľa taxonómie afektívnych funkcií (Krathwohl)*
			Spätná väzba je poskytovaná obojsmerne: žiakom aj učiteľom
			Spätná väzba vychádza z pravidiel formatívneho hodnotenia
	Projekty výučby ETV	Konzistentnosť projektu výučby	V projekte nadväzujú na kognitívne ciele učebné požiadavky v oblasti kognitívnych funkcií
			V projekte na seba nadväzujú všetky zložky stratégie – metodického postupu etickej výchovy
		Pedagogické situácie v projekte výučby	Každá pedagogická situácia má stanovenú učebnú požiadavku
			Každá učebná požiadavka má zrozumiteľne a *vo forme inštrukcií* formulovanú učebnú úlohu
		Rozsah projektov výučby	Projekty výučby etickej výchovy vychádzajú z plánovania komplexných tém ETV

V rámci modifikácie inovačného modelu výučby etickej výchovy považujeme za kľúčové jeho obohatenie o indikátory, ktorými je možné sledovať jeho aplikovateľnosť v praxi. Indikátory umožňujú učiteľom lepšiu orientáciu v tom, či a do akej miery sa im darí vo vlastnej výučbe aplikovať model, podporuje sa tak sebareflexia práce učiteľa a zvyšuje sa tak kvalita a miera inovácie edukačnej praxe.

Modifikácia inovačného modelu výučby etickej výchovy je vychádza predovšetkým z požiadavky jeho aplikovateľnosti v edukačnej praxi. Zásadným problémom aplikovateľnosti projektu bola projektovaná a realizovaná spätná väzba. Vzhľadom na to, že učitelia spätnú väzbu vnímajú v kontexte vlastnej koncepcie výučby a aplikujú ju priebežne (nielen ako súčasť kontroly v rámci projektovaných pedagogických situácií), navrhujeme učiteľom vypracovať si v rámci školských vzdelávacích programov – v časti učebné osnovy samostatnú podkapitolu venujúcu sa stratégiám spätnej väzby na hodinách etickej výchovy, ktorá bude vychádzať z celkovej pedagogickej stratégie školy.

Ďalšou modifikáciou inovačného modelu je zmena zaradenia hodnotovej reflexie, ktorú nevyčleňujeme z celkového metodického modelu etickej výchovy, ale chápeme ju ako súčasť modelu.

V oblasti metód sme sa zamerali najmä na zlepšenie využívania nových, netradičných metód etickej výchovy podporujúcich morálne usudzovanie, hodnotenie a hľadanie mnohorakých riešení.

1.5.3 Zmeny v programoch inovačného vzdelávania učiteľov etickej výchovy na základe výsledkov evalvácie validity tohto modelu

Východiskom pre overenie validity didaktického modelu výučby etickej výchovy bolo pripravené a realizované kontinuálne vzdelávanie učiteľom etickej výchovy. Prvé z nich bolo zamerané na rozvoj obsahových kompetencií učiteľov, druhé sa zameriavalo na rozvoj ich psychodidaktických a výskumných kompetencií. Realizované vzdelávania predstavovali prvým metodický krok participatívneho akčného výskumu, ktorý je zameraný na školenie realizátorov samotného akčného výskumu priamo na školách.

Kým vzdelávanie zamerané na rozvoj odborných kompetencií učiteľov malo kurzy spoločné pre všetkých učiteľov etickej výchovy, a samostatné kurzy pre učiteľov na primárnom a na sekundárnom stupni škôl, psychodidaktické a výskumné kompetencie boli rozvíjané v spoločných vzdelávaniach. Prepojenie didaktickej prípravy pre učiteľov 1. stupňa ZŠ, 2. stupňa ZŠ a stredoškolských učiteľov bolo v každom ohľade výzvou. Každý z učiteľov pracuje s inou vekovou skupinou, čo si na prvý pohľad vyžaduje aj rozličný didaktický a metodický postup a logicky by sa očakávalo, že aj prípravu na vyučovanie. Avšak, ak vychádzame z princípu inkluzívnosti vzdelávania, tento koncept didaktického vzdelávania učiteľov sa začal javiť ako najvýhodnejší a pomerne efektívny. Samotným učiteľom v praxi ukazoval ako pracovať a poskytovať rovnako kvalitné vzdelanie rozličným skupinám: a to z pohľadu veku, pedagogických skúseností, ale aj predchádzajúceho vzdelania (v oblasti všeobecnej pedagogiky, didaktiky, metodiky a v konečnom

dôsledku aj vyštudovaných predmetov a pod.) a vlastných v praxi overených konceptov výučby. Výhodou takto realizovaného vzdelávania tiež bola výmena skúseností medzi učiteľmi rozličných stupňov vzdelávania a tiež akési „sieťovanie" v rámci lokalít. Súčasne takto organizované vzdelávanie nám poskytlo priestor na overenie predpokladu, že didaktika vychádzajúca z princípov proaktívneho vyučovania nepracuje s konceptom rozličného sprístupňovania učiva rozličným vekovým či iným skupinám žiakov, ale vychádza z predpokladu vytvárania primeraných pedagogických situácií. Na druhej strane, pre lektorov predstavoval tento koncept vyššiu náročnosť prípravy na vzdelávanie a tiež potrebu následných individuálnych konzultácií pri personalizácii jednotlivých vyučovacích projektov.

Cieľom vzdelávacej časti zameranej na psychodidaktiku a metodiku malo byť to, aby učitelia vedeli samostatne pripraviť, realizovať a reflektovať projekt výučby etickej výchovy podľa zvolenej témy a súčasne vytvárali podmienky na vlastné učenie sa žiaka v problémových pedagogických situáciách. Tento cieľ vyžadoval predovšetkým to, aby učitelia vedeli *stanoviť* primerané, kontrolovateľné, jednoznačné a najmä operacionalizované *kognitívne aj afektívne ciele* a *učebné požiadavky*, vedeli *formulovať* primerané *inštrukcie pre učebné úlohy*, vedeli *zvoliť metódy podporujúce aktívne učenie* sa žiakov, vedeli *aplikovať kroky metodického modelu etickej výchovy vrátane hodnotovej reflexie* a *spätnej väzbe/reflexie*. V rámci vzdelávania sme cielene učiteľov neupozorňovali na rozdiel medzi proaktívnym a transmisívnym modelom výučby, ani sme zámer zmeny konceptu zvlášť nezdôrazňovali. Viac sme sa sústredili na to, aby sme učiteľom ukázali nové cesty pri projektovaní výučby ako celku podporujúcom učenie sa žiakov. Kým v rámci priamej výučby učitelia dokázali v skupinách plniť úlohy, ktorými sme si overovali osvojenie si jednotlivých tém vzdelávania, pri práci doma na zadaných úlohách bolo viditeľné *„skĺzavanie" do osvedčených modelov* stanovovania cieľov, formulovania úloh, výberu známych (no reprodukčných) metód. Z tohto pohľadu sme presvedčení, že kým priama výučba poskytovala učiteľom priestor na akési ozrejmovanie si nových alebo staronových vedomostí, ale najmä bola priestorom na výmenu skúseností a osobných názorov na rozličné didaktické prístupy, *proces vlastného učenia sa nastal až vo fáze dištančného vzdelávania* (plnenia tzv. domácich úloh). Práve v tejto časti učitelia pracovali aj s „chybou" a snažili sa *o vnútorné „prebudovanie" doterajšieho konceptu výučby*. *Individuálne konzultácie sa tak z hľadiska osvojovania si nového prístupu k projektovaniu výučby javili prínosnejšie a aj efektívnejšie ako priama výučba*.

Významným zistením vo vzťahu k vzdelávaniu učiteľov v oblasti psychodidaktickej a metodickej prípravy, je *schopnosť učiteľov viesť žiakov k analýze situácií a konania formou riadeného rozhovoru*. Pri plánovaní výučby sme

téme vedenia rozhovoru venovali len jednu časť komplexnejšieho vzdelávania, čo sa v konečnom dôsledku negatívne prejavilo pri *projektovaní hodnotovej reflexie*. A to aj napriek tomu, že samotnej hodnotovej reflexii a jej príprave sme venovali pozornosť aj v rámci dištančného vzdelávania, počas ktorého mali učitelia pripraviť súbor reflexívnych otázok k ich téme v závislosti od stanoveného afektívneho cieľa. V rámci spätnej väzby na vypracovanú domácu úlohu sme učiteľov upozorňovali na rozdiel medzi diagnostickými otázkami, resp. otázkami overujúcimi vedomosti o téme a hodnotovou reflexiou a k téme sme sa vrátili aj v rámci priamej výučby. Analyzované projekty výučby však potvrdili skutočnosť, že pre učiteľov je *problematické pripraviť hodnotovú reflexiu* (formulovať reflexívne otázky vo vzťahu k téme a afektívnemu cieľu projektu).

Z hľadiska výstavby študijného programu učiteľstva etickej výchovy sa javí ako nevyhnutné podporovať praktickú prípravu budúcich učiteľov. K osvojeniu si viacerých kompetencií (diagnostikovanie, projektovanie, hodnotenie), ale aj zručností (napr. viesť rozhovor a diskusiu, poskytovať spätnú väzbu žiakom) je pre študentov učiteľstva etickej výchovy nevyhnutná praktická, akoby výcviková forma výučby. Súčasne je dôležitý jednak ako kontakt s vekovou skupinou žiakov tak, aj s ohľadom na poznanie možných reakcií žiakov na rozličné podnety. Túto osobnú skúsenosť zo školy a triedy je potrebné diskutovať s didaktikom a metodikom, ktorý poskytne študentom učiteľstva relevantné odpovede na ich otázky, ktoré vzniknú jednak ako výsledok vlastnej skúsenosti, ale aj pozorovaním (či už spolužiaka alebo skúseného učiteľa etickej výchovy). V tomto kontexte je nevyhnutné permanentné vzdelávanie cvičných učiteľov etickej výchovy, ktorí by mali mať prístup k aktuálnym výsledkom relevantných výskumov realizovaných v tejto oblasti, súčasne by mali byť vzorom a mentorom pre budúcich učiteľov nielen v osobnostnom prístupe, ale aj aplikáciou metód podporujúcich proaktívne učenie sa žiakov.

V kontinuálnom vzdelávaní učiteľov je potrebné sa sústrediť najmä na oblasť prekonávania stereotypov vo výučbe etickej výchovy – a to najmä v oblasti metodických krokov výučby, ale aj vo formulovaní učebných úloh, či výbere metód. Podstatou súčasťou kontinuálneho vzdelávania by malo byť aj podporovanie akčného výskumu a sebareflexie v práci učiteľov, pretože učiteľom prinášajú možnosť overovania si nových konceptov, metód výučby, ale aj stratégií, a teda podporujú učiteľské inovácie priamo vo výučbe. Súčasťou kontinuálneho vzdelávania učiteľov však musí byť aj rozvoj ich odborných kompetencií, a to jednak vo vzťahu k základným aj aplikovaným témam etickej výchovy, ale tiež aj v oblasti aktuálnych spoločenských tém a výziev (mediálna výchova, globálne problémy ľudstva, udržateľný rozvoj a pod.). Samostatnou oblasťou by však mala byť aj aktualizácia vedomostí v pedagogických, psychologických a sociologických témach

relevantných pre hodnotovú či mravnú výchovu a personálny a sociálny rozvoj žiakov.

1.5.4 Odporúčania pre výskum a edukačnú prax vyplývajúce z evaluácie inovačného modelu výučby etickej výchovy

Vychádzajúc z evalvácie inovačného modelu výučby etickej výchovy navrhujeme:

A. Z hľadiska výskumného potenciálu praxe etickej výchovy:
   - aplikovaný výskum v etickej výchove orientovať na vedeckú teoretickú a empirickú reflexiu obsahovej a metodickej inovácie etickej výchovy, metodológiu skúmania výučby etickej výchovy akčným výskumom zo strany vysokoškolských učiteľov a vedecko-výskumných pracovníkov, akčný výskum zameraný na monitorovanie efektívnosti inovácii vo výučbe etickej výchovy, tvorbu nových metodík overených akčným výskumom učiteľmi etickej výchovy,

B. z hľadiska využitia potenciálu získaných výsledkov pre kurikulum etickej výchovy:
   - vedeniu Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave, participáciou na práci Ústrednej predmetovej komisii pre etickú výchovu, predložiť návrh zmeny kurikula etickej výchovy v Štátnom vzdelávacom programe na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania – inováciou štandardov etickej výchovy, vychádzajúci z našich výskumných zistení v inovácii obsahu a metodiky etickej výchovy v rámci inovačného modelu výučby etickej výchovy a uplatnenia akčného výskumu,
   - inovácia kurikula etickej výchovy evalváciou modelu inovačnej výučby etickej výchovy učiteľmi- expertmi v pedagogickej praxi v ďalších tematických celkoch na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania, pokračovaním kontinuálneho vzdelávania učiteľov etickej výchovy na báze akreditovaných inovačných vzdelávacích programov pre učiteľov etickej výchovy v základných a stredných školách,
   - inovácia kurikula etickej výchovy v reálnej výučbe etickej výchovy podporou učiteľov transferom vytvorených inovačných metodík, učebných pomôcok vhodných pre výučbu etickej výchovy, nových metodických materiálov, relevantných diagnostických a výskumných metodík využiteľných v pedagogickej diagnostike a realizácii akčného výskumu vo výučbe etickej výchovy verifikovaných vo výučbe učiteľmi etickej výchovy- expertmi, ich šírenie ako príkladov dobrej praxe pre

ďalších učiteľov etickej výchovy prostredníctvom vytvoreného portálu projektu.

C. Z hľadiska profesijného rozvoja učiteľov etickej výchovy (tzn. oblasť pregraduálnej prípravy a kontinuálneho vzdelávania):
   - teoretickú prípravu učiteľov v oblasti psychologických, pedagogických, sociologických, filozofických východísk tém etickej výchovy. Nechápať etickú výchovu len v kontexte charakteristiky základných tém etickej výchovy spracovaných podľa R. R. Olivara (1992) a rozpracovaných L. Lenczom. Teoretickú prípravu učiteľov etickej výchovy zamerať širokospektrálne tak, aby dokázali zaraďovať nové, vrátane prierezových témy do praxe,
   - psychodidaktickú prípravu orientovať na schopnosť učiteľov rôznymi metódami a stratégiami vytvárať ideálne podmienky na učenie sa žiakov v rozličných kontextoch. Psychodidaktická príprava učiteľov etickej výchovy by mala byť zameraná na pochopenie práce s kognitívnymi a afektívnymi cieľmi ako nástrojmi projektovania vlastného učenia sa žiakov, na vytváranie pedagogických situácií umožňujúcich etickú analýzu konania a na realizáciu hodnotovej reflexie formou riadenej diskusie. Psychodidaktika by mala vychádzať z osvojenia si špecifického modelu výučby etickej výchovy postaveného na senzibilizácii k etickému problému, na jeho hodnotovej reflexii a následnému overovaniu si spoločensky vhodného a mravného konania. Súčasťou by mala byť schopnosť navrhovať, realizovať a vyhodnocovať morálne dilemy,
   - vzdelávanie učiteľov orientovať na kvalifikovanú reflexiu pedagogickej praxe vychádzajúcej z princípu reflexívnej výučby.

2 EVALVÁCIA A MODIFIKÁCIA MODELU KOMPETENČNÉHO PROFILU UČITEĽA ETICKEJ VÝCHOVY

2.1 Návrh modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy

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 koncept vzdelávania, kvalitnej výučby a stratégií učenia sa žiakov založených na humanistických, konštruktivistických a sociálnych edukačných teóriách a modeloch výučby akcentujúci optimálny rozvoj každého žiaka, jeho vývojových a individuálnych možností. Predpokladá to zmenu tradičného transmisívneho modelu výučby na interaktívny, proaktívny model, ktorý odmieta odovzdávanie hotových poznatkov žiakom, jednostranné využívanie monologických metód vyučovania a frontálnej organizácie výučby. Výsledkom výučby nemá byť už tradičná behaviorálne triáda vedomosti, zručnosti a návyky žiakov, ale rovnováha vedomostí, zručností, postojov a hodnôt žiakov, zameraná na komplexný kognitívny, personálny a sociomorálny rozvoj žiakov. (Spilková - Vašutová, 2008)

Učiteľstvo je kreatívnou a reflexívnou profesiou, ktorá predpokladá, že učiteľ dokáže zladiť normatívne nároky, ktoré sú kladené na jeho profesionalitu, s dynamicky premenlivou situáciou edukačnej reality so zreteľom na transformačné požiadavky personalizácie a humanizácie štátneho kurikula.V profesionalizácii učiteľov sa za podstatné považuje posilnenie expertnosti učiteľov vo výchove a vzdelávaní založenej na špecifických profesijných kompetenciách hlavne v pedagogicko-psychologickej a didakticko-metodickej oblasti. Od učiteľa si to vyžaduje nielen rozsiahle teoretické vedomosti, ale najmä umenie ich aplikácie vo výučbe spojené so schopnosťou reflexie a sebareflexie, ktoré sú považované za podmienku profesijného rozvoja učiteľa (Vašutová, 2004). Najvýznamnejšia zmena je zmena rolí učiteľa ako vykonávateľa, realizátora vopred daného kurikula na rolu tvorcu kurikula v rámci školského vzdelávacieho programu, tzn. vedieť transformovať štátne kurikulum do podmienok školy, triedy. Platná legislatívna norma o pedagogických a odborných zamestnancoch reflektuje túto zmenu a vytvára základný rámec funkcií profesijných kompetencií, ktoré môže každý pedagogický a odborný zamestnanec zdokonaľovať, prehlbovať a špecifikovať v súlade s vlastnými vzdelávacími potrebami a personálnou stratégiou, ročným plánom kontinuálneho vzdelávania školy, školského zariadenia vyplývajúce z ich vlastnej vízie, cieľov, programov a projektov (Valica - Pavlov, 2011).

Rozvoj zrelej profesionality učiteľa predstavuje mnohoročný vzostupný cyklus permanentného prepájania jeho teoretických znalostí, skúsenostného učenia sa v praxi a didaktickej reflexie, ich integrácie do kontextových znalostí a tvorby individuálnej didaktickej koncepcie výučby. K integrácii dôjde len za podmienky teoretickej reflexie pedagogickej praxe učiteľa, ak učiteľ kriticky skúma a reflektuje vlastnú pedagogickú činnosť a myslenie na báze vedeckých teórií. Bez nej sa pedagogické rozhodovanie učiteľa stáva len intuitívnym aktom a inovácie vyučovania len náhodným procesom. (Kosová,2011)

Zmeny štátneho kurikula na základných a stredných školách na Slovensku otvorili možnosti zmien a inovácií kurikula etickej výchovy, jeho účinného pedagogického riadenia na úrovni školského kurikula. Na základe analýz trendov etickej výchovy výskumný tím navrhol inovačný didaktický model výučby etickej výchovy zameraný na facilitovanie aktívneho sociálneho učenia sa žiakov, vedúce k rozvoju ich kľúčových personálnych, sociálnych a mravných kompetencii, prosociálneho konania v rôznych sociálnych a kultúrnych kontextoch (Valica - Fridrichová a kol., 2011(a)).

Inovačný didaktický model výučby etickej výchovy implikuje očakávania na kompetencie učiteľa etickej výchovy. Expertným spôsobom vytvorený model kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy reflektuje kurikulárne zmeny a požiadavky na didaktické inovácie v tomto vyučovacom predmete v kontexte transformačných zmien štátneho kurikula a návrhov „štátneho“ profesijného štandardu učiteľa (členom expertnej skupiny Ministerstva školstva bol M. Valica). Navrhnutý kompetenčný profil je východiskom pre cielený a efektívny profesijný rozvoj učiteľov etickej výchovy cestou sebavzdelávania a kontinuálneho vzdelávania zameraný na inovácie a zmenu kvality výučby etickej výchovy (Valica - Fridrichová a kol., 2011 (a)). V zhode z viacerými autormi (Babiaková, 2008, Pavlov, 2012, Pavlov - Šnídlová, 2013) zdôrazňujeme jeho profesijne-vývojovú úlohu, keď profesijné kompetencie predstavujú predpoklady pre pedagogickú činnosť učiteľov a v preukázateľnej podobe prostredníctvom indikátorov tvoria rámec sebapoznávania a sebareflexie učiteľa, spätnej väzby a formatívneho hodnotenia jeho pedagogickej práce, identifikácie vzdelávacích potrieb potrebnú pre cielený individuálny plán profesijného rozvoja profesijných kompetencií, voľbu adekvátneho kontinuálneho vzdelávania a sebavzdelávania učiteľa. V podobe štandardu je pilierom kariérneho systému, keď svojou gradačnou funkciou zabezpečuje rozvoj profesionality každého učiteľa (Pavlov, 2012), ale nemôže byť jediným kritériom pre posudzovanie efektívnosti práce učiteľa (Babiaková, 2008, s. 50 - 52).

Pri vymedzovaní návrhu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy bolo potrebné akceptovať legislatívny rámec, štátny vzdelávací program, koncepciu a nové kurikulum etickej výchovy pre základné a stredné školy, nové požiadavky na učiteľov etickej výchovy. Tie formulovali aj oslovení učitelia etickej výchovy v našich výskumoch (Poliach - Valica, 2009, Poliach - Valica 2010, Valica – Fridrichová a kol., 2011, Valica – Fridrichová a kol., 2012), ktorí zdôraznili, okrem fundovanej teoretickej odbornej zložky, aj veľkú dôležitosť pedagogicko-psychologickej a didakticko-metodickej ale tiež osobnostno-etickej a sebarozvojovej zložky profesijných kompetencií učiteľov etickej výchovy.

Na základe súčasných pedeutologických trendov a koncepcie etickej výchovy chápeme učiteľa etickej výchovy ako profesionála, ktorý je kvalifikovaný pre teoreticky fundované a kritické skúmanie pedagogických javov, procesov vo výučbe etickej výchovy. To mu dovolí projektovať edukačné stratégie a postupy tak, že povedú k vytýčeným edukačným cieľom bez toho, aby učitelia etickej výchovy so svojimi žiakmi manipulovali, ale naopak, vytvárali optimálne podmienky pre ich mravný rozvoj a sebarozvoj. Dokážu pritom svoje pedagogické postupy vysvetliť, argumentačne obhájiť, modifikovať a úspešne realizovať. Učiteľa etickej výchovy 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. (Valica - Rohn, 2013)

Pri tvorbe kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy bolo potrebné:

- akceptovať navrhovaný profesijný štandard učiteľa primárneho a sekundárneho vzdelávania, ktorý má byť súčasťou školskej legislatívy a má preto charakter normatívu,
- akceptovať navrhovaný inovačný didaktický model výučby etickej výchovy založený na proaktívnom modely výučby.
- analyzovať „nové" kľúčové profesijné kompetencie učiteľa vo vzťahu ku koncepcii a kurikulu etickej výchovy, navrhovanému inovačnému didaktickému modelu výučby etickej výchovy.

Navrhovaný model kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy je vytvorený z nasledovných zložiek (Valica - Rohn In Valica - Fridrichová a kol.,2011 (a), s. 148 - 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. Ide o vytvorenie „pedagogickej filozofie“, profesijných postojov a presvedčení, ktoré tvoria jadro profesijnej identity učiteľa. Podmienkou je reflexia a sebareflexia zmysluplnosti integrovanej poznatkovej základne konfrontovaná s účelnosťou a účinnosťou pedagogickej činnosti učiteľa etickej výchovy v pedagogickej praxi. Odborné kompetencie umožňujú učiteľovi uskutočniť analýzu, interpretáciu a hodnotenie cieľov a obsahu etickej výchovy z hľadiska relevantných vedných disciplín –antropologického, etického, kulturologického, sociologického, pedagogického a psychologického vo vzťahu ku koncepcii, obsahovému a výkonovému štandardu etickej výchovy.

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 sociomorálne 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. Výchovný 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 induktívnej disciplíny, nabádania žiaka k prosociálnosti, vytvárania jasných pravidiel v triede a vytvárania výchovného spoločenstva z triedy. Predpokladom uplatňovania osobnostných a etických kompetencií 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 Kariková (2008, s. 45 - 85) špecifikuje v nasledujúcej paradigme:

- primerané posúdenie reality,
- snaha o sebapoznávanie,
- schopnosť ovládať svoje konanie,
- schopnosť vytvárať pozitívne emocionálne väzby s inými,
- činorodosť a tvorivosť,
- odolnosť voči záťaži, morálnosť a charakter,
- zmysel pre humor a optimizmus,
- schopnosť primeranej komunikácie.

Na rozdiel od „klasických" očakávaní, že učiteľ bude najmä efektívne odovzdávať žiakom poznatky (transmisívny model výučby), 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 (interaktívny, proaktívny model výučby). Zvyšujú sa nároky na jeho profesijnú sebareflexiu teoreticky reflektovať svoje pedagogické skúsenosti a korigovať svoje pedagogické prístupy v etickej výchove.

Ide o *pedagogicko-psychologické a didakticko- metodické kompetencie* učiteľa etickej výchovy, zoradené 5 expertmi – členmi riešiteľského tímu, v skupinách kompetencii (A. – D.) podľa ich dôležitosti pre výučbu etickej výchovy, ktoré mu umožňujú:

A. Diagnostikovať žiaka

Kompetencie

1. Identifikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiaka

   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

   Predpokladom je:

- poznať štýly učenia sa žiakov,
- schopnosť identifikovať 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

   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.

B. Ovládať obsah a didaktiku výučby etickej výchovy

Kompetencie

1. Mať vedomosti zo svojho odboru vrátane interdisciplinárnych väzieb a reflexie rozvoja relevantných vedných disciplín
2. Orientovať sa v školských dokumentoch (štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program, učebné osnovy, vzdelávacie štandardy,...) a v povinnej pedagogickej dokumentácii
3. Poznať metodiku tvorby školského vzdelávacieho programu
4. Schopnosť vybrať obsah etickej výchovy v súlade s požadovanými a očakávanými edukačnými cieľmi a obohacovať ho o školské a regionálne špecifiká
5. Schopnosť identifikovať a preskúmať spojenia vo vnútri a medzi vyučovacími predmetmi alebo oblasťami osnov
6. Schopnosť tvoriť školský vzdelávací program
7. Schopnosť didaktickej analýzy obsahu etickej výchovy.

C. Plánovať a projektovať vyučovanie etickej výchovy

Kompetencie

1. Poznať teoretické východiská plánovania a projektovania výchovno-vzdelávacieho procesu
2. Schopnosť plánovať a projektovať edukačný proces etickej výchovy v súlade so školským vzdelávacím programom a individuálnymi potrebami žiakov
3. Schopnosť vymedziť ciele učenia sa žiakov orientované na rozvoj ich kompetencií a formulovať ich v podobe učebných požiadaviek,
4. Schopnosť uskutočniť didaktickú analýzu učiva, navrhnúť učebné činnosti, úlohy pre žiakov v súlade s cieľmi a obsahom učiva etickej výchovy

5. Schopnosť reflektovať skutočný proces učenia sa a porovnať ho s naprojektovaným procesom a uskutočniť korekcie
6. Schopnosť vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v spolupráci s kolegami
7. Schopnosť využívať, vytvárať, zabezpečovať materiálne a technické zázemie výchovno-vzdelávacieho procesu etickej výchov,
8. Schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri plánovaní výchovno-vzdelávacieho procesu v etickej výchove.

D. Realizovať vyučovanie etickej výchovy

Kompetencie

1. Poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka
2. Poznať metódy a stratégie personálneho rozvoja žiaka (sebapoznania, sebauvedomenia, sebaúcty, sebadôvery, sebaregulácie, sebarealizácie), a stratégie prosociálneho rozvoja žiakov (komunikácie, empatie, asertivity, vzájomnej pomoci, darovania, delenia sa, spolupráce)
3. Schopnosť vybrať aj využívať metódy a formy vzhľadom na edukačné ciele etickej výchovy a individuálne edukačné potreby žiakov
4. Schopnosť riadiť učenie sa skupín a triedy
5. Schopnosť navrhnúť účinnú stratégiu pre vyučovanie žiaka s výchovnými problémami
6. Schopnosť efektívne komunikovať so žiakmi, ovplyvňovať pozitívnu klímu v triede a prostredie podnecujúce rozvoj osobnosti žiaka
7. Schopnosť flexibilne zmeniť naplánovanú činnosť vzhľadom sa aktuálnu situáciu v triede
8. Schopnosť rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa žiakov
9. Schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri realizácii vyučovacej hodiny
10. Oceňovať personálne a sociomorálne spôsobilosti žiakov
11. Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka

Predpokladom je:

- poznať teoretické východiská hodnotenia psychosociálneho a morálneho stavu a vývoja žiaka,
- schopnosť stanoviť kritériá hodnotenia priebehu a výsledkov učenia žiaka, schopnosť rozvíjať sebahodnotenie a hodnotovú reflexiu žiakov.

E. *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 najmä prostredníctvom akčného výskumu vo vyučovaní etickej výchovy, tzn. výskumnými kompetenciami učiteľa etickej výchovy.

Sebarozvojové kompetencie učiteľovi etickej výchovy umožňujú:

A. Plánovať a realizovať profesijný rast a sebarozvoj

Predpokladom je:

- poznať svoje osobné dispozície, hodnoty, silné a slabé stránky a dokázať ich využiť v pedagogickej práci,
- poznať trendy vývoja spoločnosti a trendy v oblasti výchovy a vzdelávania,
- poznať systém kariérneho rozvoja pedagogických zamestnancov a možnosti kariérneho rastu,
- schopnosť stanoviť si ciele sebarozvoja profesijných kompetencií.

B. Stotožniť sa s profesijnou rolou a školou

Predpokladom sú kompetencie:

- poznať poslanie a ciele školy,
- schopnosť stotožniť s poslaním, víziou a hodnotami školy,
- schopnosť vystupovať ako reprezentant profesie a školy,
- schopnosť stotožniť s rolou facilitátora, účinne komunikovať so sociálnymi partnermi školy,
- udržiavať profesijnú etiku na vysokej úrovni.

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

2.2 Rozvoj profesijných kompetencii učiteľa etickej výchovy

V súčasnosti sa v kontinuálnom vzdelávaní učiteľov uprednostňujú edukačné stratégie, ktoré kladú dôraz na teoretickú reflexiu praktických skúseností učiteľov tak, aby neustále dochádzalo ku komunikácii medzi svetom teórie a praxe. Preto je potrebné podporiť kultúru reflexívnej praxe a akčného pedagogického výskumu, ktoré pomôžu učiteľom etickej výchovy získavať odstup od vlastnej praxe a skúseností, pričom vedú k skvalitňovaniu autentickej „praktickej“ teórie učiteľa, tvoriacej základ ich prehlbujúcej sa profesijnej identity. v kontinuálnom vzdelávaní je potrebné tvoriť učebné situácie, ktoré podporujú vytváranie súboru profesijných hodnôt, presvedčení, názorov a zručností učiteľov etickej výchovy, ktoré sú

dostatočne teoreticky fundované. Ide o vytvorenie študijného priestoru na osvojovanie si rolí, stratégií a metód, ktoré im umožnia „sebakonštruovanie" vlastnej profesijnej identity učiteľa etickej výchovy vymedzenej kompetenčným profilom.

2.2.1 Princípy kontinuálneho vzdelávania učiteľov etickej výchovy

V kontinuálnom vzdelávaní učiteľov etickej výchovy, v projektovaní vzdelávacích programov, ktoré realizujú vysoké školy a inštitúcie kontinuálneho vzdelávania je potrebné, podľa nášho názoru, uplatňovať nasledujúce princípy vychádzajúce z humanistických a konštruktivistických edukačných teórii aplikované v edukácií dospelých (Valica - Rohn In Valica - Fridrichová a kol. 2011 (a), s. 153 - 154):

- reflektovať nové prístupy v edukácii dospelých (prechod od transmisívnej k proaktívnej edukácii) tzn. transmisiu poznatkov v hotovej podobe a bez vzťahu ku konkrétnym kontextom školskej reality a vlastným skúsenostiam učiteľov zmeniť na prístup uprednostňujúci skúmanie, objavovanie a konštruovanie nových poznatkov na základe vlastnej činnosti a získavania nových skúseností učiteľov v modelových a reálnych pedagogických situáciách,
- uplatňovať konštruktivistické a reflexívne prístupy v rozvoji profesijnej identity ako aktívne konštruovanie a tvorivé rozvíjanie učiteľskej profesionality na základe reflexie vlastnej činnosti, vlastných skúseností, vlastného hľadania a sebaobjavovania v role učiteľa na základe spolupráce s kolegami,
- integrovať teoretickú a praktickú zložku poznania učiteľa etickej výchovy dôslednou prácou s praktickými a životnými skúsenosťami učiteľov, ktoré je potrebné analyzovať, vysvetľovať, prehlbovať, prepájať s teóriou, zovšeobecňovať a vytvárať, prípadne prehlbovať vlastnú didaktickú koncepciu výučby etickej výchovy v edukačnom kontexte školy, tzn. uplatňovať prístup od praxe k teórii a od teórie k praxi,
- preferovať stratégie a metódy aktívneho učenia a učenia sa učiteľov etickej výchovy (dialogické pred monologickými metódami, metódy problémového, zážitkového, reflexívneho a kooperatívneho učenia sa), organizačné formy preferujúce individuálne a skupinové vyučovanie pred frontálnym vyučovaním, sebavzdelávanie učiteľov,
- uplatňovať blokový, príp. modulárny prístup k projektovaniu obsahu programov kontinuálneho vzdelávania učiteľov s využitím medzipredmetovej a medzidisciplinárnej integrácie v procese vzdelávania a evalvácie výsledkov vzdelávania, tzn. vytvárať ucelené časti programu, ktoré sú usporiadané tak, aby to umožňovalo zostavovanie konzistentných vzdelávacích celkov,

- prepájať výučbu a výskum vo vedení učiteľov etickej výchovy, tzn. vytvorenie výskumnej kultúry spojenej s tvorivou činnosťou učiteľov – učenie sa role „výskumníka“, vedieť systematicky analyzovať vlastnú prax – konkrétne výučbové situácie prostredníctvom akčného výskumu a na základe toho modifikovať svoje stratégie výučby, navrhovať alternatívne riešenia a opatrenia ku skvalitneniu výučby,
- uplatňovať nové prístupy k hodnoteniu profesijných kompetencií učiteľov etickej výchovy projektovaných v prezentovanom kompetenčnom profile učiteľa etickej výchovy, zameraných na ich schopnosti kriticky skúmať vlastnú pedagogickú činnosť, analyzovať ju, interpretovať, hodnotiť, byť schopný teoretickej reflexie praktických skúseností (dať ich do kontextu teórie),
- uplatňovať metódy dištančného vzdelávania vedúce k aktívnemu sebaučeniu sa a pri kontaktnom vzdelávaní uprednostniť stratégie a metódy aktívneho učenia sa učiteľov etickej výchovy(viac seminárov a výcvikov).

Pri kontinuálnom vzdelávaní učiteľov etickej výchovy je potrebné vytvárať učebné prostredie, v ktorom je mechanická aplikácia teórie do praxe považovaná skôr za „zbožné prianie“ ako za pedagogicky realizovateľnú úlohu. Ide o to, aby si učitelia etickej výchovy v sebareflexii permanentne uvedomovali a vyjasňovali svoju „pedagogickú filozofiu“, profesijné postoje a osobné presvedčenia vedúce k vlastnej didaktickej koncepcii výučby etickej výchovy vytvárajúcej predpoklady pre inováciu etickej výchovy.

2.2.2 Inovačné vzdelávanie učiteľov etickej výchovy

Jedným z hlavných cieľov projektu APVV-0690-10 bolo, aby učitelia etickej výchovy mali také odborné, psychodidaktické a výskumné kompetencie, ktoré im umožnia v záverečnej etape projektu vytvoriť projekty inovačnej výučby a akčného výskumu, realizovať a vyhodnotiť pedagogické experimenty zamerané na obsahovú a metodickú inováciu výučby etickej výchovy v rámci navrhnutého a verifikovaného inovačného modelu výučby etickej výchovy a modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy.

Na základe vyššie uvedených princípov kontinuálneho vzdelávania sme vytvorili v roku 2012 pre učiteľov etickej výchovy dva vzdelávacie programy inovačného vzdelávania zamerané na rozvoj odborných, psychodidaktických a výskumných kompetencii (pozri príloha 7), pričom sme vychádzali z cieľov a úloh projektu, navrhovaných modelov inovačnej výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy, so zistení vlastných výskumov orientovaných na názory učiteľov etickej výchovy a ich vzdelávacie potreby (Poliach - Valica, 2009, 2010, Valica a kol., 2011, 2012).

V rokoch 2012 – 2013 v plánovanom rozsahu uskutočnilo vzdelávanie učiteľov v akreditovanom vzdelávacom programe „Rozvoj odborných kompetencií etickej výchovy“, diferencovane pre primárny a sekundárny stupeň v projektovaných témach v šiestich vzdelávacích kurzoch na pilotných školách pre 86 učiteľov etickej výchovy v rozsahu celkove 57 dní prezenčného vzdelávania (8 hod. denne, celkove 456 hodín). Prvé štúdium bolo ukončene v júni 2013 a evalvované komisionálnou formou na pilotných školách prezentáciou účastníkov vzdelávania orientovanou na možnosti obsahovej inovácie v etickej výchove.

V rokoch 2013 - 2014 sa realizoval vzdelávací program „Rozvoj psychodidaktických a výskumných kompetencií učiteľov etickej výchovy“ pre 80 učiteľov etickej výchovy. V plánovanom rozsahu sa uskutočnilo vzdelávanie učiteľov v projektovaných témach v piatich vzdelávacích kurzoch na pilotných školách v rozsahu celkove 64 dní prezenčného vzdelávania (8 hodín denne, celkove 504 hodín).

Prezenčné vzdelávanie bolo v obidvoch vzdelávacích kurzoch posilnené dištančným vzdelávaním prostredníctvom vzdelávacieho portálu, v ktorom lektori zadávali účastníkom dištančné úlohy, ktoré priebežne vyhodnocovali a dávali spätnú väzbu účastníkom vzdelávania. Spätná väzba od účastníkov vzdelávania monitorovaná spätno-väzbovým dotazníkom administrovaným po každej vzdelávacej akcii, ktorá slúži pre priebežnú evalváciu programu, ukázala na veľmi dobrú až výbornú úroveň kvality programu a jeho realizáciu lektormi - jednotlivými riešiteľmi.

Po ukončení prezenčného vzdelávania uskutočnili účastníci vzdelávania inovačnú experimentálnu výučbu zameranú na obsahovú a metodickú inováciu výučby etickej výchovy v rámci navrhnutého a verifikovaného inovačného modelu výučby etickej výchovy. Akčným výskumom učitelia etickej výchovy monitorovali výsledky a proces experimentálnej výučby etickej výchovy vo vlastnom vyučovaní realizovanej v marci až júni 2014.

Druhé štúdium bolo ukončené v júni 2014, pričom sa prezentácie učiteľov etickej výchovy zamerali na projektovanie obsahovej a metodickej inovácie výučby etickej výchovy a predbežné výsledky pedagogického experimentu vo vlastnej výučbe etickej výchovy

V druhom polroku 2014 sme na základe požiadaviek učiteľov etickej výchovy - účastníkov vzdelávania realizovali, okrem pokračujúcich individuálnych konzultácii, aj skupinové konzultácie na pilotných školách v rozsahu 10 dní (80 hodín) zamerané na prehĺbenie ich výskumných kompetencii vedieť spracovať, analyzovať a interpretovať výsledky vlastného akčného výskumu a vytvoriť záverečnú prácu (7/2014 - 8/2014). Na konferencii „Inovácia etickej výchovy-teoretické a praktické reflexie“, ktorú sme uskutočnili v rámci projektu koncom augusta 2014 na PF UMB v Banskej Bystrici sa zúčastnilo 62 učiteľov etickej

výchovy. V tematických sekciách prezentovali výsledky experimentálneho vyučovania etickej výchovy a akčného výskumu, diskutovali o problémoch a možnostiach inovačnej výučby etickej výchovy na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania s riešiteľmi projektu.

Učitelia etickej výchovy na pilotných školách získali relevantné profesijné kompetencie pre prípravu svojej záverečnej práce absolvovaním 2-ročného inovačného vzdelávania. Významnou podporou zo strany riešiteľov boli priebežné individuálne a skupinové konzultácie. Učitelia pri príprave záverečných prác využívali aj učebné texty pripravené v predchádzajúcom období riešiteľmi (13 učebných textov) a ďalšie publikácie, štúdie a odborné články prostredníctvom web stránky projektu. Na záverečných seminároch (10/2014) prezentovali a obhajovali učitelia etickej výchovy pred komisiou svoje záverečné práce na základe recenzii konzultanta a oponenta, na kvalitu ktorých títo uplatňovali na záverečné práce náročné hodnotiace kritéria platné pre atestácie učiteľov primárneho a sekundárneho vzdelávania. Všetky záverečné práce splnili tieto kritéria na dobrej až výbornej úrovni. Záverečné práce sú experimentálne overenými metodikami pre vybrané tematické celky na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania, využiteľné vo výučbe etickej výchovy.

Evalváciu realizovaných vzdelávacích programov pre učiteľov etickej výchovy sme uskutočňovali jednak v procese vzdelávania, na konci jednotlivých štúdií a tiež po ukončení oboch vzdelávacích kurzov. Od účastníkov vzdelávania sme na konferencii v auguste 2014 získali prostredníctvom dotazníka relevantné informácie, týkajúce sa vplyvu absolvovaných vzdelávacích programov na zmenu ich profesijných kompetencií. Zistili sme tiež názory a postoje účastníkov vzdelávania umožňujúce evalváciu validity návrhu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy - experta, ktoré budú s výsledkami skupinového interview učiteľov etickej výchovy predmetom nášho empirického skúmania prezentovaného v ďalšej časti našej práce.

2.3 Empirický výskum

2.3.1 Projekt výskumu

2.3.1.1 Predmet výskumu

Predmetom výskumu je evalvácia validity expertne navrhnutého modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy - experta jeho hodnotením učiteľmi etickej výchovy primárneho a sekundárneho vzdelávania, ktorí absolvovali inovačné vzdelávanie zamerané na získanie nových odborných, psychodidaktických a výskumných kompetencii, realizovali pedagogický experiment a akčný výskum vo svojej inovatívnej výučbe etickej výchovy. Za indikátory validity expertne navrhnutého modelu považujeme mieru dôležitosti kompetencii obsiahnutých v modeli a mieru použiteľnosti kompetencii v ďalšej pedagogickej praxi učiteľov vo výučbe etickej výchovy hodnotenú zo strany učiteľov etickej výchovy.

Primárne sa zameriavame na pedagogicko-psychologické a didakticko-metodické kompetencie učiteľov etickej výchovy spojené so schopnosťou reflexie a sebareflexie prostredníctvom akčného výskumu, ktoré považujeme za kľúčovú podmienku kvality procesu výučby a profesijného rozvoja učiteľa etickej výchovy. Odborné kompetencie, ktoré majú v etickej výchove multidisciplinárny charakter sú reprezentované v modeli v obsahovo- didaktických kompetenciách učiteľa etickej výchovy. Reflektujeme aj dôležitosť osobnostno-etických kompetencií učiteľov etickej výchovy pre pedagogickú prax. Výsledkom našej empirickej výskumnej reflexie „očami učiteľov etickej výchovy“ bude modifikovaný model kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy – experta, vrátane modelu diferencovaného pre učiteľov etickej výchovy primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania.

Chceme tiež preskúmať ako absolvované inovačné vzdelávanie, realizácia inovácie vlastnej výučby etickej výchovy pedagogickým experimentom a uskutočnený akčný výskum ovplyvnili z pohľadu učiteľov kvalitu ich profesijných kompetencii v rámci navrhnutého kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy.

2.3.1.2 Výskumný problém

Ako hodnotia učitelia etickej výchovy validitu expertne navrhnutého modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy - experta po získaní nových profesijných kompetencii? Ako ovplyvnilo absolvované inovačné vzdelávanie, nové skúsenosti s inováciou výučby etickej výchovy a akčný výskum z pohľadu učiteľov kvalitu ich profesijných kompetencii vymedzených v navrhnutom kompetenčnom profile učiteľa etickej výchovy?

2.3.1.3 Ciele výskumu

Hlavné ciele výskumu:

C4 Zistiť názory a postoje učiteľov etickej výchovy na validitu navrhnutého modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy - experta a vytvoriť modifikovaný model kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy-experta.

C5 Zistiť, ako učitelia etickej výchovy hodnotia zmenu kvality vlastných kompetencii vplyvom absolvovaného inovačného vzdelávania, novej skúsenosti s inováciou výučby etickej výchovy pedagogickým experimentom a realizovaným akčným výskumom vo vlastnej výučbe etickej výchovy.

Špecifické ciele výskumu:

K C4

C4.1 Zistiť názory a postoje učiteľov etickej výchovy na mieru dôležitosti odborných, pedagogicko-psychologických a didakticko-metodických kompetencií (diagnostických, obsahovo-didaktických, projektových, realizačných) a výskumných kompetencií pre výučbu etickej výchovy v rámci navrhnutého kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy

C4.2 Zistiť rozdiely v názoroch a postojoch učiteľov etickej výchovy na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania na mieru dôležitosti odborných, pedagogicko-psychologických a didakticko-metodických kompetencií (diagnostických, obsahovo-didaktických, projektových, realizačných) a výskumných kompetencií pre výučbu etickej výchovy v rámci navrhnutého kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy.

C4.3 Zistiť názory a postoje učiteľov etickej výchovy na uplatniteľnosť získaných odborných, pedagogicko-psychologických a didakticko-metodických kompetencií (diagnostických, projektových, realizačných) a výskumných kompetencií v ďalšej pedagogickej praxi vo výučbe etickej výchovy.

C4.4 Zistiť názory a postoje učiteľov etickej výchovy na dôležitosť špecifických osobnostno-etických kompetencii učiteľa etickej výchovy v pedagogickej praxi.

C4.5 Vytvoriť modifikovaný model kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy- experta a diferencované modely kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy pre primárny a sekundárny stupeň vzdelávania.

K C5

C5.1 Zistiť ako učitelia etickej výchovy hodnotia zmenu kvality vlastných diagnostických, obsahovo-didaktických, projektových, realizačných

kompetencii v rámci navrhnutého kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy vplyvom absolvovaného inovačného vzdelávania, novej skúsenosti s inováciou výučby etickej pedagogickým experimentom výchovy a realizovaným akčným výskumom vo vlastnej výučbe etickej výchovy.

C5.2 Zistiť ako učitelia etickej výchovy hodnotia zmenu kvality vlastných výskumných kompetencií v rámci navrhnutého kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy vplyvom absolvovaného inovačného vzdelávania, novej skúsenosti s inováciou výučby etickej výchovy pedagogickým experimentom a realizovaným akčným výskumom vo vlastnej výučbe etickej výchovy.

Hypotézy

H1 Predpokladáme vysokú mieru dôležitosti kompetencií a štatisticky významné rozdiely v názoroch a postojoch respondentov na mieru dôležitosti diagnostických, obsahovo-didaktických, projektových, realizačných a výskumných kompetencií pre výučbu etickej výchovy v rámci navrhnutého kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy

H2 Predpokladáme vysokú mieru dôležitosti kompetencií a štatisticky významné rozdiely v názoroch a postojoch respondentov na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania na mieru dôležitosti diagnostických, obsahovo-didaktických, projektových, realizačných a výskumných kompetencií pre výučbu etickej výchovy v rámci navrhnutého kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy

H3 Predpokladáme štatisticky významné rozdiely v sebahodnotení respondentov na zmenu kvality vlastných diagnostických, obsahovo-didaktických, projektových, realizačných a výskumných kompetencií v rámci navrhnutého kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy vplyvom absolvovaného inovačného vzdelávania, realizovaným pedagogickým experimentom a akčným výskumom vo vlastnej výučbe etickej výchovy.

Výskumné otázky

VO1 Aké sú názory a postoje respondentov - učiteľov etickej výchovy na uplatniteľnosť získaných odborných, pedagogicko-psychologických a didakticko-metodických kompetencií (diagnostických, projektových, realizačných) a výskumných kompetencií v ďalšej pedagogickej praxi vo výučbe etickej výchovy?

VO2 Aké sú názory a postoje respondentov - učiteľov etickej výchovy na dôležitosť špecifických osobnostno-etických kompetencii učiteľa etickej výchovy v pedagogickej praxi?[3]

Výskumné metódy

Pri výbere výskumných metód sme vychádzali z cieľov, výskumných otázok a hypotéz výskumu. Pre komplexnejší zber výskumných dát a získanie bohatších a viacspektrálnych výskumných dát, analýz a interpretácii sme využili zmiešaný metodologický postup a aplikovali metódu kvantitatívneho výskumu - dotazník a metódu kvalitatívneho výskumu – skupinové interview.

A. Dotazník názorov a postojov učiteľov k navrhnutému kompetenčnému profilu učiteľa etickej výchovy

Pre verifikáciu stanovených hypotéz H1 – H3 sme vytvorili dotazník monitorujúci názory a postoje učiteľov zameraný na diagnostické, obsahovo-didaktické, plánovacie a projektové, realizačné a výskumné kompetencie učiteľov etickej výchovy - respondentov k miere dôležitosti hodnotených kompetencii pre výučbu etickej výchovy rámci kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy a ich sebahodnotenie zmien vlastných kompetencii vplyvom inovačného vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu. Ide o kombinovaný hodnotiaci posudzovací / sebaposudzovací dotazník zložený z 30 položiek . Štruktúra položiek dotazníka reflektuje štruktúru 29-tich navrhovaných diagnostických, obsahovo-didaktických, projektových, realizačných kompetencií, tridsiatu kompetenciu tvoria výskumné kompetencie (sú predpokladom sebarozvojových kompetencii) v rámci navrhnutého kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy. Pritom položky dotazníka č. 1 – 3 sú zamerané na diagnostické kompetencie, položky č. 4 – 10 na obsahovo- didaktické kompetencie, položky č. 11 – 18 na plánovacie a projektové kompetencie, položky č. 19 - 29 na realizačné kompetencie a položka č. 30 na výskumné kompetencie učiteľa etickej výchovy - experta. Respondenti na troch 5-stupňových škálach vyhodnotia mieru dôležitosti hodnotených kompetencii a mieru zmien vlastných kompetencii pred a po inovačnom vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume (pozri Príloha 1). Získané dáta štatisticky vyhodnotíme prostredníctvom metód deskriptívnej a induktívnej štatistiky. Využijeme nástroje deskriptívnej štatistiky (aritmetický priemer, modus, smerodajná odchýlka) a induktívnej štatistiky; predpokladáme využitie neparametrických štatistických testov pri testovaní hypotéz výskumu (rozsah

[3] Pozn. Prehľad premenných a ich kódovanie uvádzame v Prílohe 2.

výskumnej vzorky n= 51, pravdepodobne nie normálne rozloženie závisle premenných, Reisenauer, 1970).

B. Skupinové interview

V zbere relevantných výskumných dát sa v skupinovom interview obsahovo zameriame na výskumné otázky VO1 - VO2, tzn. otázky uplatniteľnosti získaných diagnostických, projektových, realizačných a výskumných kompetencií v ďalšej pedagogickej praxi vo výučbe etickej výchovy a dôležitosti špecifických osobnostno-etických kompetencii u učiteľa etickej výchovy. Ide o kvalitatívnu exploračnú metódu, ktorej podstatou je diskusia menšej skupiny účastníkov diskusie (4 - 8 členov) vedenej moderátorom. Moderátor využíva vopred pripravenú osnovu skupinového rozhovoru, aby diskusia ostala zameraná na relevantné témy a vytvorí dostatočný priestor pre slobodné vyjadrenie rôznorodých názorov respondentov. Moderátor riadi dynamiku diskusie tak, aby vytvoril podmienky pre vyjadrovanie celistvejších názorov a diskusia nemala len reaktívny charakter reakcií účastníkov diskusie. Získané dáta spracujeme metódami obsahovej analýzy transkripcie audio záznamu skupinového interview v 3 skupinách respondentov (kategorizáciou a kódovaním dát) pre získanie autentického, pravdivého a konzistentného kvalitatívneho „obrazu" názorov a postojov respondentov k vymedzeným výskumným otázkam.

Základná osnova otázok diskusie v skupinovom interview:

- Budete ďalej využívať získané kompetencie pre pedagogickú diagnostiku vo výučbe etickej výchovy a prečo?
- Budete ďalej využívať získané kompetencie k projektovaniu výučby etickej výchovy podľa inovačného modelu výučby etickej výchovy a prečo?
- Budete ďalej využívať získané kompetencie pre realizáciu výučby etickej výchovy podľa inovačného modelu výučby etickej výchovy a prečo?
- Budete ďalej využívať získané kompetencie pre akčný výskum vo výučbe etickej výchovy a prečo?
- Môže etickú výchovu učiť každý učiteľ, alebo má mať osobnosť učiteľa etickej výchovy niektoré dôležité špecifické osobnostné a etické charakteristiky a prečo?

Výskumná vzorka

Výskumná vzorka 1

Výskumnú vzorku pre administráciu dotazníka tvorilo 51 respondentov - učiteľov etickej výchovy z 27 základných a 10 stredných škôl v stredoslovenskom regióne, ktorí absolvovali inovačné štúdium a uskutočnili inováciu obsahu a metodiky výučby etickej výchovy a akčný výskum vo vlastnej výučbe v rámci

nášho projektu. z nich bolo 24 učiteľov primárneho a 27 učiteľov sekundárneho stupňa vzdelávania.

Výskumná vzorka 2

Výskumnú vzorku pre skupinové interview tvorilo 14 respondentov - učiteľov etickej výchovy zo 6 základných a 4 stredných škôl v stredoslovenskom regióne, ktorí absolvovali inovačné štúdium a uskutočnili inováciu obsahu a metodiky výučby etickej výchovy a akčný výskum vo vlastnej výučbe. z nich bolo 8 učiteľov primárneho a 6 učiteľov sekundárneho stupňa vzdelávania. Vytvorili sme 3 skupiny účastníkov skupinovej diskusie v Banskej Bystrici (šesť respondentov), Prievidzi (štyria respondenti) a Martine (štyria respondenti). Pri zámernom výbere účastníkov výskumnej vzorky sme uplatnili pravidlo relevantných skupín a pravidlo najlepších informátorov.

Organizácia výskumu

Výskum sme realizovali v auguste a septembri 2014. Dotazník sme administrovali účastníkom konferencie, ktorú sme organizovali v rámci projektu koncom augusta 2014, kde sme vytvorili dostatočný časový priestor (60 minút) a nerušené prostredie pre jeho vyplnenie účastníkmi konferencie – učiteľmi etickej výchovy. Návratnosť dotazníka bola 81%. v druhom týždni septembra 2014 sme uskutočnili skupinové interview s tromi skupinami učiteľov etickej výchovy v Banskej Bystrici, Prievidzi a Martine na pilotných školách,, kde boli vytvorené vhodné podmienky pre vedenie skupinovej diskusie.

2.3.2 Deskripcia a analýza výsledkov výskumu

Testovanie normality

Nepredpokladali sme normálne rozloženie odpovedí na jednotlivé otázky dotazníka; preto sme otestovali predpoklad normality v celom súbore respondentov. Na otestovanie normality sme použili dva testy: Kolgomorov - Smirnovov distribučný test a test Shapiro-Wilks . Výsledky testov celého súboru sú uvedené v Prílohe 3. Zistili sme, že v celom súbore (n = 51) je pri všetkých premenných hodnota p = 0,000, teda rozloženie frekvencie hodnôt všetkých premenných sa líši od normálneho rozloženia. Na testovanie štatistických hypotéz sme preto použili neparametrické testy, ktoré sú nezávislé na tvare rozloženia - Mann-Whitneyho U test pre testovanie hypotéz H1 a H2 a Kolmogorov-Smirnovov test pre 2 nezávislé výbery pre testovanie hypotézy H3.

2.3.2.1 Testovanie hypotézy H1: dôležitosť kompetencií učiteľa etickej výchovy pre výučbu etickej výchovy

H1 Predpokladáme vysokú mieru dôležitosti kompetencií a štatisticky významné rozdiely v názoroch a postojoch respondentov na mieru dôležitosti diagnostických, obsahovo-didaktických, projektových, realizačných a výskumných kompetencií pre výučbu etickej výchovy v rámci navrhnutého kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy

Testovanie platnosti hypotézy H1 sme uskutočnili v jednotlivých kompetenciách K1 – K 30 v skupinách kompetencií A – E (diagnostických, obsahovo-didaktických, projektových, realizačných a výskumných) využitím neparametrického Mann-Whitneyho U testu. Najskôr sme urobili deskriptívnu analýzu dát (aritmetický priemer, smerodajná odchýlka), ktorej výsledkom je grafické zobrazenie zostupného poradia miery dôležitosti jednotlivých kompetencií v skupinách diagnostických, obsahovo-didaktických, projektových, realizačných a výskumných kompetencií hodnotených na 5 – stupňovej škále respondentmi (5 Veľmi silno súhlasím - 1 Veľmi silno nesúhlasím, pozri Príloha 1) v tabuľkách č. 5 - 9. Potom sme uskutočnili v rámci neparametrického testu výpočet p-value pre štatistickú hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, $n = 51$ medzi jednotlivými kompetenciami v rámci skupín diagnostických, obsahovo-didaktických, projektových, realizačných a výskumných kompetencií (pozri Príloha 4). Ak p-value medzi kompetenciami sú nižšie ako testovacie kritérium 0,05, $n = 51$, potom rozdiely v miere dôležitosti medzi nimi sú štatisticky významné. Ako štatisticky nevýznamné hodnotili respondenti rozdiely v miere dôležitosti medzi kompetenciami, ak p-value je vyššia ako testovacie kritérium 0,05, $n = 51$ (pozri Príloha 4).

A. Diagnostické kompetencie učiteľa etickej výchovy

Tabuľka 5 Diagnostické kompetencie zoradené zostupne podľa dôležitosti prisúdenej učiteľmi ETV

Por.č.	Kód	Kompetencie	AM	SD	MODE
1.	K1	Identifikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiaka	4,45	0,67	5
2.	K2	Identifikovať psychologické a sociálne sociálne faktory učenia sa žiakov	4,43	0,57	4
3.	K3	Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiakov	4,27	0,72	5

Diagnostické kompetencie tvorené troma kompetenciami K1 – K3 boli podľa volieb respondentov hierarchizované postupne (AM od 4,45 po 4,27, modus = 4-5). Respondenti považovali za rovnako dôležité všetky tri kompetencie pre výučbu etickej výchovy, pretože rozdiely v miere dôležitosti medzi nimi neboli štatisticky významné, všetky hodnoty p – value sú vyššie ako 0,05 (pozri Príloha 4). To je v zhode s výsledkami nášho predchádzajúceho výskumu (Valica a kol., 2011, 2012), kde sme zistili, že respondenti pred vzdelávaním na rovnakej úrovni hodnotili dôležitosť týchto troch diagnostických kompetencií.

B. Kompetencie ovládať obsah a didaktiku výučby etickej výchovy

Tabuľka 6 Kompetencie ovládať obsah a didaktiku výučby etickej výchovy zoradené zostupne podľa dôležitosti prisúdenej učiteľmi ETV

Por. č.	Kód	Kompetencie	AM	SD	MODE
1.	K4	Mať vedomosti zo svojho odboru	4,80	0,49	5
2.	K10	Schopnosť didaktickej analýzy obsahu učiva	4,56	0,64	5
3.	K5	Orientovať sa v školských dokumentoch	4,49	0,64	5
4.	K7	Schopnosť vybrať obsah ETV v súlade s edukačnými cieľmi, obohacovať ho o regionálne špecifiká	4,49	0,61	5
5.	K6	Poznať metodiku tvorby školského vzdelávacieho programu	4,43	O,57	4
6.	K8	Identifikovať a preskúmať spojenia vo vnútri a medzi vyuč. predmetmi alebo oblasťami osnov	4,39	0,69	5
7.	K9	Schopnosť tvoriť školský vzdelávací program	4,35	0,65	5

Odborné a didaktické kompetencie saturované 7 kompetenciami K4 – K10 boli podľa volieb respondentov zostupne hierarchizované (AM od 4,80 po 4,35). Za najdôležitejšiu považovali respondenti kompetenciu K4 „Mať vedomosti zo svojho odboru“ (AM = 4,8, modus 5) spojenú s nízkou variabilitou odpovedí respondentov (SM = 0,49), čo v prípade etickej výchovy znamenalo vysoký multidisciplinárny nárok na odborné vedomosti učiteľov orientované na obsah etickej výchovy na jednotlivých stupňoch vzdelávania.

Pri zisťovaní štatistickej významnosti rozdielov v preferenciách dôležitosti jednotlivých kompetencií nebolo prekvapujúce, že odborná/ obsahová kompetencia K4 bola štatisticky významne rozdielna od všetkých ostatných didaktických kompetencií K5 – K10, všetky hodnoty p-value sú medzi touto kompetenciou a skupinou didaktických kompetencií nižšie ako 0,05 (pozri Príloha 4)..

Medzi ostatnými didaktickými kompetenciami K5 – K10 sme v miere ich dôležitosti pre učiteľov nezistili štatisticky významné rozdiely, všetky hodnoty p - value sú vyššie ako 0,05 (pozri Príloha 4). Respondenti hodnotili dôležitosť týchto kompetencií vysoko (AM 4,29 - 4,58, modus 4 - 5). Za dôležité považovali respondenti kompetencie zamerané na schopnosť didaktickej analýzy obsahu učiva, jeho výberu v súlade s edukačnými cieľmi obohatené o regionálne špecifiká. Za rovnako dôležité považovali respondenti kompetencie poznať metodiku tvorby školského vzdelávacieho programu v etickej výchove. Za menej dôležité považovali respondenti medzipredmetovú analýzu obsahu príbuzných predmetov, prípadne oblastí predmetov.

C. Kompetencie plánovať a projektovať vyučovanie etickej výchovy

Tabuľka 7 Kompetencie plánovať a projektovať vyučovanie etickej výchovy zoradené zostupne podľa dôležitosti prisúdenej učiteľmi ETV

Por. č.	Kód	Kompetencie	AM	SD	MODE
1.	K11	Poznať teoretické východiská plánovania a projektovania výchovno-vzdelávacieho procesu	4,70	0,60	5
2.	K13	Schopnosť vymedziť ciele učenia sa žiakov orientované na rozvoj ich kompetencií	4,62	0,63	5
3.	K14	Uskutočniť didaktickú analýzu učiva ,navrhnúť učebné činnosti, úlohy pre žiakov v súlade s cieľmi a obsahom ETV	4,58	0,60	5
4.	K12	Plánovať a projektovať edukačný proces v súlade so školským vzdelávacím programom a individuálnymi potrebami žiakov	4,56	0,60	5
5.	K18	Využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri plánovaní výchovno-vzdelávacieho procesu	4,47	0,70	5
6.	K15	Reflektovať proces učenia sa a porovnať ho s naprojektovaným procesom a uskutočniť korekcie	4,45	0,69	5
7.	K16	Vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	4,17	0,76	5
8.	K17	Využívať, vytvárať a zabezpečovať materiálne a technické zázemie výchovno-vzdelávacieho procesu v ETV	4,05	0,85	4

Štruktúra projektových kompetencii vychádza z očakávaní na zmenu transmisívneho na interaktívny, proaktívny model výučby v etickej výchove. Respondenti zoradili tieto kompetencie K11- K18 zostupne podľa dôležitosti do

jedného konzistentného celku (AM = 4,75- 4,45, modus = 5) s nižšou variabilitou odpovedí respondentov (SD = 0,60-0,70), pričom medzi v poradí prvými šiestimi kompetenciami K11 – K15, K18 sme nezistili štatisticky významné rozdiely v úrovni ich dôležitosti, všetky hodnoty p - value sú vyššie ako 0,05 (hladina významnosti α = 0,05). Ide v zásade o rovnocenné kompetencie tvoriace „jadrové" predpoklady pre úspešné projektovanie výučby etickej výchovy v proaktívnom modeli výučby.

V poradí posledné dve kompetencie v zostupnom poradí K16 a K17 považujú respondenti za menej dôležité (AM = 4,17 - 4,05, modus = 4 - 5) s vyššou variabilitou odpovedí (SD = 0,76 - 0,85), pričom sme zistili štatisticky významné rozdiely v úrovni dôležitosti medzi skupinou v poradí prvých šiestich projektových kompetencii a poslednými dvomi kompetenciami, všetky hodnoty p - value sú medzi v poradí poslednými dvomi kompetenciami a skupinou šiestich projektových kompetencií nižšie ako 0,05 (pozri Príloha 4). Ide o kompetenciu K16 „Vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami". Najnižšia preferencia dôležitosti kompetencie K17 „Využívať, vytvárať a zabezpečovať materiálne a technické zázemie výchovno-vzdelávacieho procesu v ETV" signalizuje, že primárnym v o výučbe etickej výchovy je riadenie sociálneho učenia sa žiakov s menšími nárokmi na materiálno- technické vybavenie tried.

D. Kompetencie realizovať vyučovanie etickej výchovy

Tabuľka 8 Kompetencie realizovať vyučovanie etickej výchovy zoradené zostupne podľa dôležitosti prisúdenej učiteľmi ETV

Por. č.	Kód	Kompetencie	AM	SD	MODE
1.	K25	Flexibilne zmeniť naplánovanú činnosť vzhľadom na aktuálnu situáciu v triede	4,62	0,63	5
2.	K24	Efektívne komunikovať so žiakmi, ovplyvňovať pozitívnu klímu v triede a prostredie podnecujúce rozvoj osobnosti žiaka	4,60	0,63	5
3.	K21	Vybrať a využívať metódy a formy vzhľadom na edukačné ciele ETV a individuálne edukačné potreby žiakov	4,60	0,66	5
4.	K27	Využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri realizácii vyučovacej hodiny	4,58	0,60	5
5.	K19	Poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiakov	4,58	O,66	5
6.	K29	Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka	4,56	0,60	5

7.	K20	Poznať metódy a stratégie personálneho a prosociálneho rozvoja žiakov	4,50	0,64	5
8.	K22	Schopnosť riadiť učenie sa skupín a triedy	4,43	0,70	5
9.	K26	Schopnosť rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa žiakov	4,43	0,70	5
10.	K28	Oceňovať personálne s a socio-morálne spôsobilosti žiakov	4,35	0,68	5
11.	K23	Schopnosť navrhnúť účinnú stratégiu pre vyučovanie žiaka s výchovnými problémami	4,25	0,82	5

Štruktúra realizačných kompetencii K19 - K29 nadväzuje na projektové kompetencie, ktoré majú byť uplatnené v reálnej výučbe etickej výchovy v očakávaní zmeny transmisívneho na interaktívny, proaktívny model výučby. Respondenti zoradili realizačné kompetencie zostupne podľa dôležitosti do relatívne konzistentného celku (AM = 4,62 - 4,35, modus = 5) s nižšou variabilitou odpovedí respondentov (SD = 0,60 - 0,70), pričom medzi v poradí prvými desiatimi kompetenciami K19 - K22, K24 - K29 sme nezistili štatisticky významné rozdiely v úrovni ich dôležitosti pre učiteľov etickej výchovy, všetky hodnoty p-value sú vyššie ako 0,05 (hladina významnosti $\alpha = 0,05$). Ide v zásade o kompetencie hodnotené respondentmi ako relatívne rovnako dôležité a tvoriace kľúčové predpoklady pre úspešnú realizáciu výučby etickej výchovy v proaktívnom modeli výučby.

Poslednú kompetenciu K23 v zostupnom poradí považujú respondenti za menej dôležitú (AM = 4,25, modus = 5) s vyššou variabilitou odpovedí (SD = 0,82), pričom sme zistili štatisticky významné rozdiely v úrovni dôležitosti medzi skupinou prvých siedmych realizačných kompetencii K19 - K21, K24 - K25, K27,K29 a kompetenciou K23, všetky hodnoty p-value sú medzi touto kompetenciou a skupinou prvých siedmych realizačných kompetencií nižšie ako 0,05 (pozri Príloha 4). Ide o kompetenciu K23 „Schopnosť navrhnúť účinnú stratégiu pre vyučovanie žiaka a výchovnými problémami“ ,čo korešponduje so zistenou menšou mierou dôležitosti projektovej kompetencie K16 „Vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“.

E. Výskumné kompetencie učiteľa etickej výchovy

Tabuľka 9 Miera dôležitosti výskumnej kompetencie prisúdená učiteľmi ETV

Por. č.	Kód	Kompetencia	AM	SD	MODE
1.	K30	Projektovať, realizovať a vyhodnotiť akčný výskum vo výučbe ETV	4,43	0,83	5

Sebarozvojové kompetencie učiteľa etickej výchovy sú stimulované reflexiou výučby a systematickou sebareflexiou učiteľa najmä prostredníctvom akčného výskumu vo vyučovaní etickej výchovy. Naše zistenia o miere dôležitosti kompetencie K30 „Projektovať, realizovať a vyhodnotiť akčný výskum vo výučbe ETV" zo strany respondentov ukazujú na vysokú dôležitosť tejto kompetencie pre učiteľov etickej výchovy (AM = 4,43, modus = 5). Konštatujeme, že po absolvovaní inovačného štúdia a realizácii inovácie vo vlastnej výučbe etickej výchovy a akčného výskumu došlo k významnej zmene v hodnotení miery dôležitosti kompetencie vedieť projektovať, realizovať a hodnotiť akčný výskum vo výučbe etickej výchovy zo strany respondentov.

2.3.2.2 Testovanie hypotézy H2: rozdiely v dôležitosti kompetencií učiteľa etickej výchovy pre výučbu etickej výchovy medzi respondentmi na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania

H2 Predpokladáme vysokú mieru dôležitosti kompetencií a štatisticky významné rozdiely v názoroch a postojoch respondentov na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania na mieru dôležitosti diagnostických, obsahovo-didaktických, projektových, realizačných a výskumných kompetencií pre výučbu etickej výchovy v rámci navrhnutého kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy.

Testovanie platnosti hypotézy H2 sme uskutočnili v jednotlivých párových kompetenciách v skupinách kompetencií A – E (diagnostických, obsahovo-didaktických, projektových, realizačných a výskumných) využitím neparametrického Mann-Whitneyho U testu. Najskôr sme urobili deskriptívnu analýzu dát (aritmetický priemer, smerodajná odchýlka) dvoch skupín respondentov - učiteľov etickej výchovy primárneho a sekundárneho stupňa, ktorej výsledkom je grafické zobrazenie zostupného poradia miery dôležitosti jednotlivých kompetencií v skupinách diagnostických, obsahovo-didaktických, projektových, realizačných a výskumných kompetencií v týchto dvoch skupinách respondentov (n_{prim}= 24 a n_{sek}= 27). Výsledky tejto analýzy sú prezentované v tabuľkách č. 10 - 19. Potom sme uskutočnili v rámci neparametrického testu výpočet p-value pre štatistickú hladinu významnosti α = 0,05 rozdielov medzi dvomi skupinami respondentov v jednotlivých párových/rovnakých kompetenciách v rámci skupín diagnostických, obsahovo-didaktických, projektových, realizačných a výskumných kompetencií (pozri Príloha 5). Ak p-value jednotlivých párových/tých istých kompetencií vo dvoch skupinách respondentov sú nižšie ako testovacie kritérium 0,05, potom rozdiely v miere dôležitosti medzi nimi sú štatisticky významné. Ako štatisticky nevýznamné hodnotili respondenti primárneho a sekundárneho stupňa rozdiely

v miere dôležitosti medzi párovými/tými istými kompetenciami, ak p-value je vyššia ako testovacie kritérium 0,05 (pozri Príloha 5).

A. Diagnostické kompetencie učiteľa etickej výchovy

Primárne vzdelávanie

Tabuľka 10 Diagnostické kompetencie zoradené zostupne podľa dôležitosti prisúdenej učiteľmi ETV na primárnom stupni vzdelávania

Por. č.	Kód	Položky	AM	SD	MODE
1.	K1	Identifikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiaka	4,29	0,75	5
2.	K2	Identifikovať psychologické a sociálne sociálne faktory učenia sa žiakov	4,29	0,62	4
3.	K3	Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu	4,25	0,74	5

Sekundárne vzdelávanie

Tabuľka 11 Diagnostické kompetencie zoradené zostupne podľa dôležitosti prisúdenej učiteľmi ETV na sekundárnom stupni vzdelávania

Por. č.	Kód	Položky	AM	SD	MODE
1.	K1	Identifikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiaka	4,59	0,57	5
2.	K2	Identifikovať psychologické a sociálne sociálne faktory učenia sa žiakov	4,55	0,50	5
3.	K3	Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiakov	4,29	0,72	5

Diagnostické kompetencie K1 - K3 na primárnom a sekundárnom stupni sú zoradené zostupne v rovnakom poradí. Znamená to, že preferencie miery dôležitosti jednotlivých diagnostických kompetencií podľa respondentov- učiteľov etickej výchovy na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania sa vôbec nelíšia. Zistili sme, že i napriek odlišnostiam v deskriptívnych štatistikách (AM a SD), pričom tieto majú vyššie hodnoty u respondentov - učiteľov sekundárneho stupňa, nie sú rozdiely v hodnotách párových/tých istých diagnostických kompetencií štatisticky významné, všetky hodnoty p-value sú vyššie ako 0,05 (hladina významnosti α = 0,05, pozri Príloha 5). Vysoké hodnoty AM (od 4,56 do 4,25) u obidvoch skupín respondentov prezentujú vysokú mieru dôležitosti diagnostických kompetencií u respondentov - učiteľov primárneho aj sekundárneho stupňa vzdelávania.

B. Kompetencie ovládať obsah a didaktiku výučby ETV

Primárne vzdelávanie

Tabuľka 12 Kompetencie ovládať obsah a didaktiku výučby ETV zoradené zostupne podľa dôležitosti prisúdenej učiteľmi ETV na primárnom stupni vzdelávania

Por. č.	Kód	Položky	AM	SD	MODE
1.	K4	Mať vedomosti zo svojho odboru	4,58	0,65	5
2.	K10	Schopnosť didaktickej analýzy obsahu učiva	4,58	0,72	5
3.	K7	Schopnosť vybrať obsah ETV v súlade s edukačnými cieľmi, obohacovať ho o regionálne špecifiká	4,50	0,72	5
4.	K6	Poznať metodiku tvorby školského vzdelávacieho programu	4,33	0,64	4
5.	K8	Identifikovať a preskúmať spojenia vo vnútri a medzi vyučovacími predmetmi alebo oblasťami osnov	4,33	0,76	5
6.	K9	Schopnosť tvoriť školský vzdelávací program	4,33	0,76	5
7.	K5	Orientovať sa v školských dokumentoch	4,29	0,75	5

Sekundárne vzdelávanie

Tabuľka 13 Kompetencie ovládať obsah a didaktiku výučby ETV zoradené zostupne podľa dôležitosti prisúdenej učiteľmi ETV na sekundárnom stupni vzdelávania

Por.č.	Kód	Položky	AM	SD	MODE
1.	K4	Mať vedomosti zo svojho odboru	5	0	5
2.	K5	Orientovať sa v školských dokumentoch	4,66	0,48	5
3.	K10	Schopnosť didaktickej analýzy obsahu učiva	4,55	0,57	5
4.	K6	Poznať metodiku tvorby školského vzdelávacieho programu	4,51	0,50	4
5.	K7	Schopnosť vybrať obsah ETV v súlade s edukačnými cieľmi, obohacovať ho o regionálne špecifiká	4,48	0,50	5
6.	K8	Identifikovať a preskúmať spojenia vo vnútri a medzi vyuč. predmetmi alebo oblasťami osnov	4,44	0,64	4
7.	K9	Schopnosť tvoriť školský vzdelávací program	4,37	0,56	5

Odborné/obsahové a didaktické kompetencie K4 - K10 na primárnom a sekundárnom stupni sú takmer úplne zoradené zostupne v rovnakom poradí. Znamená to, že preferencie miery dôležitosti jednotlivých odborných a didaktických kompetencií na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania z pohľadu

respondentov - učiteľov etickej výchovy sa líšia veľmi málo. Významnejší rozdiel v preferencii dôležitosti medzi týmito skupinami respondentov sme zaznamenali len u kompetencie K5 „Orientovať sa v školských dokumentoch“, ktorú viac preferujú učitelia sekundárneho stupňa.

Zistili sme, že i napriek odlišnostiam v deskriptívnych štatistikách (AM a SD), pričom tieto majú vyššie hodnoty u respondentov -učiteľov sekundárneho stupňa, nie sú rozdiely v hodnotách párových/tých istých kompetencií K5 – K10 štatisticky významné (všetky hodnoty p-value sú vyššie ako 0,05, hladina významnosti α = 0,05, pozri Príloha 5), okrem odbornej kompetencie K4 „Mať vedomosti zo svojho odboru“ . v tejto kompetencii sme zistili štatisticky významné rozdiely v hodnotení miery dôležitosti medzi respondentmi – učiteľmi primárneho a sekundárneho vzdelávania, hodnota p-value je nižšia ako 0,05, (hladina významnosti α = 0,05, pozri Príloha 5). Všetci respondenti- učitelia etickej výchovy na sekundárnom stupni hodnotia dôležitosť tejto kompetencie maximálne vysoko (AM = 5, SD = 0) oproti učiteľom primárneho stupňa (AM = 4,58, SD = O,65). Učitelia primárneho stupňa hodnotia dôležitosť tejto kompetencie na približne rovnakej úrovni ako dôležitosť didaktických kompetencii. Vysoké hodnoty AM (od 5 do 4,29) u obidvoch skupín respondentov prezentujú vysokú mieru dôležitosti nielen odborných/obsahových ale aj didaktických kompetencií u respondentov - učiteľov primárneho aj sekundárneho stupňa vzdelávania.

C. Kompetencie plánovať a projektovať vyučovanie etickej výchovy

Primárne vzdelávanie

Tabuľka 14 Kompetencie plánovať a projektovať vyučovanie etickej výchovy zoradené zostupne podľa dôležitosti prisúdenej učiteľmi ETV na primárnom stupni vzdelávania

Por.č.	Kód	Položky	AM	SD	MODE
1.	K11	Poznať teoretické východiská plánovania a projektovania výchovno-vzdelávacieho procesu	4,67	0,70	5
2.	K13	Schopnosť vymedziť ciele učenia sa žiakov orientované na rozvoj ich kompetencií	4,64	0,66	5
3.	K14	Uskutočniť didaktickú analýzu učiva ,navrhnúť učebné činnosti, úlohy pre žiakov v súlade s cieľmi a obsahom ETV	4,58	0,65	5
4.	K12	Plánovať a projektovať edukačný proces v súlade so školským vzdelávacím programom a individuálnymi potrebami žiakov	4,50	0,66	5

5.	K18	Využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri plánovaní výchovno-vzdelávacieho procesu	4,47	0,72	5
6.	K15	Reflektovať proces učenia sa a porovnať ho s naprojektovaným procesom a uskutočniť korekcie	4,38	0,77	5
7.	K16	Vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	4,13	0,85	5
8.	K18	Využívať, vytvárať a zabezpečovať materiálne a technické zázemie výchovno-vzdelávacieho procesu v ETV	4,04	0,95	4

Sekundárne vzdelávanie

Tabuľka 15 Kompetencie plánovať a projektovať vyučovanie etickej výchovy zoradené zostupne podľa dôležitosti prisúdenej učiteľmi ETV na sekundárnom stupni vzdelávania

Por.č.	Kód	Položky	AM	SD	MODE
1.	K11	Poznať teoretické východiská plánovania a projektovania výchovno-vzdelávacieho procesu	4,74	0,52	5
2.	K12	Plánovať a projektovať edukačný proces v súlade so školským vzdelávacím programom a individuálnymi potrebami žiakov	4,62	0,56	5
3.	K13	Schopnosť vymedziť ciele učenia sa žiakov orientované na rozvoj ich kompetencií	4,59	0,63	5
4.	K14	Uskutočniť didaktickú analýzu učiva ,navrhnúť učebné činnosti, úlohy pre žiakov v súlade s cieľmi a obsahom ETV	4,59	0,57	5
5.	K18	Využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri plánovaní výchovno-vzdelávacieho procesu	4,51	0,70	5
6.	K15	Reflektovať proces učenia sa a porovnať ho s naprojektovaným procesom a uskutočniť korekcie	4,44	0,64	5
7.	K16	Vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	4,22	0,69	4
8.	K17	Využívať, vytvárať a zabezpečovať materiálne a technické zázemie výchovno-vzdelávacieho procesu v ETV	4,07	0,78	4

Plánovacie a projektové kompetencie K11 – K18 na primárnom a sekundárnom stupni sú zoradené zostupne takmer v rovnakom poradí. Znamená to, že preferencie miery dôležitosti u oboch skupín respondentov v jednotlivých plánovacích a projektových kompetencií na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania sa veľmi nelíšia. Zistili sme, že i napriek odlišnostiam v deskriptívnych štatistikách (AM a SD), pričom tieto majú vyššie hodnoty u respondentov - učiteľov sekundárneho stupňa, nie sú rozdiely v hodnotách párových/tých istých kompetencií štatisticky významné, všetky hodnoty p-value sú vyššie ako 0,05 (hladina významnosti $\alpha = 0,05$, pozri Príloha 5). Vysoké hodnoty AM (od 4,74 do 4,38) u obidvoch skupín respondentov prezentujú vysokú mieru dôležitosti plánovacích a projektových kompetencií u respondentov - učiteľov primárneho aj sekundárneho stupňa vzdelávania a predstavujú konzistentné kompetenčné celky, ktoré im umožňujú projektovať výučbu etickej výchovy.

Posledné dve kompetencie v zostupnom poradí K16 a K17 považujú respondenti – učitelia primárneho aj sekundárneho stupňa zhodne za menej dôležité (AM = 4,04- 4,07, modus = 4 -5) s vyššou variabilitou odpovedí (SD = 0,76-0,85). Ide o kompetenciu K16 „Vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“. Najnižšia preferencia dôležitosti kompetencie K17 „Využívať, vytvárať a zabezpečovať materiálne a technické zázemie výchovno-vzdelávacieho procesu v ETV“ signalizuje, že primárnym vo výučbe etickej výchovy na primárnom aj sekundárnom stupni je riadenie sociálneho učenia sa žiakov.

D. Kompetencie realizovať vyučovanie etickej výchovy

Primárne vzdelávanie

Tabuľka 16 Kompetencie realizovať vyučovanie etickej výchovy zoradené zostupne podľa dôležitosti prisúdenej učiteľmi ETV na primárnom stupni vzdelávania

Por.č.	Kód	Položky	AM	SD	MODE
1.	K25	Flexibilne zmeniť naplánovanú činnosť vzhľadom na aktuálnu situáciu v triede	4,63	0,65	5
2.	K19	Poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiakov	4,58	0,72	5
3.	K24	Efektívne komunikovať so žiakmi, ovplyvňovať pozitívnu klímu v triede a prostredie podnecujúce rozvoj osobnosti žiaka	4,58	0,65	5
4.	K27	Využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri realizácii vyučovacej hodiny	4,54	0,66	5
5.	K26	Schopnosť rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa žiakov	4,50	0,66	5

6.	K20	Poznať metódy a stratégie personálneho a prosociálneho rozvoja žiakov	4,50	0,72	5
7.	K21	Vybrať a využívať metódy a formy vzhľadom na edukačné ciele ETV a individuálne edukačné potreby žiakov	4,50	0,72	5
8.	K29	Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka	4,46	0,66	5
9.	K22	Schopnosť riadiť učenie sa skupín a triedy	4,38	0,77	5
10.	K28	Oceňovať personálne s a socio-morálne spôsobilosti žiakov	4,29	0,75	5
11.	K23	Schopnosť navrhnúť účinnú stratégiu pre vyučovanie žiaka s výchovnými problémami	4,29	0,95	5

Sekundárne vzdelávanie

Tabuľka 17 Kompetencie realizovať vyučovanie etickej výchovy zoradené zostupne podľa dôležitosti prisúdenej učiteľmi ETV na sekundárnom stupni vzdelávania

Por.č.	Kód	Položky	AM	SD	MODE
1.	K21	Vybrať a využívať metódy a formy vzhľadom na edukačné ciele ETV a individuálne edukačné potreby žiakov	4,70	0,60	5
2.	K29	Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka	4,66	0,55	5
3.	K24	Efektívne komunikovať so žiakmi, ovplyvňovať pozitívnu klímu v triede a prostredie podnecujúce rozvoj osobnosti žiaka	4,62	0,63	5
4.	K25	Flexibilne zmeniť naplánovanú činnosť vzhľadom na aktuálnu situáciu v triede	4,62	0,62	5
5.	K27	Využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri realizácii vyučovacej hodiny	4,62	0,56	5
6.	K19	Poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiakov	4,59	0,63	5
7.	K20	Poznať metódy a stratégie personálneho a prosociálneho rozvoja žiakov	4,51	0,57	5
8.	K22	Schopnosť riadiť učenie sa skupín a triedy	4,48	0,64	5
9.	K28	Oceňovať personálne s a socio-morálne spôsobilosti žiakov	4,40	0,63	5
10.	K26	Schopnosť rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa žiakov	4,37	0,63	5
11.	K23	Schopnosť navrhnúť účinnú stratégiu pre vyučovanie žiaka s výchovnými problémami	4,22	0,69	4

Realizačné kompetencie K19 – K29 na primárnom a sekundárnom stupni nie sú zoradené zostupne v rovnakom poradí. Znamená to, že preferencie miery dôležitosti respondentov- učiteľov etickej výchovy jednotlivých realizačných kompetencií na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania sa líšia. Zistili sme, že i napriek odlišnostiam v deskriptívnych štatistikách (AM a SD), pričom tieto majú o niečo vyššie hodnoty u respondentov - učiteľov sekundárneho stupňa, nie sú rozdiely v hodnotách párových/tých istých kompetencií K19 - K29 štatisticky významné ,,všetky hodnoty p-value sú vyššie ako 0,05 (hladina významnosti α = 0,05, pozri Príloha 5). Vysoké hodnoty AM (od 4,70 do 4,29) u obidvoch skupín respondentov prezentujú vysokú mieru dôležitosti realizačných kompetencií u respondentov -učiteľov primárneho aj sekundárneho stupňa vzdelávania, ktoré majú byť uplatnené v reálnej výučbe etickej výchovy v očakávaní zmeny transmisívneho na interaktívny, proaktívny model výučby.

Poslednú kompetenciu v zostupnom poradí K23 považujú respondenti za dôležitú (AM = 4- 5) pričom sme nezistili štatisticky významné rozdiely v úrovni dôležitosti medzi nimi, hodnota p-value je vyššia ako 0,05 (hladina významnosti α = 0,05, pozri Príloha 5). Ide o kompetenciu „Schopnosť navrhnúť účinnú stratégiu pre vyučovanie žiaka a výchovnými problémami“.

E. Výskumné kompetencie

Primárne vzdelávanie

Tabuľka 18 Miera dôležitosti výskumnej kompetencie prisúdená učiteľmi ETV na primárnom stupni vzdelávania

Por.č.	Kód	Položky	AM	SD	MODE
1.	K30	Projektovať, realizovať a vyhodnotiť akčný výskum vo výučbe ETV	4,25	0,99	5

Sekundárne vzdelávanie

Tabuľka 19 Miera dôležitosti výskumnej kompetencie prisúdená učiteľmi ETV na sekundárnom stupni vzdelávania

Por.č.	Kód	Položky	AM	SD	MODE
1.	K30	Projektovať, realizovať a vyhodnotiť akčný výskum vo výučbe ETV	4,59	0,63	5

Zistili sme, že i napriek odlišnostiam v deskriptívnych štatistikách (AM a SD), pričom AM má vyššiu hodnôt u respondentov - učiteľov sekundárneho stupňa, nie sú rozdiely v hodnotách tejto kompetencie K30 medzi učiteľmi primárneho a sekundárneho stupňa štatisticky významné, hodnota p-value je vyššia ako 0,05

(hladina významnosti α = 0,05, pozri Príloha 5). Vysoké hodnoty AM (4,59 a 4,25) u obidvoch skupín respondentov prezentujú vysokú mieru dôležitosti výskumných kompetencií u respondentov - učiteľov primárneho aj sekundárneho stupňa vzdelávania. To vytvára predpoklady pre intenzívnejšie využívanie akčného výskumu na primárnom aj sekundárnom stupni vzdelávanie ako vhodného metodologického nástroja podporujúceho systematickú inováciu výučby etickej výchovy a profesijný sebarozvoj učiteľov etickej výchovy na primárnom aj sekundárnom stupni vzdelávania.

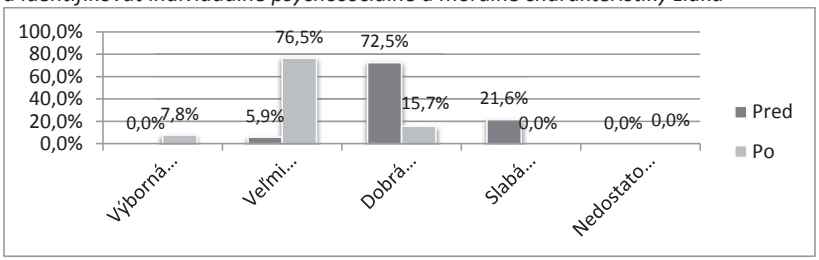
2.3.2.3 Testovanie hypotézy H3: rozdiely v kvalite kompetencií učiteľov etickej výchovy vplyvom absolvovaného inovačného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe etickej výchovy.

H3 Predpokladáme štatisticky významné rozdiely v sebahodnotení respondentov na zmenu kvality vlastných diagnostických, obsahovo-didaktických, projektových, realizačných a výskumných kompetencií v rámci navrhnutého kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy vplyvom absolvovaného inovačného vzdelávania, realizovaným pedagogickým experimentom a akčným výskumom vo vlastnej výučbe etickej výchovy.

Testovanie platnosti hypotézy H3 sme uskutočnili v jednotlivých kompetenciách K1 - K 30 a skupinách kompetencií A - E (diagnostických, obsahovo-didaktických, projektových, realizačných a výskumných) využitím neparametrického Kolgomorov-Smirnovovho testu. Najskôr sme urobili deskriptívnu analýzu dát, ktorej výsledkom je grafické zobrazenie zmien kvality jednotlivých kompetencií porovnaním ich úrovne kvality na päťstupňovej škále (5 výborná úroveň - 1 nedostatočná úroveň) pred vzdelávaním respondentov a po ich vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume vo vlastnom vyučovaní na grafoch č. 11 – č. 40. Potom sme uskutočnili v rámci neparametrického testu výpočet kritickej hodnoty pre hladinu významnosti α = 0,05, n = 51 a hodnôt testovacích charakteristík v jednotlivých kompetenciách a úrovniach ich kvality (pozri Príloha 6). Ak testové charakteristiky sú väčšie ako vypočítaná kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti α = 0,05, n = 51, potom zmeny na jednotlivých úrovniach kvality kompetencií respondentov sú štatisticky významné. Ako štatisticky nevýznamné hodnotili respondenti zmenu kompetencií na jednotlivých úrovniach ich kvality, ak testové charakteristiky sú menšie ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti α = 0,05, n = 51.

1. Diagnostické kompetencie respondentov

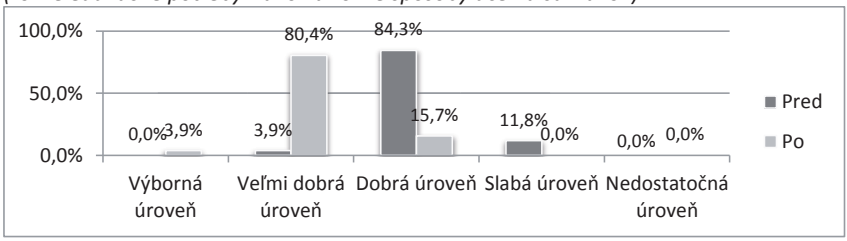
Kompetencia K 1 - Poznať zákonitosti psychosociálneho a morálneho vývoja žiakov a identifikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiaka



Graf 11 Zmeny kvality kompetencie K 1 - Poznať zákonitosti psychosociálneho a morálneho vývoja žiakov a identifikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiaka (rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K 1 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky významnú na veľmi dobrej, dobrej a slabej úrovni, testové charakteristiky sú väčšie ako kritická hodnota 1,358 pre $\alpha = 0,05$, $n = 51$. Ako štatisticky nevýznamnú hodnotili respondenti zmenu kvality kompetencie K 1 na výbornej úrovni, testová charakteristika je menšia ako kritická hodnota 1,358 pre $\alpha = 0,05$, $n = 51$ (pozri Príloha 6, Tabuľka 1). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo u respondentov k výraznému zvýšeniu kvality kompetencie K 1 (z 5,9% na 76,5% respondentov) na veľmi dobrú úroveň na úkor výrazného úbytku dobrej a slabej úrovne kvality ich kompetencie K 1 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

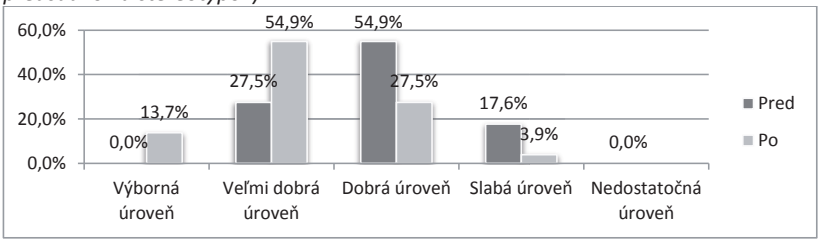
Kompetencia K2 - Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka (rôzne edukačné potreby žiakov a rôzne spôsoby učenia sa žiakov)



Graf 12 Zmeny kvality kompetencie K2 - Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka (rôzne edukačné potreby žiakov a rôzne spôsoby učenia sa žiakov) (rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K2 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky významnú na veľmi dobrej, dobrej úrovni, testové charakteristiky sú väčšie ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, $n = 51$. Ako štatisticky nevýznamnú hodnotili respondenti zmenu kompetencie K 2 na výbornej a slabej úrovni, testové charakteristiky sú menšie ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, $n = 51$ (pozri Príloha 6, Tabuľka 2). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo u respondentov k výraznému zvýšeniu kvality kompetencie K2 na veľmi dobrú úroveň (z 3,9% na 80,4% respondentov) na úkor výrazného úbytku dobrej úrovne a slabej úrovne kvality ich kompetencie K2 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

Kompetencia K3 - Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka (poznať sociokultúrne prostredie žiaka a jeho vplyv na žiaka, akceptácia žiaka bez predsudkov a stereotypov)

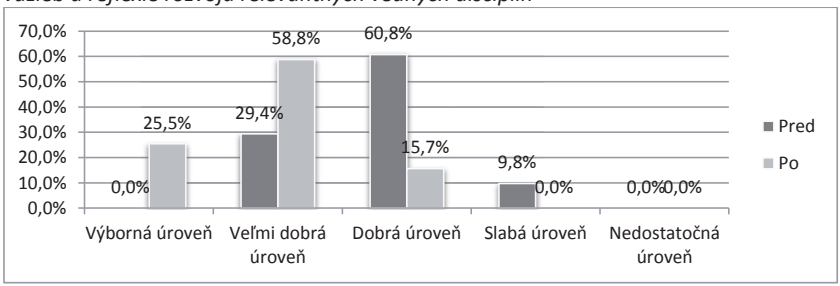


Graf 13 Zmeny kvality kompetencie K3 - Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka (poznať sociokultúrne prostredie žiaka a jeho vplyv na žiaka, akceptácia žiaka bez predsudkov a stereotypov) (rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K3 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky významnú na veľmi dobrej a dobrej úrovni, testové charakteristiky sú väčšie ako kritická hodnota 1,358 pre $\alpha = 0,05$, $n = 51$. Ako štatisticky nevýznamnú hodnotili respondenti zmenu kompetencie K 3 na výbornej a slabej úrovni, testové charakteristiky sú menšie ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, $n = 51$ (pozri Príloha 6, Tabuľka 3). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo u respondentov k výraznému zvýšeniu kvality kompetencie K3 na veľmi dobrú úroveň (z 27,5% na 54,9% respondentov) na úkor výrazného úbytku dobrej a slabej úrovne kvality ich kompetencie K3 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

Kolgomorov-Smirnovovým testom sme porovnali významnosť rozdielov medzi rozdelením dát u učiteľov etickej výchovy pred vzdelávaním a po absolvovaní vzdelávania, realizácii pedagogického experimentu a akčného výskumu vo všetkých troch diagnostických kompetenciách. Možno konštatovať, že respondenti vykazovali vo všetkých troch hodnotených diagnostických kompetenciách štatisticky významne vyššiu úroveň kvality získaných kompetencií (α = 0,05, n = 51). Vo všetkých troch diagnostických kompetenciách K1 - K3 došlo k štatisticky významnej zmene kvality zo slabej a dobrej úrovne kvality kompetencii respondentov na veľmi dobrú úroveň, čiastočnej zmene v K3 na výbornú úroveň kvality tejto kompetencie.

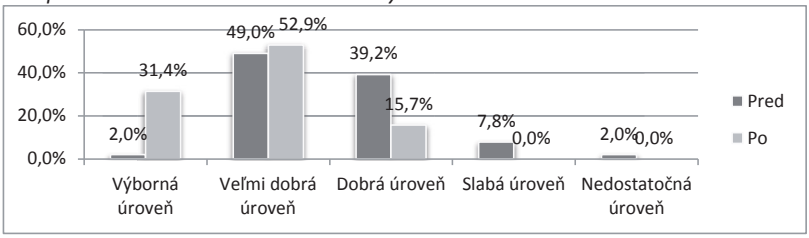
2. Kompetencie respondentov ovládať obsah a didaktiku výučby etickej výchovy
Kompetencia K 4 - Mať vedomosti zo svojho odboru vrátane interdisciplinárnych väzieb a reflexie rozvoja relevantných vedných disciplín



Graf 14 Zmeny kvality kompetencie K4 - Mať vedomosti zo svojho odboru vrátane interdisciplinárnych väzieb a reflexie rozvoja relevantných vedných disciplín (rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K4 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky významnú na výbornej, veľmi dobrej a dobrej úrovni, testové charakteristiky sú väčšie ako kritická hodnota 1,358 pre α = 0,05, n = 51. Ako štatisticky nevýznamnú hodnotili respondenti zmenu kvality kompetencie K4 na slabej úrovni, testová charakteristika je menšia ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti α = 0,05, n = 51 (pozri Príloha 6, Tabuľka 4). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo u respondentov k výraznému zvýšeniu kvality kompetencie K4 na výbornú a veľmi dobrú úroveň (celkove 84,3% respondentov) na úkor výrazného úbytku dobrej a čiastočne slabej úrovne kvality ich kompetencie K4 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

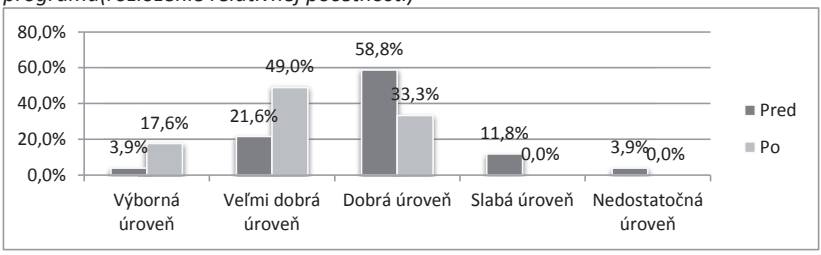
Kompetencia K5 - Orientovať sa v školských dokumentoch



Graf 15 Zmeny kvality kompetencie K 5 - Orientovať sa v školských dokumentoch (rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K5 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky významnú na výbornej a dobrej úrovni, testové charakteristiky sú väčšie ako kritická hodnota 1,358 pre $\alpha = 0,05$, $n = 51$. Ako štatisticky nevýznamnú hodnotili respondenti zmenu kvality kompetencie K5 na veľmi dobrej a slabej úrovni, testové charakteristiky sú menšie ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, $n = 51$ (pozri Príloha 6, Tabuľka 28). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo u respondentov k výraznému zvýšeniu kvality kompetencie K5 na výbornú a čiastočne na veľmi dobrú úroveň (celkove 84,3% respondentov) na úkor výrazného úbytku dobrej a slabej úrovne kvality ich kompetencie K5 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

Kompetencia K6 - Poznať metodiku tvorby školského vzdelávacieho programu(rozloženie relatívnej početnosti)

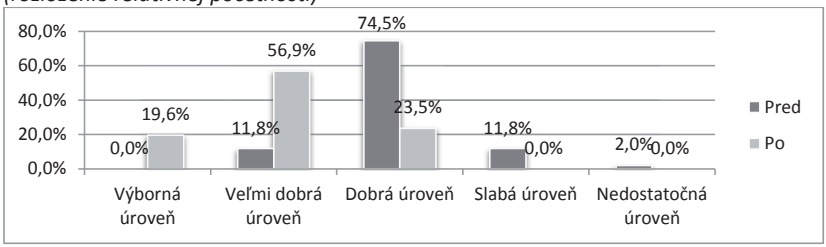


Graf 16 Zmeny kvality kompetencie K6 - Poznať metodiku tvorby školského vzdelávacieho programu (rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K6 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky významnú na veľmi dobrej a dobrej úrovni, testové charakteristiky sú

väčšie ako kritická hodnota 1,358 pre α = 0,05, n = 51. Ako štatisticky nevýznamnú hodnotili respondenti zmenu kvality kompetencie K6 na výbornej a slabej úrovni, testové charakteristiky sú menšie ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti α = 0,05, n = 51 (pozri Príloha 6, Tabuľka 29). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo u respondentov k výraznému zvýšeniu kvality kompetencie K6 na výbornú a veľmi dobrú úroveň (celkove 66,6% respondentov) na úkor výrazného úbytku dobrej a slabej úrovne kvality ich kompetencie K6 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

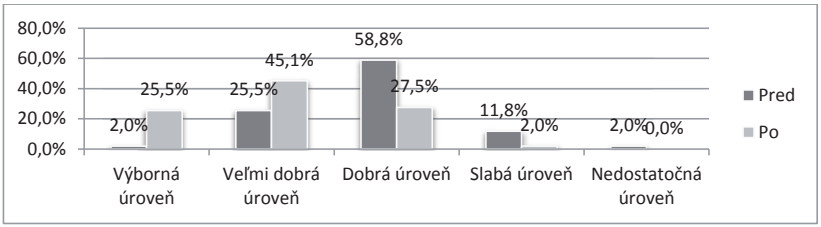
Kompetencia K7 - Schopnosť vybrať obsah etickej výchovy v súlade s požadovanými a očakávanými edukačnými cieľmi a obohacovať ho o školské a regionálne špecifiká (rozloženie relatívnej početnosti)



Graf 17 Zmeny kvality kompetencie K 7 - Schopnosť vybrať obsah etickej výchovy v súlade s požadovanými a očakávanými edukačnými cieľmi a obohacovať ho o školské a regionálne špecifiká (rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K7 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky významnú na výbornej, veľmi dobrej a dobrej úrovni, testové charakteristiky sú väčšie ako kritická hodnota 1,358 pre α = 0,05, n = 51. Ako štatisticky nevýznamnú hodnotili respondenti zmenu kvality kompetencie K 5 na slabej a nedostatočnej úrovni, testové charakteristiky sú menšie ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti α = 0,05, n = 51 (pozri Príloha 6, Tabuľka 30). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo u respondentov k výraznému zvýšeniu kvality kompetencie K7 na výbornú a veľmi dobrú úroveň (celkove 76,5% respondentov) na úkor výrazného úbytku dobrej a slabej úrovne kvality ich kompetencie K7 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

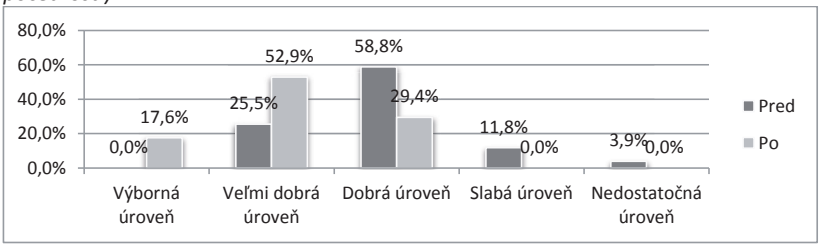
Kompetencia K8 - Schopnosť identifikovať a preskúmať spojenia vo vnútri a medzi vyučovacími predmetmi alebo oblasťami osnov



Graf 18 Zmeny kvality kompetencie K8 - Schopnosť identifikovať a preskúmať spojenia vo vnútri a medzi vyučovacími predmetmi alebo oblasťami osnov (rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K8 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky významnú na výbornej, veľmi dobrej a dobrej úrovni, testové charakteristiky sú väčšie ako kritická hodnota 1,358 pre $\alpha = 0,05$, $n = 51$. Ako štatisticky nevýznamnú hodnotili respondenti zmenu kvality kompetencie K 8 na slabej a nedostatočnej úrovni, testové charakteristiky sú menšie ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, $n = 51$ (pozri Príloha 6, Tabuľka 31). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo u respondentov k výraznému zvýšeniu kvality kompetencie K 8 na výbornú a veľmi dobrú úroveň (celkove 70,7% respondentov) na úkor výrazného úbytku dobrej, slabej a nedostatočnej úrovne kvality ich kompetencie K8 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

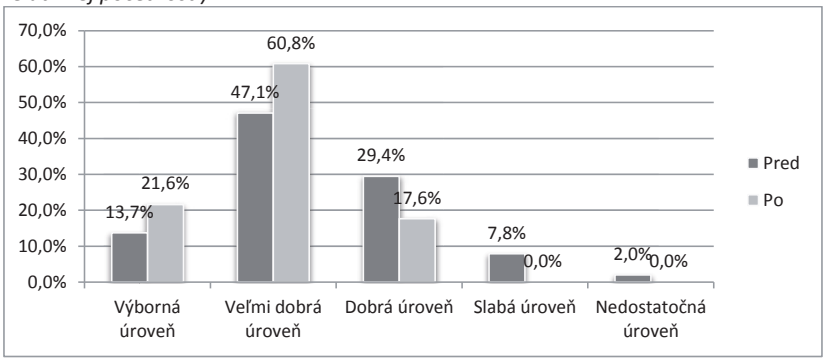
Kompetencia K9 - Schopnosť tvoriť školský vzdelávací program (rozloženie relatívnej početnosti)



Graf 19 Zmeny kvality kompetencie K 9 - Schopnosť tvoriť školský vzdelávací program (rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K9 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky významnú na výbornej, veľmi dobrej a dobrej úrovni, testové charakteristiky sú väčšie ako kritická hodnota 1,358 pre $\alpha = 0,05$, $n = 51$. Ako štatisticky nevýznamnú hodnotili respondenti zmenu kvality kompetencie K9 na slabej a nedostatočnej úrovni, testové charakteristiky sú menšie ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, $n = 51$ (pozri Príloha 6, Tabuľka 32). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo u respondentov k výraznému zvýšeniu kvality kompetencie K9 na výbornú a veľmi dobrú úroveň (celkove 70,5% respondentov) na úkor výrazného úbytku dobrej a slabej úrovne kvality ich kompetencie K9 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

Kompetencia K10 - Schopnosť didaktickej analýzy obsahu etickej výchovy (rozloženie relatívnej početnosti)



Graf 20 Zmeny kvality kompetencie K10 - Schopnosť didaktickej analýzy obsahu etickej výchovy(rozloženie relatívnej početnosti)

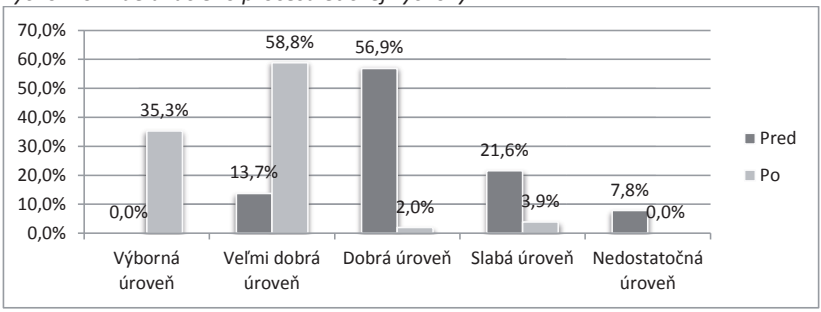
Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K10 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky nevýznamnú na všetkých úrovniach, všetky testové charakteristiky sú menšie ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, $n = 51$ (pozri Príloha 6, Tabuľka 10). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe nedošlo u respondentov k výraznému, ale len čiastočnému zvýšeniu kvality kompetencie K10 na výbornú a veľmi dobrú úroveň (celkove 81,4% respondentov)

na úkor čiastočného úbytku dobrej a slabej úrovne kvality ich kompetencie K10 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

Kolgomorov-Smirnovovým testom sme porovnali významnosť rozdielov kvality obsahovo-didaktických kompetencií u učiteľov etickej výchovy pred vzdelávaním a po absolvovaní vzdelávania, realizácii pedagogického experimentu a akčného výskumu vo všetkých siedmych obsahovo-didaktických kompetenciách. Možno konštatovať, že respondenti vykazovali v šiestich hodnotených obsahovo-didaktických kompetenciách (K4 – K9) štatisticky významne vyššiu úroveň kvality získaných kompetencií (α = 0,05, n = 51). V piatich meraných kompetenciách došlo vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu k štatisticky významnej zmene kvality kompetencii respondentov na výbornú úroveň (K4, K5, K7, K8, K9) a na veľmi dobrú úroveň v piatich kompetenciách (K4, K6, K7, K8, K9). v kompetencii K10 nedošlo v hodnotení respondentov k štatisticky významnej zmene kvality tejto kompetencie, tzn. absolvované vzdelávanie, realizovaný pedagogický experiment a akčný výskum neovplyvnili kvalitu kompetencie respondentov K10.

3. Kompetencie respondentov plánovať a projektovať vyučovanie etickej výchovy

Kompetencia K11 - Poznať teoretické východiská plánovania a projektovania výchovno-vzdelávacieho procesu etickej výchovy

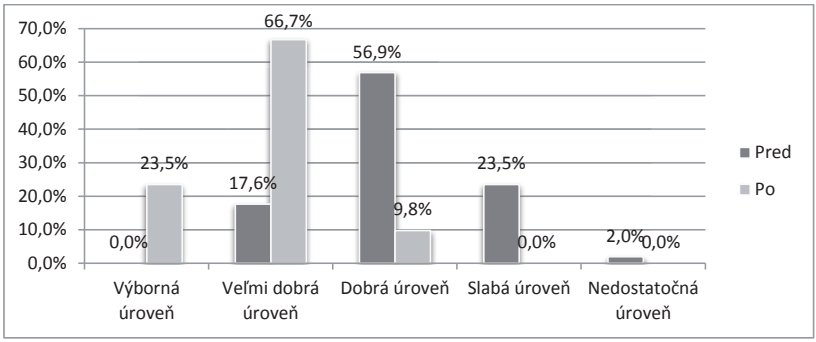


Graf 21 Zmeny kvality kompetencie K11 - Poznať teoretické východiská plánovania a projektovania výchovno-vzdelávacieho procesu etickej výchovy (rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K11 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky významnú na výbornej, veľmi dobrej, dobrej a slabej úrovni, testové charakteristiky sú väčšie ako kritická hodnota 1,358 pre α = 0,05, n = 51. Ako štatisticky nevýznamnú hodnotili respondenti zmenu kvality kompetencie K11 na

nedostatočnej úrovni, testová charakteristika je menšia ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti α = 0,05, n = 51 (pozri Príloha 6, Tabuľka 34). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo u respondentov k výraznému zvýšeniu kvality kompetencie K11 na výbornú a veľmi dobrú úroveň (celkove 94,1% respondentov) na úkor výrazného úbytku dobrej a slabej úrovne kvality ich kompetencie K11 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

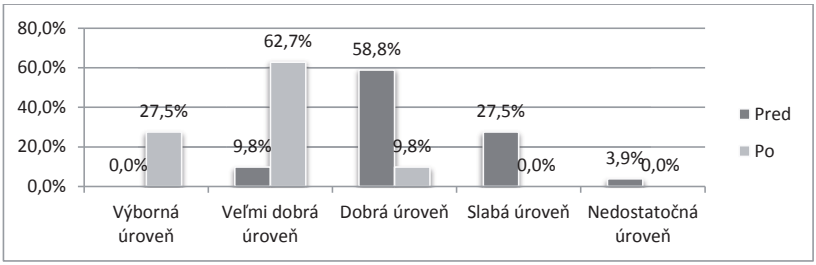
Kompetencia K12 - Schopnosť plánovať a projektovať edukačný proces etickej výchovy v súlade so školským vzdelávacím programom a individuálnymi potrebami žiakov



Graf 22 Zmeny kvality kompetencie K12 - Schopnosť plánovať a projektovať edukačný proces etickej výchovy v súlade so školským vzdelávacím programom a individuálnymi potrebami žiakov (rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K12 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky významnú na výbornej, veľmi dobrej, dobrej a slabej úrovni, testové charakteristiky sú väčšie ako kritická hodnota 1,358 pre α = 0,05, n = 51. Ako štatisticky nevýznamnú hodnotili respondenti zmenu kvality kompetencie K12 na nedostatočnej úrovni, testová charakteristika je menšia ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti α = 0,05, n = 51 (pozri Príloha 6, Tabuľka 35). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo u respondentov k výraznému zvýšeniu kvality kompetencie K12 na výbornú a veľmi dobrú úroveň (celkove 90,2% respondentov) na úkor výrazného úbytku dobrej a slabej úrovne kvality ich kompetencie K12 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

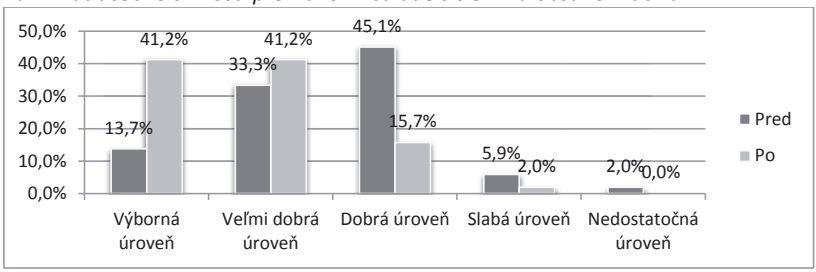
Kompetencia K13 - Schopnosť vymedziť ciele učenia sa žiakov orientované na rozvoj ich kompetencii



Graf 23 Zmeny kompetencie K13 - Schopnosť vymedziť ciele učenia sa žiakov orientované na rozvoj ich kompetencii (rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K13 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky významnú na výbornej, veľmi dobrej, dobrej a slabej úrovni, testové charakteristiky sú väčšie ako kritická hodnota 1,358 pre $\alpha = 0,05$, $n = 51$. Ako štatisticky nevýznamnú hodnotili respondenti zmenu kvality kompetencie K13 na nedostatočnej úrovni, testová charakteristika je menšia ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, $n = 51$ (pozri Príloha 6, Tabuľka 36). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo u respondentov k výraznému zvýšeniu kvality kompetencie K13 na výbornú a veľmi dobrú úroveň (celkove 90,2% respondentov) na úkor výrazného úbytku dobrej a slabej úrovne kvality ich kompetencie K 13 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

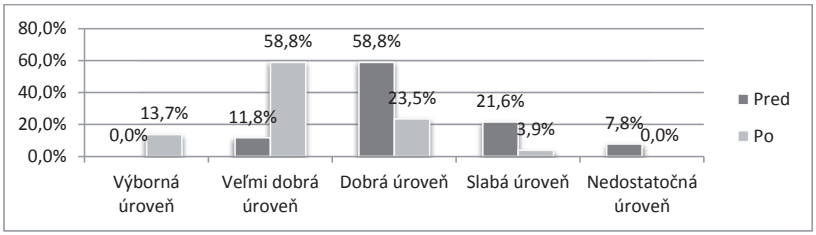
Kompetencia K14 - Schopnosť uskutočniť didaktickú analýzu učiva, schopnosť navrhnúť učebné činnosti pre žiakov v súlade s cieľmi a obsahom učiva ETV



Graf 24 Zmeny kvality kompetencie K14 - Schopnosť uskutočniť didaktickú analýzu učiva, schopnosť navrhnúť učebné činnosti, úlohy pre žiakov v súlade s cieľmi a obsahom učiva etickej výchovy (rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K14 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky významnú na výbornej a dobrej úrovni, testové charakteristiky sú väčšie ako kritická hodnota 1,358 pre $\alpha = 0,05$, $n = 51$. Ako štatisticky nevýznamnú hodnotili respondenti zmenu kvality kompetencie K14 na veľmi dobrej, slabej a nedostatočnej úrovni, testové charakteristiky sú menšie ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, $n = 51$ (pozri Príloha 6, Tabuľka 37). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo u respondentov k výraznému zvýšeniu kvality kompetencie K14 na výbornú a menej na veľmi dobrú úroveň (celkove 82,4% respondentov) na úkor výrazného úbytku dobrej a menej slabej úrovne kvality ich kompetencie K14 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

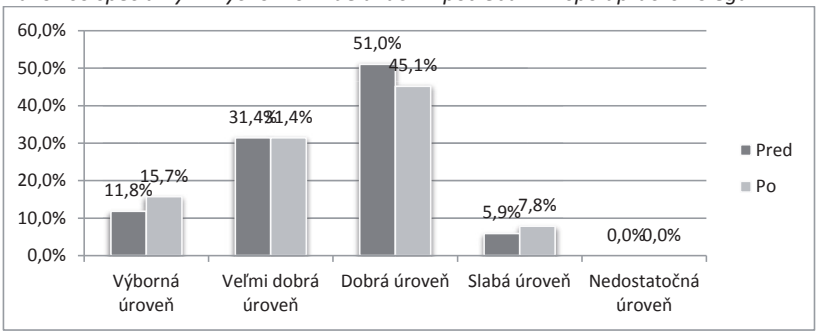
Kompetencia K15 - Schopnosť reflektovať skutočný proces učenia sa a porovnať ho s naprojektovaným procesom a uskutočniť korekcii



Graf 25 Zmeny kvality kompetencie K 15 - Schopnosť reflektovať skutočný proces učenia sa a porovnať ho s naprojektovaným procesom a uskutočniť korekcie (rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K15 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky významnú na veľmi dobrej a dobrej úrovni, testové charakteristiky sú väčšie ako kritická hodnota 1,358 pre $\alpha = 0,05$, $n = 51$. Ako štatisticky nevýznamnú hodnotili respondenti zmenu kvality kompetencie K15 na výborne, slabej a nedostatočnej úrovni, testové charakteristiky sú menšie ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, $n = 51$ (pozri Príloha 6, Tabuľka 15). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo u respondentov k výraznému zvýšeniu kvality kompetencie K15 na výbornú a najmä veľmi dobrú úroveň (celkove 72,5% respondentov) na úkor výrazného úbytku dobrej, slabej a nedostatočnej úrovne kvality ich kompetencie K15 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

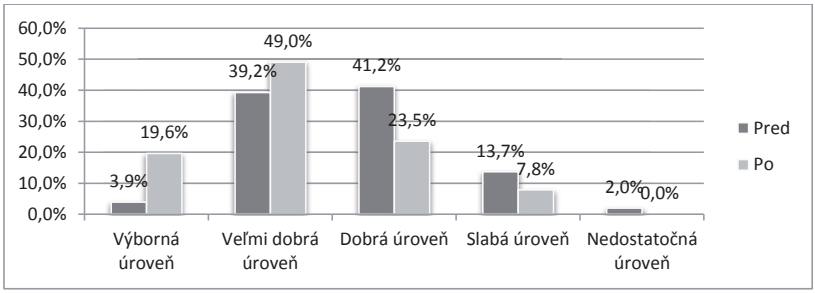
Kompetencia K16 - Schopnosť vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v spolupráci s kolegami



Graf 26 Zmeny kvality kompetencie K 16 - Schopnosť vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v spolupráci s kolegami(rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K16 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky nevýznamnú na všetkých úrovniach, všetky testové charakteristiky sú menšie ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, $n = 51$ (pozri Príloha 6, Tabuľka 39). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo len k minimálnemu zvýšeniu kvality kompetencie K16 na výbornú a veľmi dobrú úroveň (celkove 47,1% respondentov) na úkor minimálneho úbytku dobrej a slabej úrovne kvality ich kompetencie K16 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

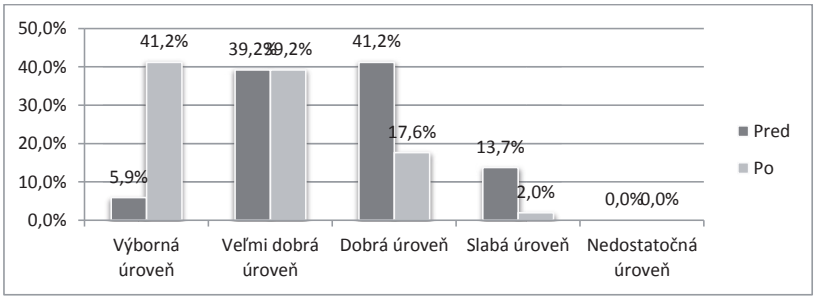
Kompetencia K17 - Schopnosť využívať, vytvárať a zabezpečovať materiálne a technické zázemie výchovno-vzdelávacieho procesu etickej výchovy



Graf 27 Zmeny kvality kompetencie K17 - Schopnosť využívať, vytvárať a zabezpečovať materiálne a technické zázemie výchovno-vzdelávacieho procesu etickej výchovy(rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K17 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky nevýznamnú na všetkých úrovniach, všetky testové charakteristiky sú menšie ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, $n = 51$ (pozri Príloha 6, Tabuľka 40). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo ale len k čiastočnému zvýšeniu kvality kompetencie K17 na výbornú a veľmi dobrú úroveň (celkove 68,6% respondentov) na úkor čiastočného úbytku dobrej a slabej úrovne kvality ich kompetencie K17 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

Kompetencia K18 - Schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri plánovaní výchovno-vzdelávacieho procesu v etickej výchove



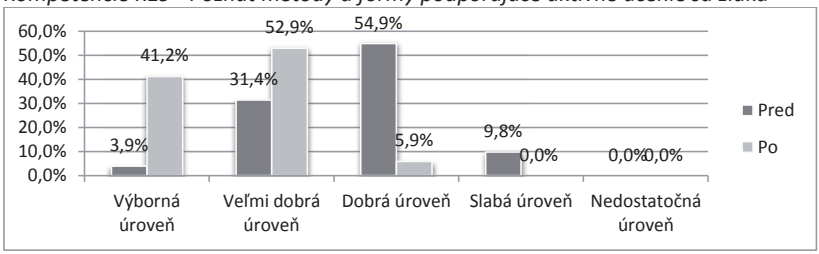
Graf 28 Zmeny kvality kompetencie K 18 - Schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri plánovaní výchovno-vzdelávacieho procesu v etickej výchove (rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K18 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky významnú na výbornej, veľmi dobrej a dobrej úrovni, testové charakteristiky sú väčšie ako kritická hodnota 1,358 pre $\alpha = 0,05$, $n = 51$. Ako štatisticky nevýznamnú hodnotili respondenti zmenu kvality kompetencie K18 na slabej úrovni, testové charakteristiky sú menšie ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, $n = 51$ (pozri Príloha 6, Tabuľka 41). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo u respondentov k veľmi výraznému zvýšeniu kvality kompetencie K18 na výbornú úroveň, nezmenila sa veľmi dobrá úroveň (celkove 80,6% respondentov) na úkor výrazného úbytku dobrej a slabej úrovne kvality ich kompetencie K18 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

Kolgomorov-Smirnovovým testom sme porovnali významnosť rozdielov kvality plánovacích a projektových kompetencií učiteľov etickej výchovy pred vzdelávaním a po absolvovaní vzdelávania, realizácii pedagogického experimentu a akčného výskumu v ôsmych plánovacích a projektových kompetenciách. Možno konštatovať, že respondenti vykazovali v šiestich hodnotených plánovacích a projektových kompetenciách respondentov (K11 - K15, K18) štatisticky významne vyššiu úroveň kvality získaných kompetencií ($\alpha = 0,05$, $n = 51$). V piatich hodnotených kompetenciách došlo k štatisticky významnej zmene kvality kompetencii respondentov na výbornú dobrú úroveň (K11, K12, K13, K14, K18) a na veľmi dobrú úroveň v piatich kompetenciách (K11, K12, K13, K15, K18). v kompetenciách K16 a K17 nedošlo k zmene ich kvality na štatisticky významnej úrovni, tzn. absolvované vzdelávanie, realizovaný pedagogický experiment a akčný výskum neovplyvnili kvalitu týchto dvoch kompetencií respondentov.

4. Kompetencie respondentov realizovať vyučovanie etickej výchovy

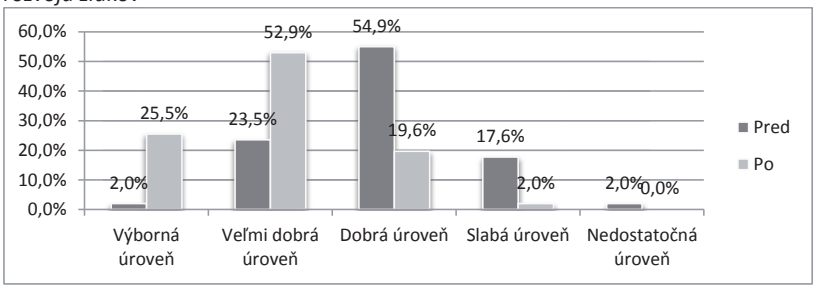
Kompetencie K19 - Poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka



Graf 29 Zmeny kvality kompetencie K 19 - Poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka (rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K19 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky významnú na výbornej, veľmi dobrej a dobrej úrovni, testové charakteristiky sú väčšie ako kritická hodnota 1,358 pre $\alpha = 0,05$, $n= 51$. Ako štatisticky nevýznamnú hodnotili respondenti zmenu kvality kompetencie K19 na slabej úrovni, testové charakteristiky sú menšie ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, $n = 51$ (pozri Príloha 6, Tabuľka 42). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo u respondentov k veľmi výraznému zvýšeniu kvality kompetencie K19 na výbornú úroveň (z 3,9% na 41,2%), výraznému zvýšeniu veľmi dobrej úrovne (celkove 94,1% respondentov) na úkor výrazného úbytku dobrej a menej slabej úrovne kvality ich kompetencie K19 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

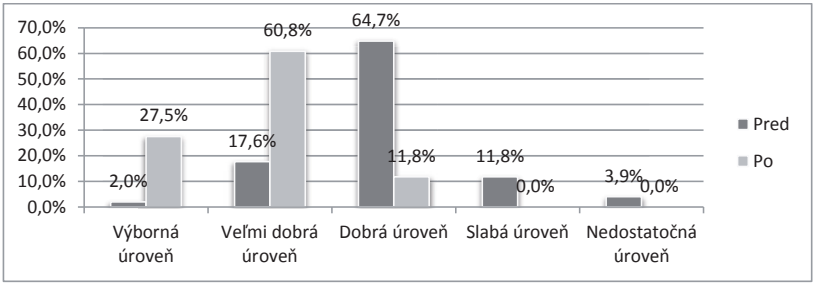
Kompetencia K20 - Poznať metódy a stratégie personálneho a prosociálneho rozvoja žiakov



Graf 30 Zmeny kvality kompetencie K20 - Poznať metódy a stratégie personálneho a prosociálneho rozvoja žiakov (rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K20 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky významnú na výbornej, veľmi dobrej a dobrej úrovni, testové charakteristiky sú väčšie ako kritická hodnota 1,358 pre $\alpha = 0,05$, n= 51. Ako štatisticky nevýznamnú hodnotili respondenti zmenu kvality kompetencie K20 na slabej úrovni, testové charakteristiky sú menšie ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, n = 51 (pozri Príloha 6, Tabuľka 43). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo u respondentov k veľmi výraznému zvýšeniu kvality kompetencie K20 na výbornú úroveň a veľmi dobrú úroveň (celkove 78,4% respondentov) na úkor výrazného úbytku dobrej a slabej úrovne kvality ich kompetencie K20 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

Kompetencie K21 - Schopnosť vybrať a využívať metódy a formy vzhľadom na edukačné ciele etickej výchovy a individuálne edukačné potreby žiakov

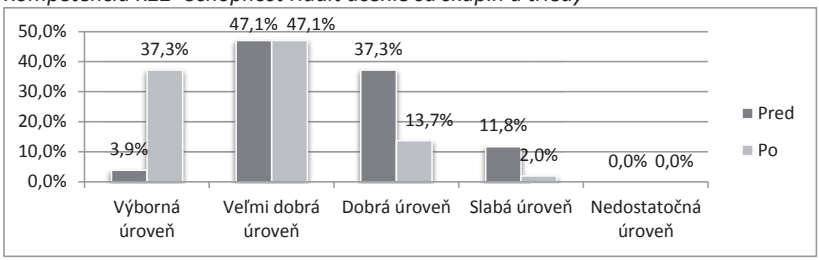


Graf 31 Zmeny kvality kompetencie K21 - Schopnosť vybrať a využívať metódy a formy vzhľadom na edukačné ciele etickej výchovy a individuálne edukačné potreby žiakov (rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K21 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky významnú na výbornej, veľmi dobrej a dobrej úrovni, testové charakteristiky sú väčšie ako kritická hodnota 1,358 pre $\alpha = 0,05$, n = 51. Ako štatisticky nevýznamnú hodnotili respondenti zmenu kvality kompetencie K21 na slabej úrovni, testová charakteristika je menšia ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, n = 51 (pozri Príloha 6, Tabuľka 44). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo u respondentov k veľmi výraznému zvýšeniu kvality kompetencie K21 na výbornú úroveň a veľmi dobrú úroveň (celkove 88,3% respondentov) na úkor výrazného úbytku dobrej a slabej úrovne

kvality ich kompetencie K21 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

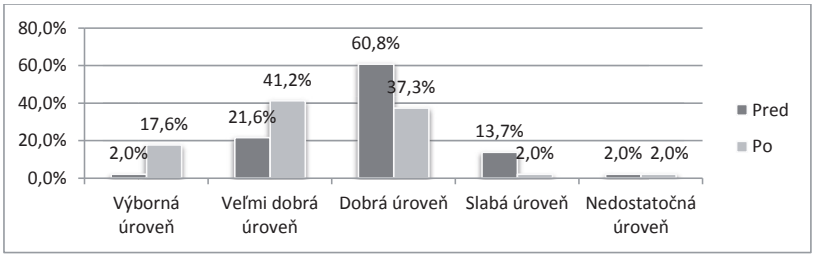
Kompetencia K22- Schopnosť riadiť učenie sa skupín a triedy



Graf 32 Zmeny kvality kompetencie K 22- Schopnosť riadiť učenie sa skupín a triedy (rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K22 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky významnú na výbornej a dobrej úrovni, testové charakteristiky sú väčšie ako kritická hodnota 1,358 pre $\alpha = 0,05$, $n = 51$. Ako štatisticky nevýznamnú hodnotili respondenti zmenu kompetencie K22 na veľmi dobrej a slabej úrovni, testové charakteristiky sú menšie ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, $n = 51$ (pozri Príloha 6, Tabuľka 45). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo u respondentov k veľmi výraznému zvýšeniu kvality kompetencie K22 na výbornú úroveň a nezmenila sa veľmi dobrá úroveň (celkove 84,4% respondentov) na úkor výrazného úbytku dobrej a slabej úrovne kvality ich kompetencie K22 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

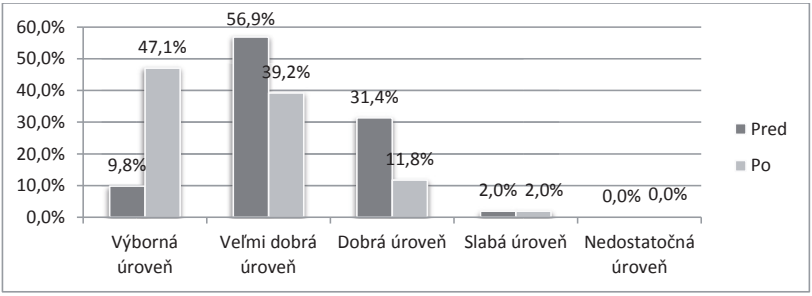
Kompetencia K23 - Schopnosť navrhnúť účinnú stratégiu pre vyučovanie žiaka s výchovnými problémami



Graf 33 Zmeny kvality kompetencie K 23 - Schopnosť navrhnúť účinnú stratégiu pre vyučovanie žiaka s výchovnými problémami (rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K23 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky významnú na veľmi dobrej a dobrej úrovni, testové charakteristiky sú väčšie ako kritická hodnota 1,358 pre α = 0,05, n = 51. Ako štatisticky nevýznamnú hodnotili respondenti zmenu kvality kompetencie K 23 na výbornej a slabej úrovni, testové charakteristiky sú menšie ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti α = 0,05, n = 51 (pozri Príloha 6, Tabuľka 46). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo u respondentov k výraznému zvýšeniu kvality kompetencie K23 na výbornú úroveň a veľmi dobrú úroveň (celkove 88,3% respondentov) na úkor výrazného úbytku dobrej a slabej úrovne kvality ich kompetencie K23 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

Kompetencia K24 - Schopnosť efektívne komunikovať so žiakmi, ovplyvňovať pozitívnu klímu v triede a prostredie podnecujúce rozvoj osobnosti žiaka

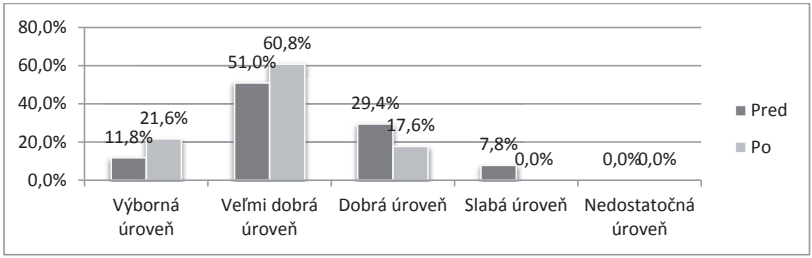


Graf 34 Zmeny kvality kompetencie K 24 - Schopnosť efektívne komunikovať so žiakmi, ovplyvňovať pozitívnu klímu v triede a prostredie podnecujúce rozvoj osobnosti žiaka (rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K24 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky významnú na veľmi dobrej a dobrej úrovni, testové charakteristiky sú väčšie ako kritická hodnota 1,358 pre α = 0,05, n = 51. Ako štatisticky nevýznamnú hodnotili respondenti zmenu kvality kompetencie K24 na výbornej a slabej úrovni, testové charakteristiky sú menšie ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti α = 0,05, n = 51 (pozri Príloha 6, Tabuľka 47). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo u respondentov k veľmi výraznému zvýšeniu kvality kompetencie K24 na výbornú úroveň (z 9,8% na 47, 1%) nezmenila sa veľmi dobrá úroveň), došlo k výraznému úbytku dobrej úrovne, nezmenila sa

slabá úroveň kvality ich kompetencie K24 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

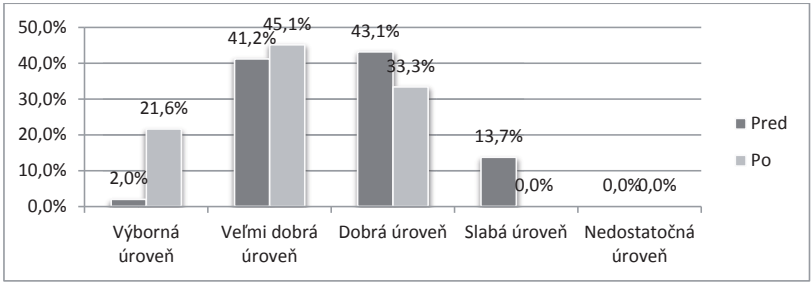
Kompetencia K25 - Schopnosť flexibilne zmeniť naplánovanú činnosť vzhľadom sa aktuálnu situáciu v triede



Graf 35 Zmeny kvality kompetencie K25 - Schopnosť flexibilne zmeniť naplánovanú činnosť vzhľadom sa aktuálnu situáciu v triede (rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K25 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky nevýznamnú na všetkých úrovniach, všetky testové charakteristiky sú menšie ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, $n = 51$ (pozri Príloha 6, Tabuľka 48). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo ale len k minimálnemu zvýšeniu kvality kompetencie K25 na výbornú a veľmi dobrú úroveň (celkove 82,4% respondentov) na úkor minimálneho úbytku dobrej a slabej úrovne kvality ich kompetencie K25 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

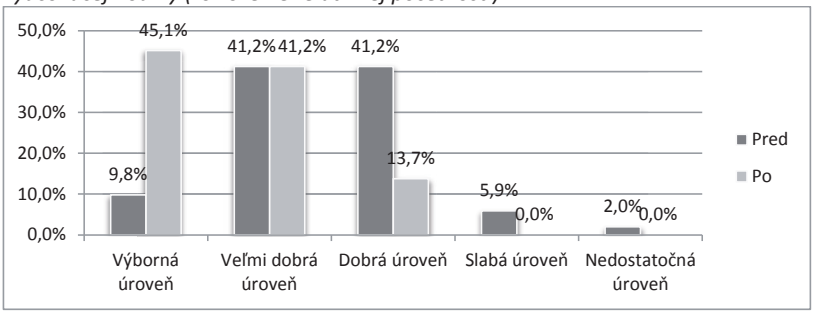
Kompetencia K26 - Schopnosť rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa žiakov



Graf 36 Zmeny kvality kompetencie K26 - Schopnosť rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa žiakov (rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K26 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky významnú na výbornej úrovni, testové charakteristiky sú väčšie ako kritická hodnota 1,358 pre α = 0,05, n = 51. Ako štatisticky nevýznamnú hodnotili respondenti zmenu kvality kompetencie K 26 na veľmi dobrej, dobrej a slabej úrovni, testové charakteristiky sú menšie ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti α = 0,05, n = 51 (pozri Príloha 6, Tabuľka 49). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo u respondentov k veľmi výraznému zvýšeniu kvality kompetencie K 26 na výbornú úroveň (z 2,0% na 21,6%) nezmenila sa veľmi dobrá úroveň, došlo k malému úbytku dobrej úrovne, čiastočne sa zmenila slabá úroveň kvality ich kompetencie K 26 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

Kompetencia K 27 - Schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri realizácii vyučovacej hodiny (rozloženie relatívnej početnosti)

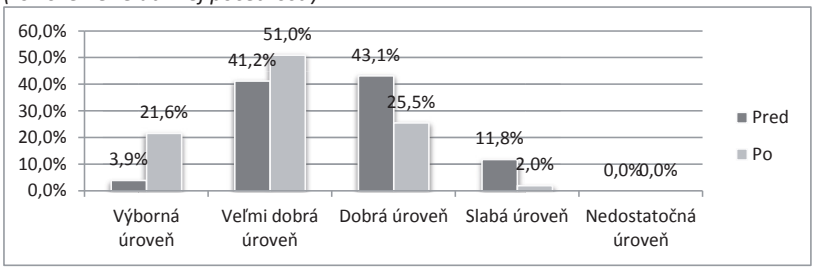


Graf 37 Zmeny kvality kompetencie K 27 - Schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri realizácii vyučovacej hodiny (rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K27 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky významnú na výbornej a dobrej úrovni, testové charakteristiky sú väčšie ako kritická hodnota 1,358 pre α = 0,05, n = 51. Ako štatisticky nevýznamnú hodnotili respondenti zmenu kvality kompetencie K27 na veľmi dobrej a slabej úrovni, testové charakteristiky sú menšie ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti α = 0,05, n = 51 (pozri Príloha 6, Tabuľka 50). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo u respondentov k veľmi výraznému zvýšeniu kvality kompetencie K27 na výbornú úroveň (z 9,8% na 45, 1%) nezmenila sa veľmi dobrá úroveň, došlo k výraznému úbytku dobrej úrovne, minimálne sa

zmenila slabá úroveň kvality ich kompetencie K27 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

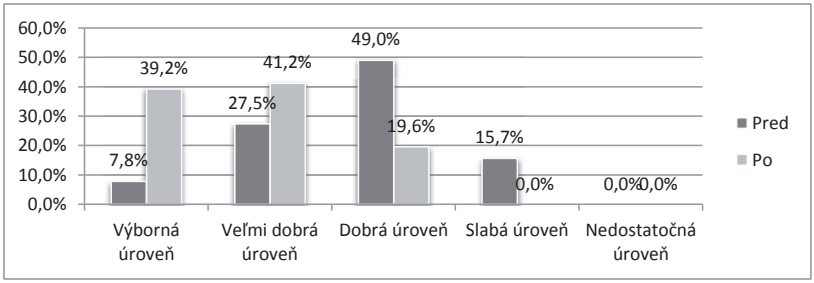
Kompetencia K28 - Oceňovať personálne a socio-morálne spôsobilosti žiakov (rozloženie relatívnej početnosti)



Graf 38 Zmeny kvality kompetencie K28 - Oceňovať personálne a socio-morálne spôsobilosti žiakov (rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K28 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky nevýznamnú na všetkých úrovniach, všetky testové charakteristiky sú menšie ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, n = 51 (pozri Príloha 6, Tabuľka 51). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo ale len k výraznému zvýšeniu kvality kompetencie K28 na výbornú a veľmi dobrú úroveň (z 3,9% na 21,6%)respondentov), nezmenila sa veľmi dobrá úroveň, na úkor výraznejšieho úbytku dobrej a slabej úrovne kvality ich kompetencie K28 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

Kompetencia K29 - Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka (poznať teoretické východiská hodnotenia žiakov a stanoviť kritériá hodnotenia a rozvíjať sebahodnotenie a hodnotovú reflexiu žiakov)



Graf 39 Zmeny kvality kompetencie K29 - Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka (poznať teoretické východiská hodnotenia žiakov a stanoviť

kritériá hodnotenia a rozvíjať sebahodnotenie a hodnotovú reflexiu žiakov) (rozloženie relatívnej početnosti)

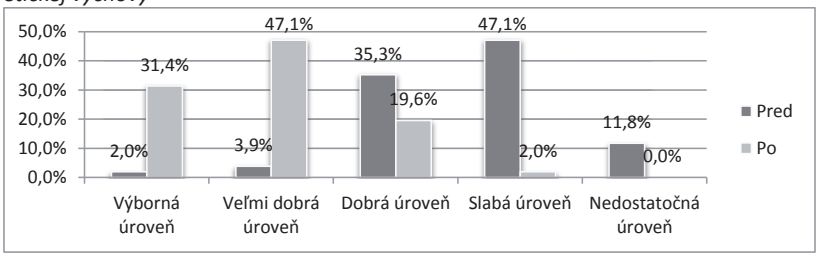
Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K29 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky významnú na výbornej a dobrej úrovni, testové charakteristiky sú väčšie ako kritická hodnota 1,358 pre $\alpha = 0,05$, $n = 51$. Ako štatisticky nevýznamnú hodnotili respondenti zmenu kvality kompetencie K29 na veľmi dobrej a slabej úrovni, testové charakteristiky sú menšie ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, $n = 51$ (pozri Príloha 6, Tabuľka 52). Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo u respondentov k veľmi výraznému zvýšeniu kvality kompetencie K29 na výbornú úroveň (zo 7,8% na 39,2%) menej sa zmenila veľmi dobrá úroveň, došlo k výraznému úbytku dobrej úrovne a slabej úrovne kvality ich kompetencie K29 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.

Kolgomorov-Smirnovovým testom sme porovnali významnosť rozdielov kvality realizačných kompetencií učiteľov etickej výchovy pred vzdelávaním a po absolvovaní vzdelávania, pedagogického experimentu a realizácii akčného výskumu. Možno konštatovať, že respondenti vykazovali v deviatich hodnotených realizačných kompetenciách (K19 – K24, K26 – K27 a K29) štatisticky významne vyššiu úroveň kvality získaných kompetencii ($\alpha = 0,05$, $n = 51$).

V deviatich meraných kompetenciách došlo k štatisticky významnej zmene kvality kompetencii respondentov na výbornú úroveň (K19, K20, K21, K22, K23, K24, K26, K27, K29) a na veľmi dobrú úroveň v štyroch kompetenciách respondentov (K19, K20, K21, K22). V dvoch hodnotených kompetenciách K25 a K28 nedošlo k štatisticky významnej zmene kompetencií respondentov, tzn. absolvované vzdelávanie, realizovaný pedagogický experiment a akčný výskum neovplyvnili kvalitu týchto dvoch kompetencií respondentov.

5. Výskumné kompetencie respondentov

Kompetencia K30 - Projektovať, realizovať a vyhodnotiť akčný výskum vo výučbe etickej výchovy



Graf 40 Zmeny kvality kompetencie K 30 - Projektovať, realizovať a vyhodnotiť akčný výskum vo výučbe etickej výchovy (rozloženie relatívnej početnosti)

Testovaním sme zistili, že respondenti hodnotia zmenu kvality kompetencie K30 vplyvom vzdelávania, pedagogického experimentu a akčného výskumu ako štatisticky významnú na výbornej, veľmi dobrej a slabej úrovni, testové charakteristiky sú väčšie ako kritická hodnota 1,358 pre $\alpha = 0,05$, $n = 51$. Ako štatisticky nevýznamnú hodnotili respondenti zmenu kvality kompetencie K30 na dobrej úrovni, testová charakteristika je menšia ako kritická hodnota 1,358 pre hladinu významnosti $\alpha = 0,05$, $n = 51$ (pozri Príloha 6, Tabuľka 53).

Konštatujeme, že vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo u respondentov k štatisticky významnému zvýšeniu kvality kompetencie K30 na výbornú úroveň (z 2,0% na 31,4%) a veľmi dobrú úroveň (z 3,9% na 47,1%), na úkor výrazného úbytku dobrej úrovne a najmä slabej úrovne kvality ich kompetencie K30 po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume (zo 47,1 na 2,0%).

2.3.2.4 Súhrnné zhodnotenie platnosti hypotéz H1 - H3

V empirickom výskume sme sa zamerali na dve otázky:

*A*ko hodnotia učitelia etickej výchovy validitu navrhnutého modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy - experta po získaní nových profesijných kompetencii? Ako ovplyvnilo absolvované inovačné vzdelávanie, nové skúsenosti s inováciou výučby etickej výchovy a akčný výskum z pohľadu učiteľov kvalitu ich profesijných kompetencii vymedzených v navrhnutom kompetenčnom profile učiteľa etickej výchovy?

Indikátory validity navrhnutého modelu - mieru dôležitosti kompetencii obsiahnutých v modeli týchto kompetencii v ďalšej pedagogickej praxi učiteľov vo výučbe etickej výchovy preukazujeme verifikáciou hypotéz H1 a H2.

Skúmali sme názory a postoje respondentov prostredníctvom dotazníka (Príloha 1) na pedagogicko-psychologické a didakticko-metodické kompetencie učiteľov etickej výchovy spojené so schopnosťou reflexie a sebareflexie prostredníctvom akčného výskumu, odborné kompetencie reprezentované v modeli v obsahovo- didaktických kompetenciách učiteľa etickej výchovy.

Verifikáciou *hypotézy H3* sme skúmali, tiež prostredníctvom dotazníka (Príloha 1), ako absolvované inovačné vzdelávanie, realizácia inovácie vlastnej výučby etickej výchovy a uskutočnený akčný výskum ovplyvnilo z pohľadu učiteľov kvalitu ich pedagogicko-psychologických a didakticko-metodických kompetencií v rámci navrhnutého kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy.

Pri verifikácii platnosti hypotéz H 1 – H 2 sme zistili:

H1 *Predpokladáme vysokú mieru dôležitosti kompetencií a štatisticky významné rozdiely v názoroch a postojoch respondentov na mieru dôležitosti diagnostických, obsahovo-didaktických, projektových, realizačných a výskumných kompetencií pre výučbu etickej výchovy v rámci navrhnutého kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy.*

Respondenti považovali za rovnako vysoko dôležité pre výučbu etickej výchovy všetky tri diagnostické kompetencie učiteľov etickej výchovy K1 - K3. Rozdiely v miere dôležitosti medzi diagnostickými kompetenciami neboli štatisticky významné (pozri Tabuľka 5).

Respondenti hodnotili *odborné/obsahové a didaktické kompetencie* ako vysoko dôležité pre výučbu etickej výchovy. Pri zisťovaní štatistickej významnosti rozdielov v preferenciách dôležitosti siedmych *obsahovo-didaktických* kompetencií K4 – K10 sme zistili, že odborná/obsahová kompetencia K5 „Mať vedomosti zo svojho odboru“ bola štatisticky významne rozdielna - viac preferovaná vo vzťahu k všetkým ostatným didaktickým kompetenciám. Medzi didaktickými kompetenciami v miere ich dôležitosti pre výučbu etickej výchovy sme nezistili štatisticky významné rozdiely (pozri Tabuľka 6).

Medzi šiestimi z ôsmych *plánovacích a projektových kompetencií* K11 - K15, K18 sme nezistili štatisticky významné rozdiely v úrovni ich dôležitosti. Respondenti ich hodnotili ako vysoko dôležité pre výučbu etickej výchovy. Zistili sme len štatisticky významné rozdiely v úrovni dôležitosti medzi skupinou týchto šiestich projektových kompetencii K11 - K15, K18 a dvomi kompetenciami K16 „Vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“ a K17 „Využívať, vytvárať a zabezpečovať materiálne a technické zázemie výchovno-vzdelávacieho procesu v ETV“. Tieto dve kompetencie považovali respondenti za menej dôležité pre výučbu etickej výchovy vo vzťahu k ostatným projektovým kompetenciám (pozri Tabuľka 7).

Medzi jedenástimi *realizačnými kompetenciami* K19 - K29 sme nezistili u desiatich kompetencii K19 - K22, K24 - K29 štatisticky významné rozdiely v úrovni ich dôležitosti pre učiteľov etickej výchovy. Respondenti ich hodnotili ako vysoko dôležité pre výučbu etickej výchovy. Zistili sme len štatisticky významné rozdiely v úrovni dôležitosti medzi skupinou siedmych realizačných kompetencii K19 - K21, K24 - K27 a menej dôležitou kompetenciou K23 „Schopnosť navrhnúť účinnú stratégiu pre vyučovanie žiaka a výchovnými problémami" vo vzťahu k ostatným realizačným kompetenciám (pozri Tabuľka 8).

Naše zistenia ukázali, že respondenti hodnotia vysoko dôležitosť *výskumnej kompetencie* „Projektovať, realizovať a vyhodnotiť akčný výskum vo výučbe ETV pre inováciu výučby etickej výchovy a profesijný sebarozvoj"(pozri Tabuľka 9).

Platnosť hypotézy H1 sa potvrdila v zistení vysokej miery dôležitosti kompetencií pre výučbu etickej výchovy všetkých troch diagnostických kompetencií, všetkých siedmych obsahovo-didaktických kompetencií, šiestich plánovacích a projektových kompetencií K11 - K15, K18, desiatich realizačných kompetencií K19 - K22, K24 - K29 a výskumnej kompetencie. Platnosť hypotéza sa potvrdila v zistení štatistickej významnosti rozdielov miery dôležitosti len v rámci plánovacích a projektových kompetencií medzi šiestimi kompetenciami K11 - K15, K18 a dvoma kompetenciami K16, K17, v rámci realizačných kompetencií medzi siedmymi kompetenciami K19 - K21, K24 - K27 a kompetenciou K23.

Platnosť hypotézy H1 sa nepotvrdila v zistení menšej dôležitosti kompetencií pre výučbu etickej výchovy dvoch projektových kompetencií K16 a K17, jednej realizačnej kompetencie K23 vo vzťahu k miere dôležitosti ostatných kompetencií. Platnosť hypotézy H1 sa nepotvrdila v zistení štatistickej nevýznamnosti rozdielov miery dôležitosti kompetencií pre výučbu etickej výchovy vo všetkých troch diagnostických kompetencií, všetkých siedmych obsahovo-didaktických kompetencií, šiestich plánovacích a projektových kompetencií K11 - K15, K18, desiatich realizačných kompetencií K19 - K22, K24 - K29.[4]

H2 *Predpokladáme vysokú mieru dôležitosti kompetencií a štatisticky významné rozdiely v názoroch a postojoch respondentov na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania na mieru dôležitosti diagnostických, obsahovo-didaktických, projektových, realizačných a výskumných kompetencií pre výučbu etickej výchovy v rámci navrhnutého kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy.*

[4] *Pozn. Menšia dôležitosť kompetencií K16, K17 a K23 platí vo vzťahu k ostatným vyššie hodnoteným ostatným kompetenciám kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy. Neplatí úplne z hľadiska deskriptívnych štatistík, ktorých hodnoty (AM = 4,05- 4,25, modus = 4 – 5) sú u týchto troch kompetencií relatívne vysoké a signalizujú relatívne vysokú preferenciu aj týchto troch kompetencií pre výučbu etickej výchovy z pohľadu respondentov.*

Zistili sme, že rozdiely v preferenciách miery dôležitosti jednotlivých *diagnostických kompetencií* medzi respondentmi- učiteľmi etickej výchovy na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania v hodnotách párových/tých istých diagnostických kompetencií nie sú štatisticky významné. Obidve skupiny respondentov - učitelia primárneho aj sekundárneho stupňa vzdelávania prezentujú vysokú mieru dôležitosti diagnostických kompetencií pre výučbu etickej výchovy na primárnom aj sekundárnom stupni vzdelávania (pozri Tabuľka 10 a 11).

V preferenciách miery dôležitosti jednotlivých *obsahových/odborných a didaktických kompetencií* respondentov na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania sme nezistili štatisticky významné rozdiely v hodnotách párových/tých istých kompetencií. Len v obsahovej/odbornej kompetencii „Mať vedomosti zo svojho odboru“ sme zistili štatisticky významné rozdiely v hodnotení miery dôležitosti pre výučbu etickej výchovy medzi respondentmi - učiteľmi primárneho a sekundárneho vzdelávania. Všetci respondenti - učitelia etickej výchovy na sekundárnom stupni hodnotia dôležitosť tejto kompetencie pre výučbu etickej výchovy maximálne vysoko oproti učiteľom primárneho stupňa. Učitelia primárneho stupňa hodnotia dôležitosť tejto kompetencie pre výučbu etickej výchovy na približne rovnakej úrovni ako dôležitosť didaktických kompetencii. Obidve skupiny respondentov - učitelia primárneho aj sekundárneho stupňa vzdelávania prezentujú rovnako vysokú mieru dôležitosti didaktických kompetencií pre výučbu etickej výchovy (pozri Tabuľka 12 a 13).

Preferencie miery dôležitosti respondentov - učiteľov etickej výchovy na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania jednotlivých *plánovacích a projektových kompetencií* sa veľmi nelíšia. Rozdiely v hodnotách párových/tých istých kompetencií nie sú štatisticky významné. Obidve skupiny respondentov prezentujú vysokú mieru dôležitosti plánovacích a projektových kompetencií u respondentov - učiteľov primárneho aj sekundárneho stupňa vzdelávania pre výučbu etickej výchovy (pozri Tabuľka 14 a 15).

Preferencie miery dôležitosti respondentov - učiteľov etickej výchovy jednotlivých *realizačných kompetencií* na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania sa líšia. Zistili sme, že rozdiely v hodnotách párových/tých istých kompetencií nie sú štatisticky významné. Obidve skupiny respondentov prezentujú vysokú mieru dôležitosti realizačných kompetencií pre výučbu etickej výchovy u respondentov - učiteľov primárneho aj sekundárneho stupňa vzdelávania (pozri Tabuľka 16 a 17).

Zistili sme, že rozdiely v hodnotách *výskumnej kompetencie* medzi učiteľmi primárneho a sekundárneho stupňa nie sú štatisticky významné. Obidve skupiny respondentov prezentujú vysokú mieru dôležitosti výskumných kompetencií

u respondentov - učiteľov primárneho aj sekundárneho stupňa vzdelávania pre inováciu výučby etickej výchovy a profesijný sebarozvoj (pozri Tabuľka 18 a 19).

Platnosť hypotézy H2 sa potvrdila v zistení rovnako vysokej miery dôležitosti všetkých párových/tých istých diagnostických, obsahovo–didaktických, plánovacích a projektových, realizačných a výskumných kompetencií pre výučbu etickej výchovy v obidvoch skupinách respondentov- učiteľov primárneho aj sekundárneho stupňa vzdelávania. Platnosť hypotézy H2 sa potvrdila v zistení štatistickej významnosti rozdielov miery dôležitosti kompetencií pre respondentov - učiteľov primárneho aj sekundárneho stupňa vzdelávania len v rámci obsahových a didaktických kompetencií v odbornej/obsahovej kompetencii „Mať vedomosti zo svojho odboru", ktorú výrazne viac preferovali respondenti sekundárneho stupňa vzdelávania ako primárneho stupňa vzdelávania.

Platnosť hypotézy H2 sa nepotvrdila v zistení štatistickej nevýznamnosti rozdielov miery dôležitosti kompetencií pre respondentov - učiteľov primárneho aj sekundárneho stupňa vzdelávania v ostatných párových diagnostických, obsahovo-didaktických, plánovacích a projektových, realizačných a výskumných kompetencií kompetenciách pre výučbu etickej výchovy medzi dvomi skupinami respondentov - učiteľov primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania.

Verifikáciou *hypotézy H3* sme chceli preskúmať, ako absolvované inovačné vzdelávanie, realizácia inovácie vlastnej výučby etickej výchovy a uskutočnený akčný výskum ovplyvnili z pohľadu učiteľov kvalitu ich profesijných kompetencii v rámci navrhnutého kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy.

Porovnaním významnosti rozdielov medzi rozdelením dát u učiteľov etickej výchovy pred vzdelávaním a po absolvovaní vzdelávania, realizácii pedagogického experimentu a akčného výskumu sme zistili, že respondenti vykazovali vo všetkých troch hodnotených *diagnostických kompetenciách* štatisticky významne vyššiu úroveň kvality získaných kompetencií. Došlo k zmene zo slabej a dobrej úrovne kvality kompetencii respondentov K1 - K3 na veľmi dobrú úroveň a čiastočnej zmene v K3 na výbornú úroveň kvality tejto kompetencie (pozri Graf 11 - 13)

Zistili sme, že po absolvovaní vzdelávania, realizácii pedagogického experimentu a akčného výskumu vo všetkých siedmych *obsahovo-didaktických kompetenciách* vykazovali respondenti štatisticky významné rozdiely. Získali v šiestich hodnotených obsahovo -didaktických kompetenciách (K4 - K9) štatisticky významne vyššiu úroveň kvality získaných kompetencií. v piatich meraných kompetenciách došlo vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu k štatisticky významnej zmene kvality kompetencii respondentov na výbornú úroveň (K4, K5, K7, K8, K9) a na veľmi dobrú úroveň v piatich kompetenciách (K4, K6, K7, K8, K9). v kompetencii K10

nedošlo v hodnotení respondentov k štatisticky významnej zmene tejto kompetencie, tzn. absolvované vzdelávanie, realizovaný pedagogický experiment a akčný výskum neovplyvnili kvalitu kompetencie respondentov K10 (pozri Graf 14 - 20).

Respondenti vykazovali po absolvovaní vzdelávania, realizácii pedagogického experimentu a akčného výskumu z ôsmych *plánovacích a projektových kompetencií* v šiestich hodnotených kompetenciách (K11 - K15, K18) štatisticky významne vyššiu úroveň kvality získaných kompetencií. v piatich hodnotených kompetenciách došlo k štatisticky významnej zmene kvality kompetencii respondentov na výbornú úroveň (K11, K12, K13, K14, K18) a na veľmi dobrú úroveň v piatich kompetenciách (K11, K12, K13, K15, K18). v kompetenciách K16 a K17 nedošlo k zmene ich kvality na štatisticky významnej úrovni, tzn. absolvované vzdelávanie, realizovaný pedagogický experiment a akčný výskum neovplyvnili kvalitu týchto dvoch kompetencií respondentov (pozri Graf 21 - 28).

Zistili sme tiež, že po absolvovaní vzdelávania, pedagogického experimentu a realizácii akčného výskumu v realizačných kompetenciách, že respondenti vykazovali v deviatich hodnotených *realizačných kompetenciách* (K19 - K24, K26 - K27 a K29) štatisticky významne vyššiu úroveň kvality získaných kompetencií. v deviatich meraných kompetenciách došlo k štatisticky významnej zmene kvality kompetencii respondentov na výbornú úroveň (K19, K20, K21, K22, K23, K24, K26, K27, K29) a na veľmi dobrú úroveň kvality v štyroch kompetenciách respondentov (K19, K20, K21, K22). v dvoch hodnotených kompetenciách K25 a K28 nedošlo k štatisticky významnej zmene kvality kompetencií respondentov, tzn. absolvované vzdelávanie, realizovaný pedagogický experiment a akčný výskum neovplyvnili kvalitu týchto dvoch kompetencií respondentov (pozri Graf 29 - 39).

Vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo u respondentov k štatisticky významnému zvýšeniu kvality *výskumnej kompetencie* K30 na výbornú úroveň (z 2,0% na 31,4%) a veľmi dobrú úroveň (z 3,9% na 47,1%), na úkor výrazného úbytku dobrej úrovne a najmä slabej úrovne kvality ich kompetencie K30 po vzdelávaní (zo 47,1 na 2,0%) (pozri Graf 40).

Platnosť hypotézy H3 sa potvrdila v zistení štatisticky významnej zmeny rozdielov kvality v dvadsiatich piatich diagnostických, obsahovo-didaktických, projektových, realizačných a výskumných kompetenciách respondentov v rámci navrhnutého kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy vplyvom absolvovaného inovačného vzdelávania, realizovaným pedagogickým experimentom a akčným výskumom vo vlastnej výučbe etickej výchovy.

Platnosť hypotézy H3 sa nepotvrdila v zistení, že nedošlo k štatisticky významnej zmene rozdielov kvality v rámci obsahovo-didaktických kompetencií v kompetencii K10, v rámci projektových kompetencií v kompetenciách K16 - K17 a v rámci realizačných kompetencií v kompetenciách K25 a K28 z hľadiska navrhnutého kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy vplyvom absolvovaného inovačného vzdelávania, realizovaným pedagogickým experimentom a akčným výskumom vo vlastnej inovatívnej výučbe etickej výchovy. Absolvované vzdelávanie, realizovaný pedagogický experiment a akčný výskum neovplyvnili výraznejšie kvalitu týchto piatich kompetencií respondentov.

2.3.2.5 Výsledky obsahovej analýzy dát skupinového interview: uplatniteľnosť kompetencií učiteľa etickej výchovy

Pre skúmanie validity navrhnutého modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy – experta sme tiež zisťovali názory a postoje učiteľov etickej výchovy *na uplatniteľnosť* získaných odborných, pedagogicko-psychologických a didakticko-metodických kompetencií (diagnostických, projektových, realizačných) a výskumných kompetencií v ďalšej pedagogickej praxi vo výučbe etickej výchovy. Kvalitatívnou analýzou dát získaných v skupinovom interview (3 diskusné skupiny respondentov) sme získali odpovede na výskumnú otázku V.O.1.

Transkripciu audio záznamu uvádzame v Prílohe 8. v prezentovaných príkladoch v ďalšom texte pred číselným kódom účastníkov diskusii uvedených v Prílohe 8 uvádzame ešte číselný kód 1 - 3 podľa čísla diskusnej skupiny ktorej sa účastník diskusie zúčastnil (Banská Bystrica - kód 1, Prievidza - kód 2, Martin - kód 3).

V.O.1. Aké sú názory a postoje respondentov - učiteľov etickej výchovy na uplatniteľnosť získaných odborných, pedagogicko-psychologických a didakticko-metodických kompetencií (diagnostických, projektových, realizačných) a výskumných kompetencií v ďalšej pedagogickej praxi vo výučbe etickej výchovy?

Zodpovedanie na výskumnú otázku V.O.1. sme rozčlenili na štyri podotázky zamerané osobitne na diagnostické, projektové, realizačné a výskumné kompetencie učiteľa etickej výchovy:

1. *Aké sú názory a postoje respondentov - učiteľov etickej výchovy na uplatniteľnosť získaných diagnostických kompetencii v ďalšej pedagogickej praxi vo výučbe etickej výchovy?*

Ešte v nedávnej dobe hrala pedagogická diagnostika vo vzdelávaní učiteľov len obmedzenú rolu. Vyplývalo to zo všeobecne uplatňovaného akademického a behaviorálneho teoretického konceptu, uprednostňujúceho transmisívny model výučby. Prakticky jedinou používanou formou pedagogickej diagnostiky v reálnej praxi učiteľov na školách 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, ktoré sme uplatnili pri tvorbe inovatívneho modelu výučby etickej výchovy, 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 výchovno-vzdelávacie výsledky nebudú u konkrétneho žiaka zodpovedať jeho možnostiam. Rohn (2014) upozorňuje, že personalizované učenie je založené na úvodnom poznaní špecifických predpokladov každého individuálneho žiaka dosahovať úspech, resp. na poznaní činiteľov, ktoré jeho učebnému úspechu bránia. Ide teda o diagnostický predpoklad praktizovania personalizovaného učenia ako učenia šitého na mieru žiakom, ktoré chceme uplatňovať vo výučbe etickej výchovy.

K nachádzaniu najvhodnejších ciest mravnej výchovy na hodinách etickej výchovy slúži práve pedagogická diagnostika, ale aj psychologická diagnostika, uskutočňovaná poučeným učiteľom na užívateľskej úrovni (Valica - Kaliský, 2013). K lepšiemu poznaniu žiaka by učiteľovi etickej výchovy mali, najmä pri závažných problémoch v správaní žiaka, pomáhať okrem kolegov na škole aj ďalší odborníci spolupracujúci so školou – psychológovia, špeciálni a liečební pedagógovia, lekári pod.

V rámci evalvácie modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy – experta sme chceli v diskusii s učiteľmi etickej výchovy zistiť ich názory a postoje k uplatniteľnosti získaných diagnostických kompetencií v pedagogickej praxi.

Diskusia ukázala na vysoký diagnostický potenciál etickej výchovy, vysokú uplatniteľnosť diagnostických kompetencii vo výučbe etickej výchovy, možnosť transferu diagnostických výsledkov aj do iných predmetov i v rámci dlhodobejšieho diagnostikovania žiakov (etická výchova sa vyučuje kontinuálne vo všetkých ročníkoch na základnej škole až do 2. ročníka na stredných školách).

Príklady z diskusie:

U1.5: Jednoznačne sú výchovné predmety neporovnateľne vhodnejšie na poznávanie žiaka. Dá sa lepšie si ho všímať, väčší priestor na jeho vyjadrovanie, pozorovanie jeho reakcií. Na EV sa dá citlivejšie pristupovať k žiakom a viac či menej im pomôcť.

U1.2: To, čo sa týka tej diagnostiky, tak sa mi osvedčilo, keď dostaneme deti od 5. ročníka a vediem ich vďaka etickej výchove až do 9. ročníka. Takže ja vlastne môžem spoznávať ich stav, diagnostikovať ich. Pomáha mi to nielen pri riešení problémov detí, ale potom neskôr si robím takú kazuistiku žiaka. Že sa zameriame na sociálne prostredie, na život dieťaťa v triede a rodine. Na druhej strane mi to

veľmi pomáha aj v ďalších predmetoch. Ja sa už na dieťa pozerám z dvoch strán. Teda, že v niečom je trebárs dobré, niečo mu zasa nejde a že už ho nehodnotím len „ty taký a taký". Deti sú v škole často zaškatuľkované. Niekde učiteľ príde a vie že žiak je taký a taký a hovorí „dávajte na neho pozor, lebo...". a ja toto neriešim. Hovorím „Skús niečo, v čom si dobrý.". Takýmto spôsobom sa ja snažím, aby si deti samé uvedomili, že sú v niečom šikovné odborne, alebo v niečom sú dobré.

U1.2: Ja robím zástupkyňu na škole, takže veľa razy riešime problémy so žiakmi. Ja som si to neuvedomovala, že robím diagnostiku, ale riešime dieťa z osobnostného, psychologického a rodinného hľadiska. Na EV sa dieťa prejaví viac ako na matematike podobných predmetoch, takže dokážeme spoznať lepšie žiaka, keď je nejaký problém. Ja riešim, keď žiak nechce spolupracovať s iným vo dvojiciach alebo v skupine a pod. Keď je to potrebné, ideme do toho, čo je za tým. Debatujeme s rodičmi, máme špeciálneho pedagóga a výchovného poradcu. Tak si vytvoríme takú skladačku o dieťati. V mnohých prípadoch pomáhame dieťaťu úspešne sa začleniť do kolektívu, ale nájdu sa prípady kedy je to ťažké, keď tak vplyv rodiny je veľmi silný.

U2.2: Ale s tou diagnostikou by to bolo ešte zaujímavejšie aj v tej rodine. Ide o niečo hlbšie, že prečo sa deti správajú tak ako sa správajú, ale na to nie je čas.

Ukázalo sa, že učitelia etickej výchovy si často ani neuvedomovali, že uskutočňovali vo výučbe pedagogickú diagnostiku (pretože ju robili len intuitívne) a po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume zistili jej väčšie možnosti vo vlastnom vyučovaní. U učiteľov etickej výchovy - respondentov došlo vplyvom realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu k premene jednoduchého intuitívneho diagnostického myslenia a konania (nezdôvodňovanie a nezovšeobecňovanie alebo len jednoduché zdôvodňovanie a zovšeobecňovanie) na vyššiu reflexívnejšiu úroveň zovšeobecnenia a hľadaní širších a hlbších súvislostí pri vytváraní dynamického komplexného a konzistentného obrazu žiaka v jeho personálnom a psychosociálnom vývine. Evidentné je to najmä v projektovaní, realizácii a vyhodnotení akčného výskumu pri monitorovaní efektov inovačnej výučby etickej výchovy vo vlastnom vyučovaní, kde respondenti využívali širokú paletu diagnostických metód.

U časti respondentov - učiteľov etickej výchovy nová skúsenosť v pedagogickom experimente zvýšila ich motivácie pokračovať v kvalitnejšej reflexívnej pedagogickej diagnostike žiakov v etickej výchove, ako nevyhnutnej podmienky zvýšenia kvality výučby etickej výchovy. Časť respondentov hodnotila pedagogicky experiment a pedagogickú diagnostiku v ňom ako náročnú a preto prejavila tendenciu vrátiť sa k intuitívnej pedagogickej diagnostike i napriek získaným diagnostickým kompetenciám. Ako najčastejšie prekážky pre

uskutočňovanie kvalitnejšej reflexívnej pedagogickej diagnostiky uvádzali napr. vysoký pracovný stres, zmeny tried a vyučovanie etickej výchovy v triedach na primárnom stupni vzdelávania, kde nepoznajú žiakov.

Príklady z diskusii:

U3.1: Diagnostiku nerobíme stále. Určite sa budem snažiť robiť pedagogickú diagnostiku. Aj teraz sme zistili, že je to potrebné, pretože sú rôzne problémy, ktoré sa vyskytnú, nielen čo sa týka vzťahov medzi žiakmi. Diagnostikou často výjdu na povrch mnohé veci na hodinách EV, nielen na nich. Používam formu rozhovoru, otázok a snažím sa zistiť atmosféru v triede a nejaký problém, ak sa vyskytol. Je potrebné, aby sme vedeli o vzťahoch v triede a vedeli ich ovplyvniť. Často sú to aj skryté veci, ktoré hneď nevyjdú na povrch.

U1.6: Preto môžem s určitosťou povedať, že diagnostika je jednou z najefektívnejších častí vyučovacieho procesu, pretože žiak aj učiteľ veľmi rýchlo zistia, či to, čo robia, robia dobre alebo zle.

U2.4: Keď hovoríme o diagnostike, či to budem robiť ďalej, tak ja som to robila počas posledných 4 rokov. Do hárkov si zapisujeme záznamy rozhovorov s rodičmi, konzultácie s nimi, keď máme žiakov aj s problémami. Lepšie je to mať na papieri, keď si ten rozhovor zapíšeme.

U2.1: Diagnostiku ktorú realizujem je intuitívna. Na základe predchádzajúcich skúseností si žiakov zatrieďujem. Na základe rozhovoru s nimi, rodinného prostredia, z ktorého pochádzajú, verbálnej a neverbálnej komunikácie, slovnej zásoby, ktorú používajú, robím si také „osobné kazuistiky". Ale v žiadnom prípade to nebudem dávať na papier a nebudem ďalej pátrať. V mojej práci na to nie je čas.

U2.2: Diagnostika je zaujímavá, ale je zaťažujúca. I keď na ňu nemám čas, dozviem sa veľa nových vecí, ktoré by boli pre učiteľa prekvapujúce. Takže pre mňa je to veľmi zaťažujúce, pretože už poznám tie deti, už by to mohlo byť dobré a zasa mám nové deti, nových rodičov, nové prostredie, nové typy. Takže neviem, či sa mi diagnostikou oplatí veľmi zaťažovať, keď neviem dopredu, či pôjdem s deťmi ďalej.

U2.3: Diagnostiku v etickej výchove by som si viedla vtedy, keď by som učila len svoju vlastnú triedu. Len v minulom roku som mala svoju triedu, tento rok mám na etike už pomiešanú triedu. Je ich 22, takže sú aj typy žiakov, ktoré nepoznám (pozn.: október). Minulý rok som si svoju triedu odpozorovala, ale teraz mám na etickej výchove ďalších nových 8 - 9 detí. Musím sa s nimi zoznamovať a ešte v dvoch ďalších triedach učím, kde som doteraz neučila, takže ani tieto deti nepoznám. Som akoby na začiatku. Vlastné deti som spoznávala intuitívne, rozhovormi, žiadne také, že si niečo dať na papier, to nie. Ale viedla som si záznamy o určitých typoch, u ktorých som videla, že je nejaký problém. Mala som chlapčeka s telesným postihnutím, kde som predpokladala, že sa nebude dobre vyvíjať, tak

tam som si dávala veľký pozor a naozaj som si ho odsledovala, pokiaľ ostatní boli v pohode. V tých nových triedach, s ktorými sa zoznamujem tam sa navzájom spoznávame. Diagnostika je vzájomná. Nie je to ale o tom, že by som to robila formou papierov, zápisov, záznamov. Bolo by výhodné, keby sa EV učila v celej triede a nielen v skupinke žiakov.

Záver

Respondenti považujú pedagogickú diagnostiku za dôležitú súčasť výučby etickej výchovy. Získané diagnostické kompetencie hodnotia preto ako vysoko dôležité a využívajú pedagogickú diagnostiku v intuitívnej alebo reflexívnej podobe v procese výučby etickej výchovy. Pozitívne hodnotia uplatniteľnosť diagnostických kompetencií, pričom pomenovali hlavné prekážky prechodu od intuitívnej k reflexívne zameranej pedagogickej diagnostike. Eliminácia prekážok v práci učiteľov - najmä časový stres v práci, nedostatok náročnejších diagnostických kompetencií spojených s akčným výskumom, nedostatok dostupných diagnostických metodík využiteľných v etickej výchove, nedostatky v organizácii vyučovania na I. stupni ZŠ - ďalším kontinuálnym vzdelávaním, príp. ďalšími opatreniami by zvýšili pravdepodobnosť udržania, či zvýšenia ich motivácií uplatňovať systematicky reflexívnu pedagogickú diagnostiku žiakov v projektovaní, realizácii a hodnotení výučby etickej výchovy, reflexii výučby a vlastnej profesijnej sebareflexii.

2. *Aké sú názory a postoje respondentov - učiteľov etickej výchovy na uplatniteľnosť získaných projektových kompetencií v ďalšej pedagogickej praxi vo výučbe etickej výchovy?*

Plánovanie a projektovanie výučby etickej výchovy patrí v expertne navrhnutom modely kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy - experta k dôležitým kompetenciám učiteľa, a to či už ide o dlhodobé alebo krátkodobé projekty. Dlhodobý projekt, či už školský vzdelávací program alebo časovo-tematický plán predmetu, umožňuje učiteľovi pripraviť premyslený plán rozvoja osobnosti žiaka vo všetkých oblastiach – kognitívnej, afektívnej i psychomotorickej. Dlhodobým plánom sa rešpektujú osobitosti žiakov v skupine, systematizuje sa osvojovanie si poznatkov, učivo sa usporadúva cyklicky, vytvára sa priestor na uvažovanie o zvláštnych didaktických hľadiskách či výchovných možnostiach. (Fridrichová In Valica - Fridrichová a kol. 2011 (a), s. 124)

Pri projektovaní vyučovacej jednotky sa učiteľ nepozerá na učivo zo svojho pohľadu– čo mám naučiť, vysvetliť, prezentovať – ale z pohľadu učiaceho sa. Učiteľ tak *projektuje* procesy učenia sa žiaka, zisťuje, aké edukačné situácie a cieľovo orientované učebné úlohy má pripraviť pre najefektívnejší posun žiaka (Doušková,

2006, s. 82). Inými slovami, v projektovaní výučby sa prechádza od zamerania na obsah k orientácii na cieľ. Učiteľ si nekladie otázku, „čo mám naučiť?“, ale *„čo má vedieť žiak?, aký má mať postoj?, čo si má žiak uvedomiť?“* a následne sa v tomto kontexte mení pohľad na význam edukačných cieľov a transformácie učiva vo vyučovacom procese. Stanovenie cieľa, vytvorenie pedagogických situácií, zadefinovanie učebných požiadaviek a formulovanie učebných úloh výber adekvátnych metód a foriem vyučovania, didaktických a materiálno-technických prostriedkov si vyžaduje vysoko rozvinuté didaktické kompetencie učiteľov etickej výchovy. v projektovaní etickej výchovy zdôrazňujeme význam všetkých fáz výučby, najmä však hodnotovej reflexie na hodinách etickej výchovy. Bez nej sa totiž vytráca etický zmysel a význam realizovanej výučby. Hodnotová reflexia sa úzko spája s fázou interpretácie a hodnotenia, kedy majú žiaci priestor na analýzu prežitého z viacerých zorných uhlov. Základom projektovania je nielen dokonalé ovládanie zásad projektovania vyučovacích jednotiek, ale najmä orientácia v základných kurikulárnych dokumentoch a bezchybné ovládanie teoretických východísk jednotlivých tém etickej výchovy. (Fridrichová In Valica - Fridrichová a kol. 2011 (a), s. 124 - 137).

Z vyššie uvedených dôvodov sme v rámci evalvácie modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy - experta chceli v diskusii s učiteľmi etickej výchovy zistiť ich názory a postoje k uplatniteľnosti získaných projektových kompetencií v pedagogickej praxi. Diskusia ukázala na vysokú dôležitosť, ktorú prisudzujú respondenti projektovým kompetenciám, ktoré im umožnili lepšie akceptovať a vytvoriť školský vzdelávací program, hlbšie pochopiť zložitosť a komplexnosť procesu tvorby projektov založených na proaktívnom, interaktívnom modeli výučby etickej výchovy, prínos tohto spôsobu projektovania výučby pre žiakov aj ich samotných pre efektívne riadenie procesov učenia sa a vyučovania etickej výchovy.

Príklady z diskusií:

U1.4: Mne pomohlo projektovanie v tom, že som si naplánovala akoby celý tematický celok. Že som mala taký dlhodobejší cieľ a potom som plnila tie čiastkové ciele. Tým, že som už mala nachystané úlohy, tak som to mala premyslené. Zdá sa mi to už také lepšie, aj výstup mohol byť lepší. Pri tomto projekte, keď sme robili ciele, tak som prišla na to, že celá reforma školstva bola robená dosť zle. My sme nedostali informácie, ako sa utvorí školský vzdelávací program. Dostali sme ich zlým spôsobom, podľa mňa a boli sme na to nahnevaní. Že čo nám nadávajú, že nejaké programy nevieme tvoriť. Ale nie je to celkom tak, že je to len hra so slovíčkami, ale je to naozaj tak, že učiteľ potrebuje mať pred učením cieľ a potom vie, čo má dosiahnuť. Ale nebolo to tak povedané, že školský vzdelávací program bude o tomto.

U1.2: Ja by som chcela povedať, že projektovanie mi hlavne pomáha tým, že ja si tak pekne viem vystavať tú hodinu. Ja som napríklad pri tomto zistila, že aká som kreatívna, že koľko rôznych vecí dokážem aj z tej pedagogickej stránky vydolovať sama zo seba. V tomto mi to veľmi pomohlo. Aj veľa vecí som pochopila, že prečo dávam tú - ktorú učebnú úlohu, alebo prečo si musím vypísať pedagogickú situáciu a jej priebeh.

U1.4: Nehovorím, že som úplne zástankyňou tohto projektovania, ale hovorím, že mi to zlepší prácu, že mám prehľad, že čo dosiahnuť a veci si mám dopredu naplánovať.

U1.5: Moje plánovanie hodiny etickej výchovy, cieľov, bolo predtým skôr intuitívne. Teraz, keď mám štruktúru pre projektovanie etickej výchovy, tak to veľmi, veľmi oceňujem. Zistila som, že keď si urobím prípravu, že viem, kedy čo mám urobiť, že čo je správne a nesprávne, čo som tým chcela dosiahnuť. Aj učitelia, keď možno plánujú, nevedia odhadnúť, kam to vedie. Mne samej to pomáha, že poznanie a emocionálna stránka vyučovania idú ruka v ruke. Je to náročné to pedagogické, lavírovať v týchto stránkach na všetkých témach etickej výchovy. Dôležité je, že mne osobne to dalo odpoveď, že nielen vedomosti, ale aj spôsob plus tá morálka je etickej výchove toho nositeľom. Také prelínanie v cieľoch je dobré. Neplánujem takto teraz, na druhej strane viem čo budem robiť ďalej. Takže jednoznačne prípravy také body – ciele, otázky, úlohy, alternatívy. Viem, že si to už nebudem písať, ale vyslovene takto si štruktúrujem hodiny.

U1.1: Ja by som povedala, že mi to pomohlo, že viem, kam sa chcem dostať a urobiť si štruktúru, postup jednotlivých krokov, že ako na to. Vyberiem nejakú aktivitu, ktorá mi pomôže v tom, aby sme sa tam dostali, ktorá mi uľahčí, aby deti porozumeli a nebrali to ako učenie, ale ako na 1. stupni, aby sa hrali. Keď sa pýtame, čo ste robili? Hrali sme sa. Ide o to, že sme to nevedeli na začiatku správne formulovať. Takže ja si myslím, že vieme, čo chceme, len to ešte niekedy nevieme slovne vyjadriť.

U2.1: Projektovanie ma oslovilo, pretože na etickej výchove sa nedá na jednej hodine spracovať daná problematika, musí sa ešte ďalej pokračovať. Problém je, že tá hodina nie je hodnotená známkami. A je tu tiež problém domácej úlohy. Problém je tiež vrátiť sa na etickej výchove, čo sme pred týždňom robili s riešením problému, spätnej väzby. Vďaka projektovaniu som sa musela viacej zahĺbiť a premyslieť si následnosť jednotlivých aktivít, tak aby mali zmysel.

U2.2: Projekt ako taký je dobrý od Bloomovej taxonómie, od cieľov sa odvíjajú ďalšie veci. Pri jeho príprave prinútime seba zamyslieť sa viac a hľadať v sebe, to čo majú deti zvládnuť.

U2.3: Či tie projekty robiť ďalej? Dali by sa robiť, určite, ale ako spomínala Janka pre nás na 1. stupni je to náročné. Pripraviť ich by stálo veľa času, veľa premýšľania, hľadania nápadov. Keďže sú to malé deti prispôsobiť sa ich psychomorálnemu vývoju. Keď mám vypracovaný projekt, určite ho použijem, keď to budem potrebovať.

U2.4: Ja určite použijem spracované projekty, ktoré som v experimente robila. Globálne rozvojové vzdelávanie začlením do nejakého ročníka, keďže mám hotové projekty. Dá sa vytvoriť raz za čas nejaký projekt, ale robiť ich stále je časovo náročné. Využijem to, čo je.

U1.3: Ťažko je sa mi k tomu vyjadrovať, či je to dobré, nie je to dobré, lebo len teraz sme to skončili. Takže to ukáže čas a možno o 1 - 2 roky vám poviem, či to používam alebo nie. Keď si teraz pripravujem hodinu, až takto si ju nerozpitvávam, ale určite si ju rozdelím, že k čomu sa chcem dopracovať. Ukázali ste, že aj inak sa dá urobiť príprava.

Záver

Respondenti hodnotia vysoko dôležitosť a uplatniteľnosť plánovacích a projektových kompetencii v ich ďalšej pedagogickej praxi. Projektovanie výučby etickej výchovy považujú za dôležitú podmienku zvyšovania kvality výučby etickej výchovy. Pomenovali hlavné prekážky prechodu od klasickej prípravy na vyučovanie, založené na transmisívnom, reaktívnom modeli výučby, k projektovaniu výučby etickej výchovy na báze proaktívneho modelu výučby. Eliminácia prekážok v práci učiteľov - najmä časový stres, nedostatok metodík pre jednotlivé stupne vzdelávania, vlastná pedagogická rutina - ďalším kontinuálnym vzdelávaním, príp. ďalšie opatrenia by zvýšili pravdepodobnosť udržania, či zvýšenia ich motivácií uplatňovať v projektovaní výučby etickej výchovy nami navrhnutý inovačný model výučby etickej výchovy.

3. *Aké sú názory a postoje respondentov - učiteľov etickej výchovy na uplatniteľnosť získaných realizačných kompetencií v ďalšej pedagogickej praxi vo výučbe etickej výchovy?*

V expertne navrhnutom modely kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy - experta je posilnenie expertnosti učiteľov v realizácii výučby etickej výchovy zdôraznené vysokou dôležitosťou profesijných kompetencií, hlavne v pedagogicko-psychologickej a didakticko-metodickej oblasti. Od učiteľa etickej výchovy si to vyžaduje nielen rozsiahle odborné a psychodidaktické vedomosti, ale najmä umenie ich aplikácie vo výučbe etickej výchovy spojené so schopnosťou reflexie výučby a vlastnej učiteľskej sebareflexie. 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 celostný mravný rozvoj žiakov (interaktívny, proaktívny model výučby).

V rámci evalvácie modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy sme chceli v diskusii s učiteľmi etickej výchovy zistiť ich názory a postoje k uplatniteľnosti získaných realizačných kompetencií v pedagogickej praxi. Hodnotenie dôležitosti a uplatniteľnosti realizačných kompetencii pre ďalšiu pedagogickú prax respondentmi bolo výrazne ovplyvnené ich skúsenosťami s projektovaním a realizáciou inovácie výučby etickej výchovy vo vlastnej experimentálnej výučbe. Obsah diskusných vystúpení bol prezentáciou ich skúseností s projektovaním a realizáciou inovačnej výučby, ktoré chápali ako vzájomne sa podmieňujúci organický celok, hľadaním možností ako ďalej využiť a rozvíjať získané projektové a realizačné kompetencie najmä v metodike výučby etickej výchovy. Pomenovali prekážky - najmä časový stres a nedostatok metodických materiálov - ktoré je potrebné eliminovať pre transfer získaných skúseností do ďalšej pedagogickej praxe pre skvalitnenie vlastnej výučby etickej výchovy.

Príklady z diskusii:

U1.2: Ja som učila experiment v 5. ročníku. Ja mám veľmi rada u detí zvedavosť. Je to pre mňa taká vlastnosť, že deti stále čakajú, že s niečím novým prídete. Že ich budete nabádať k práci a presne tak, ako som si to predstavovala, tak to aj bolo. Ja som začala prvú hodinu hrou bez pravidiel a keď to deti prestalo baviť, sami pochopili, že pravidlá sú pre život dôležité. Robili sme aj hranie rolí, kreatívne hry, pracovali v skupinách. Snažili sme sa všetkými úlohami prejsť vzhľadom k cieľom na každej hodine. Deti sa tešili tak ako ja a možno aj viac ako ja. Žiaci mi povedali, že boli zvedaví čo bude na tejto hodine a mňa to tiež „posúvalo". Oceňovala som klímu, pracovnú atmosféru.

U1.4: Ja som bola viac zameraná na aktivity, ktoré podporovali spoluprácu študentov. Tie boli vo väčšine, pretože umelci sú individualisti a tam ich je veľmi ťažké dostať do spolupráce. Často sa robila skupinová práca, kde zvládali individuálne úlohy, ale pri úlohe „geometrické tvary" ich bolo ťažké k nej doviesť. Výrok študentky „z toho ja nespravím trojuholník" nasvedčoval, že ju ani nenapadlo ísť ku skupine a poprosiť o pomoc. A toho bolo viac. Len dvaja boli, čo spravili spoločne trojuholník, ale ostatní nič. Išlo to veľmi pomaly. Na poslednej aktivite mali zaregistrovať a vyjadriť „čo pomáha spolupráci". Tam to bolo pekné, že pri skupinovej práci už dokázali aj spolupracovať a pomáhali si.

U2.1: Ja som konkrétne robila inováciu obsahu EV v mediálnej výchove. Na našej škole vnímam ten handicap, že mediálna výchova sa menej integruje do ostatných predmetov a že to ostáva na úrovni definícií a informácií, napr. na hodinách SJL. Ja tam vidím vynikajúci priestor a určite budem v tomto obsahu a úrovni etickej výchovy pokračovať ďalej. Krásne mi to usmernilo nastavenie mojich príprav a zároveň budem určite pokračovať v tejto práci. Určite nebudem realizovať spiatočku. Skôr závisí od toho v akej psychickej a fyzickej, osobnej forme sa budem nachádzať, či dokážem ísť úplne tak, ako sme to robili aspoň na 30 - 40%. Nepoviem, že na 90%. V metodike etickej výchovy budem určite ďalej hľadať ďalšie metódy, ktoré by mi umožnili mediálnu výchovu do etickej výchovy.

U2.3: Mne ten spôsob, ako sme sa pripravovali viac otvoril etickú výchovu. Predtým som prešla vzdelávaním v MC, ktoré trvalo len 80 hodín a učitelia 1. stupňa boli vlastne hodení do vody. Zoznamovali sme sa s etickou výchovou cez iných učiteľov, ktorí takisto nemali vyštudovanú etickú výchovu. Mali blízko k etickej výchove, ale neboli to čisto etikári. Mne jednoznačne pomohol ten postup, ktorý sme potom uplatnili v projekte. Nemusím si to už písať, pretože teraz si už dokážem aj z hlavy urobiť a naplánovať hodinu, nie je to už pre mňa také obtiažne, ako na začiatku. Metódy s ktorými sme sa zoznámili, sa mi niekedy ťažko dali napasovať na prvákov a zvlášť pri hyperaktívnej triede, hlavne u chlapcov, ktorých bolo 2/3 triedy. Musela som hľadať niečo, čo by ich zaujalo a výsledok bol adekvátny tomu, čo som chcela docieliť. To sa mi podarilo, takže som si to vyhodnotila tak, že sa mi podarilo voliť vhodné metódy a napasovať ich na triedu. Vždy záleží na triede, s ktorou budem pracovať.

U2.4: Ja teraz, ako sa tak rozprávame, tak mi napadla taká vec, že mám projekt výučby, podľa ktorého som učila v experimente, že skúsim aj na prírodovede a vlastivede, ktorá mi lezie na nery, pretože je tam len samá prírodoveda. Takže ja na nej urobím 2-hodinovku GRV (Globálne rozvojové vzdelávanie). Ja stále hľadám nielen nové metódy ale aj nové hry, stále niečo, čo by deti zaujalo. Stále sa rozvíjame a hľadáme.

U2.2:Budem tiež určite ďalej hľadať metódy etickej výchovy a zamýšľať sa nad tým, čo, ako ísť na to v etickej výchove.

U3.3: Mne sa to veľmi páči a myslím si, že aj ostatným. Ale je to strašne náročné na prípravu. Pretože učím aj iné predmety a robiť takto každý predmet by bolo nemysliteľné. Čiže keby bolo takýchto projektov viac, by vyšiel nejaký metodický materiál.

U3.4: Bolo by fajn, keby ku každej téme boli urobené metodické materiály. Ak by sme mali robiť každá jedna každú tému, tematický celok, bolo by to veľmi ťažké.

U3.3: Mojim deťom sa takto pripravené vyučovanie veľmi páčilo.

U2: Aj mojim.

U3.3: Oni boli aktívni, oni boli nadšení, oni sa tešili na EV.

U3.1: My určite budeme na 1. stupni takto pokračovať v projektovaní hodín nielen na etickej výchove. Nám sa osvedčilo, keď deti pracujú napr. v skupinovom vyučovaní v malých skupinách, kde preberajú zodpovednosť za svoju činnosť. S ŠPÚ nám robili meranie dotazníkom a vyšli nám veľmi dobré klímy tried. Vyučujeme netradičnými metódami a formami hrania rolí od začiatku aj s primeranými nárokmi ku žiakom. Skúsila som aj morálne dilemy, štruktúrovanú drámu, takže to je iný pohľad pozitívne aktivizujúcich metód. Tie zmenia myslenie žiakov, ktorí sa musia k veci vyjadrovať a nielen to, čo je napísané v učebnici.

U3.3: Ja som mala v experimente netradičný úvod, že som išla cez pozdravy a potom som im povedala „Zoberiem ti ten peračník?". Deti pozerali a nevedeli zareagovať, niektorým išlo aj do plaču. Potom prišli na to, že by som to bežne takto nerobila, tak sa začali trochu usmievať a potom kričali „Urobte to ešte raz". Keď som sa ich potom v reflexii opýtala, že čo si mysleli o tom, ako som prišla do triedy a oni „že ako nevychované dievča". Potom keď sme robili ďalšie aktivity, tak sa mi veľmi páčilo modelovanie komunikačného správania, pojmové mapy, keď sme robili projekty, projektové práce, pozdravy, poďakovanie, ako sa zdravíme ráno, večer, tak to sa im veľmi páčilo. Alebo, keď mali písať, že aké iné pozdravy poznajú, komu ešte zdravíme, tak to písali do tých projektov. Atmosféra v triede bola pritom vynikajúca. Radostná, veselá a disciplína bola celkom dobrá, keď pracovali v skupinkách. Myslela som si, že sa budú hádať, že bude krik, že to nezvládnem, že to neusmerním. Niektoré skupiny pracovali vynikajúco, rozdelili si hneď úlohy, jeden to vyhľadával, druhý atď. (...) Jedna skupinka mi vyšla tak, že to domiešali a niektoré veci síce nedokončili, ale inak to bolo veľmi dobre.

Záver

Respondenti hodnotia vysoko dôležitosť a uplatniteľnosť realizačných kompetencií vo väzbe na plánovacie a projektové kompetencie v ich ďalšej pedagogickej praxi. Pozitívne hodnotili proces a výsledky vlastnej experimentálnej výučby etickej výchovy, čo vytváralo pozitívnu motiváciu k pokračovaniu kvalitnej výučby transferom skúseností s inovačnou výučbou etickej výchovy do ďalšej pedagogickej praxe. Pomenovali hlavné prekážky prechodu od klasickej vyučovacej hodiny založenej na reaktívnom modely výučby k realizácii výučby etickej výchovy na báze interaktívneho, proaktívneho modelu výučby. Eliminácia prekážok v práci učiteľov, vrátane prekonania vlastnej pedagogickej rutiny, ďalšie kontinuálne vzdelávanie, vydanie metodických materiálov pre výučbu etickej výchovy príp. ďalšie opatrenia by zvýšili pravdepodobnosť udržania, či zvýšenia ich motivácií

uplatňovať v realizácii výučby etickej výchovy nami navrhnutý inovačný proaktívny model výučby etickej výchovy.

4. *Aké sú názory a postoje respondentov - učiteľov etickej výchovy na uplatniteľnosť získaných výskumných kompetencií v ďalšej pedagogickej praxi vo výučbe etickej výchovy?*

Učiteľ etickej výchovy je v expertne navrhnutom modeli kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy - experta v roli reflexívneho profesionála, ktorý hodnotí kurikulum a výučbu, svoju pedagogickú skúsenosť, ktorá determinuje jeho ďalšiu pedagogickú činnosť a nové riešenia pedagogických situácií a problémov. Reflektuje tiež hodnotenie svojej výučby zo strany žiakov, kolegov, vedenia školy, rodičov. Reflektuje seba samého v roli učiteľa a tiež premeny vzdelávacieho kontextu školy vo vzťahu k vlastnej pedagogickej činnosti. Na základe komplexnej reflexie posilnenej o akčný výskum môže ako autonómny učiteľ zodpovednejšie rozhodovať o cieľoch a obsahu školského kurikula, plánovať, realizovať a evalvovať výučbu.

Akčný výskum vychádza z reflexie určitej (problematickej) situácie a smeruje k jej riešeniu. Predstavuje cieľavedomé, systematické a kompetentné riešenie problémov vzdelávacej praxe etickej výchovy a vychádza z predpokladu, že učiteľ vie ako uskutočniť akčný výskum.

Pri riešení problémov učiteľ etickej výchovy v prvej fáze získava poznatky o probléme (výskum) a v druhej fáze uplatňuje riešenie problému (akcia), ku ktorému na základe svojho výskumu prišiel. Podstatu akčného výskumu vystihujú dve slová: výskum a akcia (alebo reflexia a konanie), ktoré predstavujú dve fázy v opakujúcom sa a gradujúcom cykle. Dôležité je, aby akcia neustále zlepšovala kvalitu výučby etickej výchovy. Konkrétnejšie je to možné vyjadriť nasledovne: akčný výskum vždy vychádza z akcie – tá je reflektovaná – na základe reflexie je vytvorená praktická teória – z tej sú odvodené nápady pre akciu – tie sú uskutočnené opäť v akcii. Cyklus akcia a reflexia potom dokáže pedagogickú prax a činnosť učiteľov zlepšovať a inovovať.

Konkrétny postup realizácie akčného výskumu v etickej výchove možno popísať nasledovne:

- akčný výskum začína hľadaním východísk výskumu, keď odpovedáme na otázky: čo chcem skúmať vo výučbe etickej výchovy,
- vytvoríme si o skúmanom jave určitú predstavu, tzn. vytvárame si praktickú teóriu (ako to funguje) na základe pozorovania, rozhovorov a ďalších spôsobov zberu dát a ich analýzy a interpretácie. Praktická teória predstavuje aj naše predstavy o hodnotách a cieľoch, ktoré chceme dosiahnuť určitým konaním.

- vytvoríme stratégiu a plán svojho konania, ktoré následne aplikujeme v komplexných edukačných situáciách v etickej výchove
- naše nové skúsenosti sprístupníme kolegom, ďalším záujemcom, prípadne ich publikujeme.

V akčnom výskume v etickej výchove využívame klasické metódy a techniky pedagogického výskumu, prípadne metódy pedagogickej a psychologickej diagnostiky. Je potrebné aby učiteľ vedel pracovať s týmito metódami, čomu sa najlepšie naučí praktickým používaním vo výučbe etickej výchovy.

Poznanie a využívanie akčného výskumu zvyšuje profesionalitu učiteľa etickej výchovy, jeho sebaúctu, pretože umožňuje spájať pedagogické skúsenosti so štúdiom odbornej literatúry s výskumom, ktorý je zacielený na riešenie problémov v jeho výučbe. Učiteľ etickej výchovy sa stáva výskumníkom vo vlastnom vyučovaní, čo zvyšuje aj jeho profesionálny status. Vie validnejšie zdôvodňovať, vysvetliť, modifikovať a úspešne realizovať výučbu etickej výchovy (Valica - Rohn In Valica - Fridrichová, 2011, s. 142 - 144).

V rámci evalvácie modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy sme chceli v diskusii s učiteľmi etickej výchovy zistiť ich názory a postoje k uplatniteľnosti získaných výskumných kompetencií v pedagogickej praxi. Hodnotenie dôležitosti a uplatniteľnosti výskumných kompetencii pre ďalšiu pedagogickú prax respondentmi bolo výrazne ovplyvnené ich skúsenosťami s realizáciou inovácie výučby etickej výchovy vo vlastnej experimentálnej výučbe a akčného výskumu, ktorým monitorovali jej pedagogickú efektívnosť. Obsah diskusných vystúpení bol prezentáciou ich skúseností s projektovaním akčného výskumu vo väzbe na realizáciu inovačnej výučby, ktoré chápali ako organický celok, hľadaním možností ako ďalej využiť a rozvíjať získané výskumné kompetencie ako prostriedku inovácie, reflexie a sebareflexie. Pomenovali prekážky, najmä časový stres, nedostatočnú mieru výskumných kompetencii, nedostatok dostupných diagnostických a výskumných metodík využiteľných v akčnom výskume a pod., ktoré je potrebné eliminovať pre transfer získaných výskumných skúseností pre ďalšie skvalitnenie vlastnej výučby etickej výchovy.

Príklady z diskusii:

U1.3: Či budem robiť akčný výskum? Určite ho nezaložím do šuflíka, keď budem potrebovať, lebo je niekedy problém s niektorým tematickým celkom, keď ja uvidím, že toto by mi pomohlo, tak ho určite využijem.

U1.5: Ak bude nejaká problémová skupina, alebo budem preberať nejaký nový tematický celok, alebo budem potrebovať potvrdiť niečo, či to robím vo vyučovaní dobre, tak určite túto metódu použijem, pretože je to prijateľný spôsob, ako to urobiť.

U1.4: Ak budem potrebovať v učiteľskej praxi niečo si overiť, alebo zistiť napr. novú metódu, alebo kde sa skupina žiakov pohybuje, tak určite akčný výskum využijem.

U1.6: Akčný výskum je účinný nástroj, preto ho treba vymyslieť tak, aby ho nijaký žiak nedokázal oklamať (boli totiž pokusy žiakov klamať v testoch na zisťovanie vývinových porúch učenia: dysgrafiu, dyslexiu a dysortografiu, aby zištne získali výhody na maturitných skúškach – odpustenie testu z cudzieho jazyka, predĺžený čas...). Aj samotní žiaci sa napokon radi testujú, merajú, očakávajú nejaký lepší výsledok. Treba ho využívať.

U1.1: Mali by sme s tým pracovať. Je to náš nástroj na zisťovanie niečoho, nejakej zmeny. Ja som tiež zistila, čo všetko sa žiaci na vyučovaní dozvedeli. Myslím si, že je to zaujímavé, že keď dostanem triedu, možno v každej triede by som si urobila nejaký výskum, napr. od začiatku roka až do pol roka, čo všetko, kam sme sa dostali. Pre mňa má akčný výskum takýto význam. Veď som sa narobila, nerozumela som spočiatku tomu a nakoniec som to ako-tak pochopila, že je to vlastne pre nás pomoc.

U2.3: Mňa akčný výskum zaujal. Spočiatku som tápala, neskôr už menej. Bola to pre mňa nová skúsenosť, nikdy som nerobila akčný výskum. Ak bolo niečo pre mňa zaujímavé, až postupne po dopracovávaní, vlastne v tej druhej časť práce sa mi tak otvárali obzory viac. Ale je fakt akčný výskum náročný, určite je dobrý v spojení s tým projektom vyučovania, lebo mám súvislosť s projektom a vypracujem si akčný výskum pre a po vyučovaní, ako to dopadlo. Takže, ak by som ho robila, tak určite v spojitosti s tým projektom. Zistila by som, čo by ma prekvapilo, ako by to dopadlo v novej triede. Mohla by som porovnávať trebárs deti medzi sebou. Určite by sa dal zasa robiť v takej triede kde učím, kde ich poznám a AV by som napasovala na danú skupinu detí v triede.

U3.1: Určite si pri nejakom probléme stanovím otázky, že čo budem chcieť. Čiže pomenovať hlavný problém v triede, určiť, čo chcem a kam sa dopracovať a akými metódami. Pri experimente sa dopracovať k odporučeniu pre prax a pre seba. Ak budeme mať k dispozícii aj iné projekty, tak zistíme, čo sme tam mohli dať, že mnoho vecí nás nenapadlo.

U3.3: Bol to postup, ktorý bol pre mňa pochopiteľný a nakoniec viedol k opatreniam pre mňa, pre moje vyučovanie EV.

U2.4: No ja ho tiež nezavrhujem úplne. Ja som vlastne robila skupinový rozhovor v tej mojej práci a tam deti nadšene odpovedali prvýkrát, keď som sa ich pýtala. Hlásili sa, všetci chceli odpovedať. V nahrávke som nič nepočula, keď som si to pustila, to sa nedalo. Našťastie som tam mala pomoc, pani vychovávateľku, ktorá

to zaznamenala. Ale potom, keď som im to druhýkrát kládla tú istú otázku, už ich to nebavilo. Pripravený dotazník som nevyskúšala, pretože oni ešte nevedeli písať.

U2.1: Akčný výskum to bola moja smrť. Ja som myslela, že ho vyhodím von oknom, keď som videla tie moje dotazníky, všetky tie moje čísla, že čo mám s tým robiť. Ani mi to nevychádzalo. Ak má niekto o to záujem to urobiť, tak len za finančnú odmenu.

U2.1: Určite som nepracovala, ako som mohla lepšie pracovať, bolo tam ďalších veľa faktorov, ktoré by som teraz hneď nemohla vysypať z rukáva, ale nie je na to čas. Nemám na to čas, aby som sa hrajkala na to dať nejaký dotazník pred a po vyučovaní a pracne ho vyhodnocovala. Proste učiteľ je taký multifunkčný.

U2.2: Akčný výskum je určite veľmi zaujímavý a veľmi náročný, ktorý ma privádzal do zúfalstva. Ja nezabudnem na to, keď ste prišiel a neviem koľkokrát sme sa venovali akčnému výskumu a vy ste nám dal tie práce na pozretie. Ja som nevedela, kde som. Ja som to totálne odmietala, mňa rozčuľujú veci, ktoré mám robiť a vôbec tomu nerozumiem. Ono je to náročné a človek si to musí poriadne naštudovať, čo to je a všetky tie veci okolo. Myslím, že sme nemali dosť času, aby to malo nejaký význam.

Záver

Respondenti hodnotia vysoko dôležitosť a uplatniteľnosť výskumných kompetencii v ich ďalšej pedagogickej praxi. Využívanie akčného výskumu vo výučbe etickej výchovy považujú za dôležitú podmienku inovácii a zvyšovania kvality výučby etickej výchovy. Pomenovali hlavné prekážky v uplatňovaní akčného výskumu vo vlastnej pedagogickej praxi. Eliminácia prekážok v práci učiteľov - časový stres, nedostatočná miera výskumných kompetencii, nedostatok dostupných diagnostických a výskumných metodík využiteľných v akčnom výskume, prekonanie vlastnej pedagogickej rutiny - ďalším kontinuálnym vzdelávaním, príp. ďalšie opatrenia by zvýšili pravdepodobnosť udržania, či zvýšenia ich motivácií uplatňovať akčný výskum ako nástroj inovácie výučby etickej výchovy a profesijného sebarozvoja učiteľa etickej výchovy.

2.3.2.6 Výsledky obsahovej analýzy dát skupinového interview: dôležitosť špecifických osobnostných a etických kompetencií učiteľa etickej výchovy

Pre skúmanie validity navrhnutého modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy – experta sme tiež zisťovali názory a postoje učiteľov etickej výchovy na *dôležitosť špecifických osobnostno-etických kompetencií* učiteľa etickej výchovy v pedagogickej praxi ich hodnotením učiteľmi etickej výchovy primárneho

a sekundárneho vzdelávania, ktorí absolvovali inovačné vzdelávanie zamerané na získanie nových odborných, psychodidaktických a výskumných kompetencii, realizovali pedagogický experiment a akčný výskum vo svojej inovatívnej výučbe etickej výchovy. Kvalitatívnou analýzou dát získaných v skupinovom interview (3 diskusné skupiny respondentov) sme získali odpovede na výskumnú otázku V.O.2.

Transkripciu audio záznamu uvádzame v Prílohe 8. v prezentovaných príkladoch v ďalšom texte pred číselným kódom účastníkov diskusii uvedených v prílohe 8 uvádzame ešte číselný kód 1 - 3 podľa čísla diskusnej skupiny ktorej účastník diskusie zúčastnil (Banská Bystrica - kód 1, Prievidza - kód 2, Martin - kód 3).

VO2 Aké sú názory a postoje respondentov - učiteľov etickej výchovy na dôležitosť špecifických osobnostno-etických kompetencii učiteľa etickej výchovy?

V expertne navrhnutom modeli kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy - experta 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 sociomorálne charakteristiky (hodnotová orientácia, vlastnosti osobnosti a správanie) vo výučbe etickej výchovy. Špecifické edukačné zásady etickej výchovy tvoria základ výchovného štýlu a profesijnej etiky učiteľa etickej výchovy. Výchovný 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 induktívnej 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 (Kariková, 1999, s. 45 - 85).

V rámci evalvácie modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy sme chceli v diskusii s učiteľmi etickej výchovy zistiť ich názory a postoje k miere dôležitosti špecifických osobnostných a etických kompetencií učiteľa etickej výchovy v pedagogickej praxi. Názory a postoje respondentov na dôležitosť špecifických osobnostno-etických charakteristík učiteľov etickej výchovy vo všeobecnej rovine korešpondujú s vymedzenými relevantnými charakteristikami v expertne navrhovanom modeli kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy. Špecifikácia týchto charakteristík z pohľadu respondentov sa zamerala na zdôraznenie emocionálnych a etických aspektov na očakávané správanie učiteľa etickej výchovy v reálnej výučbe vo vzťahu k žiakom a rodičom, ktoré sú podmienkou vytvárania pozitívnej emocionálnej a sociálnej klímy v triede, ako

podmienky vytvorenia vzťahov dôvery medzi nimi. Respondenti vymedzili základné prosociálne vlastnosti učiteľa etickej výchovy, ktoré zdôrazňovali najmä učitelia primárneho stupňa vzdelávania, kde je učiteľ jednoznačnou morálnou autoritou pre deti. Vyjadrili názor, že nie každý učiteľ môže učiť etickú výchovu, pretože si to vyžaduje nielen odborné kompetencie, ale najmä charakter učiteľa premietajúci sa do pozitívneho vzťahu ku žiakom a vyučovaciemu predmetu etická výchova.

Príklady z diskusii:

U1.3: Určite nie každý učiteľ môže učiť etickú výchovu. Nie každý dokáže získať žiaka, že sa môže zdôveriť. Možno som sa zle vyjadrila, ale ide o to sa vyhnúť tomu, aby učitelia neučili etickej výchove nekvalifikovane a boli preto preškolení. Po takýchto učiteľoch sa nám totiž ďalej etickú výchovu učí ťažko. Učiteľ etickej výchovy by mal byť dostatočne komunikatívny, empatický, umožniť deťom, aby mohli vyjadrovať aj iné ako bežné názory. Ak nám niekto zle odučí etickú výchovu, trvá potom dlho, kým sa deti do tohto systému dostanú.

U1.2: Myslím si, že učiteľ etickej výchovy by mal byť dobrý človek, ktorý má svoje morálne pravidlá, o ktorých deti vedia, že ich neporušuje. Učiteľ etickej výchovy má jednu výhodu, že neznámkuje, že nedochádza k tomu, že sa nehráme na pretvárku. Takže dokáže oceniť, pochváliť, ale aj pokarhať asertívnym spôsobom, aby dieťa neubil. Pre mňa je to najdôležitejšie. Pre mňa je ťažšie učiť etickú výchovu ako slovenčinu. Lebo sa veľa vecí viem naučiť, veľa vecí definovať, ale podať tú definíciu dieťaťu tak, aby ono z toho niečo malo do svojho života. Keď začínam učiť etickú výchovu v triede, tak im poviem, že „hráme sa na to, čo vás čaká v živote". Že vlastne tu si tie situácie namodelujeme. Deti povedia často „no, ja som to ešte nezažil". Áno, ale teraz si to vyskúšame do tvojho života pripraviť alternatívy, ktoré si rozoberieme. Čo sa týka učiteľa vážme si dôveru, ktorú nám deti prejavujú, lebo viete, keď nám dieťa dôveruje a povie nám také veci a ja neprídem do kabinetu a poviem kolegyni „vieš čo na toho si dávaj pozor...". Ja to nezneužívam a snažím sa to kolegom povedať len nepriamo – pozoruj, sleduj dieťa a urob si závery.

U1: Neviem si prestaviť pána kolegu chemikára, že má dostatočné kompetencie, aby učil etickú výchovu. Učiteľ, ktorý učí etickú výchovu, musí mať záujem o osobnostný rast, musí mať záujem poznávať, prehlbovať si vedomosti z iného, ako svojho odboru, musí mať otvorené uši a oči na všetky strany a denno-denne sledovať, čo sa deje v spoločnosti, aby zároveň vedel tie problémy v spoločnosti, ktoré sa odrážajú na študentoch aj zreálniť, aktualizovať a potom momentálne riešiť. Človek si myslí, že etická výchova je len tak, len si tam sadnúť a pustiť film. Ak sa má odučiť poriadne, učiteľovi to zaberie veľa času na prípravu. Súhlasím s tým, že učiteľ etickej výchovy by mal mať veľkú šírku a hĺbku vedomostí

z rôznych oblastí a pozitívne ľudské vlastnosti. Že nielen IQ, ale aj EQ by malo byť vyššie.

U2.2: Súhlasím s tým že nie každý učiteľ vie v etickej výchove priniesť dieťaťu to, aby bolo prosociálne. To sa navyše nedá urobiť za jeden rok. Učiteľ etickej výchovy preto musí byť prosociálny. Na 1. stupni by ju mal učiť celé 4 roky v jednej triede.

U2.3: Myslím si podobne ako Lucka, že nielen profesionálna, odborná úroveň, ale hlavne emocionálna inteligencia musí byť u učiteľa etickej výchovy veľmi vysoká. Viem, že mám okolo seba veľa kolegýň na 1 stupni, ktoré nemajú vzťah k etickej výchove.

U3.2: Myslím si, že keď robíme s malými deťmi, musíme sa vcítiť do detí, do ich detského sveta a mnohokrát riešiť také situácie, ktoré na 2. stupni neriešia. Malé dieťa berie všetko citlivejšie, skôr sa rozplače, skôr berie veci vážne. Aj so slovíčkom sa treba hrať, lebo jedno slovo učiteľa urobí neplechu v celej rodine. Určite si to mnohokrát neuvedomuje, ale aj toto sa učíme. Rokmi nepoužívať nejaké slová, vyhýbať sa im.

U1.1: Ja si myslím, že učiteľ etickej výchovy musí byť stelesnením morálky, pretože neustále prízvukujeme, ako sa treba správať. Učiteľ by to mal ukazovať skutkami a nielen slovne. Častokrát ani nevieme, kedy nás deti pozorujú, pri akých príležitostiach, ale mal by byť osobným príkladom pre ne.

U3.4: Rodič musí učiteľovi veriť, že je to morálny človek a chce jeho dieťaťu dobre, že ho nechce nejako poškodiť, alebo znevýhodniť. Aj na etickej výchove je to možné, že učiteľ nechtiac urobí v tomto chybu a dieťa sa môže uzavrieť. Deti majú navyše svoje vnímanie o situácii, ktorá sa stane v triede, a môže to vidieť úplne inak ako učiteľ. Učiteľ na 1. stupni potom musí dôveryhodne vysvetliť rodičovi, o čo vlastne ide.

U2.3: Nemyslím si, že by každý učiteľ bol vhodný pre vyučovanie etickej výchovy. Aj u nás na škole sa celkom prirodzene špecializujeme na jednotlivé výchovné predmety. Jedna uprednostňuje telesnú výchovu, iná kolegyňa hudobnú výchovu a ja etickú výchovu. Obyčajne sa vieme dohodnúť medzi sebou.

Záver

Názory a postoje respondentov na dôležitosť špecifických osobnostno-etických charakteristík učiteľov etickej výchovy potvrdili vysokú dôležitosť špecifických osobnostných a etických charakteristík z pohľadu respondentov, ktorú predpokladali aj experti v pôvodnom modeli kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy. Respondenti zdôraznili najmä emocionálne a etické stránky správanie učiteľa etickej výchovy vo vzťahu k žiakom a rodičom, ktoré sú podmienkou vytvárania vzťahov dôvery medzi nimi. Respondenti vymedzili základné prosociálne vlastnosti učiteľa etickej výchovy, ktoré má učiteľ etickej výchovy uplatňovať

v reálnej výučbe pre vytvorenie pozitívnej emocionálnej a sociálnej klímy na vyučovaní etickej výchovy. Zdôraznili najmä komunikatívnosť, empatiu, diskrétnosť vyjadrujúcu úctu k žiakovi a jeho rodičom, otvorenosť k názorom žiakov, asertivitu, toleranciu. Vyjadrili názor, že nie každý učiteľ môže učiť etickú výchovu, pretože si to vyžaduje nielen odborné kompetencie, ale najmä charakter učiteľa - podmienky vplyvu učiteľa ako morálneho vzoru pre žiakov, premietajúci sa do pozitívneho vzťahu ku žiakom a vyučovaciemu predmetu etická výchova. Upozorňujú na to, že pre výučbu etickej výchovy nie sú postačujúce odborné kompetencie, ale že zásadnou podmienkou jeho pedagogickej úspešnosti vo výučbe etickej výchovy sú osobnostné a najmä morálne kompetencie učiteľa etickej výchovy.

2.3.3 Interpretácia výsledkov výskumu a závery

Cieľom výskumu bola evalvácia validity expertne navrhnutého modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy - experta jeho hodnotením učiteľmi etickej výchovy primárneho a sekundárneho vzdelávania, ktorí absolvovali inovačné vzdelávanie zamerané na získanie nových odborných, psychodidaktických a výskumných kompetencii, realizovali pedagogický experiment a akčný výskum vo svojej inovatívnej výučbe etickej výchovy. Za indikátory validity navrhnutého modelu považujeme mieru dôležitosti kompetencii pre výučbu etickej výchovy a mieru použiteľnosti týchto kompetencii obsiahnutých v modeli v ďalšej pedagogickej praxi učiteľov vo výučbe etickej výchovy hodnotené zo strany učiteľov etickej výchovy.

Primárne sme sa zamerali na skúmanie miery dôležitosti a použiteľnosti pedagogicko-psychologických a didakticko-metodických, výskumných kompetencií učiteľov etickej výchovy prostredníctvom dotazníka a skupinového interview (Príloha 1 a 8), pretože ich považujeme za kľúčovú podmienku kvality procesu výučby a profesijného rozvoja učiteľa etickej výchovy. Mieru dôležitosti odborných kompetencii pre výučbu etickej výchovy, ktoré majú v etickej výchove multidisciplinárny charakter, sme skúmali prostredníctvom dotazníka v ich prezentácii v obsahovo-didaktických kompetenciách učiteľa etickej výchovy. Reflektovali sme aj dôležitosť osobnostno-etických kompetencií učiteľov etickej výchovy, ktoré sú súčasťou kompetenčného profilu, pre pedagogickú prax z pohľadu učiteľov etickej výchovy prezentovaného v skupinovom interview.

Výsledkom evalvácie pôvodného modelu vytvoreného expertne „očami skupiny expertov“ je modifikovaný model kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy- experta vytvorený „očami učiteľov etickej výchovy“. Nové modely kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy diferencovane pre primárny a sekundárny stupeň vzdelávania prezentujeme v Prílohe 9 (pôvodný model tieto kompetenčné profily neobsahoval).

Po predchádzajúcom uskutočnení verifikácie hypotéz a zodpovedaní výskumných otázok uskutočníme hlbšiu interpretáciu získaných analytických výstupov výskumu v rámci kvalitatívneho ***porovnania pôvodného a modifikovaného modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy - experta*** *potrebnú aj pre formuláciu záverov a adekvátnych návrhov pre výskum a pedagogickú prax.*

Evalvácia názorov a postojov učiteľov etickej výchovy na mieru dôležitosti a uplatniteľnosti odborných, pedagogicko-psychologických a didakticko-metodických kompetencií (diagnostických, obsahovo-didaktických, projektových, realizačných) a výskumných kompetencií pre výučbu etickej výchovy v rámci navrhnutého kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy ukázala na zhody a rozdiely medzi modelmi, ktoré zobrazíme v nasledujúcom prehľade, kde porovnáme pôvodný a modifikovaný kompetenčný model a prezentujeme závery vyplývajúce z výsledkov výskumu. Prezentujeme tiež závery týkajúce sa našich zistení ako učitelia etickej výchovy hodnotia zmenu kvality vlastných kompetencii vplyvom absolvovaného inovačného vzdelávania, novej skúsenosti s inováciou výučby etickej výchovy a realizovaným akčným výskumom vo vlastnej výučbe etickej výchovy. Pre získane komplexného pohľadu na skúmaný fenomén pripájame aj závery zhrňujúce názory a postoje respondentov získané v skupinovom interview na dôležitosť a uplatniteľnosť získaných pedagogicko-psychologických a didakticko-metodických, výskumných kompetencií v ich ďalšej pedagogickej praxi. Pohľad respondentov získaný v skupinovom interview na dôležitosť špecifických osobnostných a etických charakteristík učiteľov etickej výchovy, ako súčasti kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy - experta, z hľadiska pedagogickej praxe sme prezentovali v predchádzajúcej podkapitole 2.3.2.6.

A. Diagnostické kompetencie učiteľa etickej výchovy

Tabuľka 20 Porovnanie pôvodného a modifikovaného modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy podľa miery dôležitosti diagnostických kompetencií učiteľa ETV pre výučbu etickej výchovy

Por. č.	Kód	Pôvodný model	Kód	Modifikovaný model
1.	K1	Identifikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiaka	K1	Identifikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiaka
2.	K2	Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa	K2	Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka
3.	K3	Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka	K3	Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka

Dôležitosť diagnostických kompetencií pre výučbu etickej výchovy hodnotili respondenti rovnako vysoko postupne od K1 po K3, pričom nie je rozdiel medzi pôvodným a modifikovaným modelom kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy. Rovnako nie sú rozdiely v hodnotení dôležitosti diagnostických kompetencií respondentmi – učiteľmi primárneho a sekundárneho stupňa pre výučbu etickej výchovy medzi pôvodným a modifikovaným modelom (pozri Príloha 9). Vysoko preferované diagnostické kompetencie, ktoré tvoria v modifikovanom modeli z hľadiska hodnotenia ich dôležitosti respondentmi skupinu rovnocenných kompetencií, vytvárajú predpoklady pre úspešné uplatnenie proaktívneho modelu výučby v etickej výchove. Významne však vzrástla miera dôležitosti všetkých diagnostických kompetencii oproti výsledkom predchádzajúceho výskumu (Valica a kol. 2011(b), 2012) u tej istej výskumnej vzorky respondentov. Predpokladáme, že táto zmena v hodnotení dôležitosti diagnostických kompetencií mohla u respondentov nastať vplyvom kontinuálneho vzdelávania a hlbším pochopením dôležitosti všetkých diagnostických kompetencií, najmä vplyvom realizovaného akčného výskumu vo vlastnej výučbe. V akčnom výskume učitelia často vo svojich výskumných projektoch využívali rôzne diagnostické metódy orientované na komplexné poznávanie žiaka, žiakov v inovatívnej experimentálnej výučbe etickej výchovy. Taktiež zistenia Rohn (2014) potvrdzujú vysokú mieru systematického využívania pedagogickej diagnostiky vo výučbe etickej výchovy u tej iste výskumnej vzorky respondentov po absolvovanom inovačnom vzdelávaní (uvádza to 80% respondentov).

Na základe obsahovej analýzy dát skupinového interview sme zistili, že respondenti považujú pedagogickú diagnostiku za dôležitú súčasť výučby etickej výchovy. Získané diagnostické kompetencie hodnotia preto ako vysoko dôležité a využívajú pedagogickú diagnostiku v intuitívnej alebo reflexívnej podobe v procese výučby etickej výchovy. Pozitívne hodnotia uplatniteľnosť diagnostických kompetencií, pričom pomenovali hlavné prekážky prechodu od intuitívnej k reflexívne zameranej pedagogickej diagnostike. Uvádzajú tieto prekážky v práci učiteľov - pracovný stres, nedostatok náročnejších diagnostických kompetencií spojených s akčným výskumom, nedostatok dostupných diagnostických metodík využiteľných v etickej výchove, nedostatky v organizácii vyučovania na 1. stupni ZŠ.

Porovnaním kvality získaných diagnostických kompetencií pred vzdelávaním a po absolvovaní vzdelávania, realizácii pedagogického experimentu a akčného výskumu vo všetkých troch diagnostických kompetenciách sme zistili, že respondenti vykazovali vo všetkých troch hodnotených diagnostických kompetenciách významne vyššiu úroveň kvality získaných kompetencií. Vo všetkých troch diagnostických kompetenciách K 1- K 3 došlo k významnej zmene kvality zo

slabej a dobrej úrovne kvality kompetencii respondentov na veľmi dobrú úroveň, čiastočnej zmene v K 3 na výbornú úroveň kvality tejto kompetencie.

B. Ovládať obsah a didaktiku výučby etickej výchovy

Tabuľka 21 Porovnanie pôvodného a modifikovaného modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy podľa miery dôležitosti obsahovo - didaktických kompetencií učiteľa ETV pre výučbu etickej výchovy

Por. č.	Kód	Pôvodný model	Kód	Modifikovaný model
1.	K4	*Mať vedomosti zo svojho odboru vrátane interdisciplinárnych väzieb a reflexie rozvoja relevantných vedných disciplín*	K4	*Mať vedomosti zo svojho odboru vrátane interdisciplinárnych väzieb a reflexie rozvoja relevantných vedných disciplín*
2.	K5	*Orientovať sa v školských dokumentoch*	K10	*Schopnosť didaktickej analýzy obsahu etickej výchovy.*
3.	K6	*Poznať metodiku tvorby školského vzdelávacieho programu*	K5	*Orientovať sa v školských dokumentoch*
4.	K7	*Schopnosť vybrať obsah etickej výchovy v súlade s požadovanými a očakávanými edukačnými cieľmi a obohacovať ho o školské a regionálne špecifiká*	K7	*Schopnosť vybrať obsah etickej výchovy v súlade s požadovanými a očakávanými edukačnými cieľmi a obohacovať ho o školské a regionálne špecifiká*
5.	K8	*Schopnosť identifikovať a preskúmať spojenia vo vnútri a medzi vyučovacími predmetmi alebo oblasťami osnov*	K6	*Poznať metodiku tvorby školského vzdelávacieho programu*
6.	K9	*Schopnosť tvoriť školský vzdelávací program*	K8	*Schopnosť identifikovať a preskúmať spojenia vo vnútri a medzi vyučovacími predmetmi alebo oblasťami osnov*
7.	K10	*Schopnosť didaktickej analýzy obsahu etickej výchovy.*	K9	*Schopnosť tvoriť školský vzdelávací program*

Dôležitosť obsahovo-didaktických kompetencií pre výučbu etickej výchovy hodnotili respondenti v modifikovanom modeli vysoko. Z hľadiska poradia ich dôležitosti pre výučbu etickej výchovy existujú určité rozdiely medzi pôvodným a modifikovaným modelom kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy. Za najdôležitejšiu považovali experti aj respondenti v oboch modeloch odbornú/obsahovú kompetenciu K4 „Mať vedomosti zo svojho odboru“, čo v prípade etickej výchovy znamenalo vysoký multidisciplinárny nárok na odborné vedomosti učiteľov orientované na obsah etickej výchovy na jednotlivých stupňoch vzdelávania. Výrazne sa to prejavilo v maximálnej preferencii tejto kompetencie u respondentov na sekundárnom stupni vzdelávania. Predpokladáme, že je to spôsobené tradičným vnímaním transmisívnej role učiteľa i charakteru doterajšej pregraduálnej prípravy učiteľov zameranej výrazne na odborné kompetencie učiteľov v teoretickej zložke najmä v pregraduálnom vzdelávaní učiteľov sekundárneho vzdelávania. Prekvapujúce však bolo, že tento pohľad sa premietol aj do hodnotenia dôležitosti kompetencií učiteľa etickej výchovy, pretože etická výchova je výchovný a nie náukový vyučovací predmet. Cieľom vyučovania etickej výchovy nie sú ani tak vedomosti ako personálne a sociomorálne zručnosti, postoje a hodnoty žiakov. Ukazuje sa, že teoretická a didaktická zložka pregraduálnej prípravy učiteľov pre primárny stupeň je podstatne vyváženejšia ako je tomu v príprave učiteľov pre sekundárny stupeň vzdelávania a premieta sa do hodnotenia miery dôležitosti týchto kompetencii aj v etickej výchove.

Kvalitatívnym porovnaním modelov sme zistili, že medzi ostatnými didaktickými kompetenciami z hľadiska poradia didaktických kompetencií je najväčší rozdiel medzi modelmi v akcentovaní dôležitosti kompetencie K10 „Didaktická analýza obsahu učiva“ respondentmi – učiteľmi etickej výchovy (na rozdiel od expertov), čo reflektuje kľúčový význam tejto kompetencie pre prax učiteľov etickej výchovy. Zaujímavé je, že respondenti (ale aj experti) považovali v poradí za menej dôležitú kompetenciu K8 spojenú s medzipredmetovou analýzou obsahu etickej výchovy a príbuzných predmetov, prípadne oblastí predmetov. Signalizuje to pretrvávanie dlhodobých problémov projektovania výučby v uplatňovaní medzipredmetových vzťahov a vzdelávacích oblastí aj v etickej výchove najmä na sekundárnom stupni vzdelávania.

V ďalších didaktických kompetenciách sú rozdiely v poradí ostatných didaktických kompetencií medzi modelmi minimálne, príp. nie sú žiadne. Celkovo však vysoko hodnotené odborné kompetencie K4 a didaktické kompetencie K5 – K10, ktoré tvoria z hľadiska hodnotenia ich dôležitosti pre výučbu etickej výchovy skupinu relatívne rovnocenných kompetencií, vytvárajú podľa respondentov

v modifikovanom modeli predpoklady pre úspešné uplatnenie proaktívneho modelu výučby v etickej výchove.

Porovnaním významnosti rozdielov kvality obsahovo-didaktických kompetencií u učiteľov etickej výchovy pred vzdelávaním a po absolvovaní vzdelávania, realizácii pedagogického experimentu a akčného výskumu vo všetkých siedmych obsahovo-didaktických kompetenciách sme zistili, že respondenti vykazovali v šiestich hodnotených obsahovo-didaktických kompetenciách (K4 - K9) významne vyššiu úroveň kvality získaných kompetencií. V kompetencii K10 „Didaktická analýza obsahu učiva" nedošlo v hodnotení respondentov k významnej zmene kvality tejto kompetencie, tzn. absolvované vzdelávanie, realizovaný pedagogický experiment a akčný výskum neovplyvnili výraznejšie kvalitu tejto kompetencie respondentov. Je to spôsobené pravdepodobne tým, že takmer 81,2% respondentov uviedlo vysokú kvalitu tejto kompetencie (na dobrej a veľmi dobrej úrovni) už pred vzdelávaním. Výbornú úroveň po vzdelávaní a pedagogickom experimente však dosiahlo len 13,7% respondentov. Domnievame sa, že u časti respondentov nedošlo k hlbšiemu pochopeniu teoretického konceptu didaktickej analýzy obsahu učiva, ktoré sa následne prejavovalo v problémoch v projektovaní inovácií obsahu ale aj metodiky výučby etickej výchovy. Tento koncept totiž predpokladá integráciu pojmovej, vzťahovej, operačnej a medzipredmetovej analýzy obsahu rezultujúci do projektovania učiva vo vzťahu k vzdelávacím potrebám žiakov - cieľom výučby. To si vyžaduje zmenu didaktického myslenia učiteľov pri prechode z transmisívneho, reaktívneho na interaktívny, proaktívny model výučby v etickej výchove. Tento problém signalizuje aj relatívne menšia dôležitosť kompetencie medzipredmetovej analýzy obsahu etickej výchovy hodnotená časťou respondentov, najmä sekundárneho stupňa vzdelávania.

C. Kompetencie plánovať a projektovať vyučovanie etickej výchovy

Tabuľka 22 Porovnanie pôvodného a modifikovaného modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy podľa miery dôležitosti plánovacích a projektových kompetencií učiteľa ETV pre výučbu etickej výchovy

Por. č.	Kód	Pôvodný model	Kód	Modifikovaný model
1.	K11	Poznať teoretické východiská plánovania a projektovania výchovno-vzdelávacieho procesu	K11	Poznať teoretické východiská plánovania a projektovania výchovno-vzdelávacieho procesu
2.	K12	Schopnosť plánovať a projektovať edukačný proces etickej výchovy	K13	Schopnosť vymedziť ciele učenia sa žiakov orientované na rozvoj ich kompetencií

		v súlade so školským vzdelávacím programom a individuálnymi potrebami žiakov		a formulovať ich v podobe učebných požiadaviek
3.	K13	Schopnosť vymedziť ciele učenia sa žiakov orientované na rozvoj ich kompetencií a formulovať ich v podobe učebných požiadaviek,	K14	Schopnosť uskutočniť didaktickú analýzu učiva, navrhnúť učebné činnosti, úlohy pre žiakov v súlade s cieľmi a obsahom učiva etickej výchovy
4.	K14	Schopnosť uskutočniť didaktickú analýzu učiva, navrhnúť učebné činnosti, úlohy pre žiakov v súlade s cieľmi a obsahom učiva etickej výchovy	K12	Schopnosť plánovať a projektovať edukačný proces etickej výchovy v súlade so školským vzdelávacím programom a individuálnymi potrebami žiakov
5.	K15	Schopnosť reflektovať skutočný proces učenia sa a porovnať ho s naprojektovaným procesom a uskutočniť korekcie	K18	Schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri plánovaní výchovno-vzdelávacieho procesu v etickej výchove.
6.	K16	Schopnosť vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v spolupráci s kolegami	K15	Schopnosť reflektovať skutočný proces učenia sa a porovnať ho s naprojektovaným procesom a uskutočniť korekcie
7.	K17	Schopnosť využívať, vytvárať, zabezpečovať materiálne a technické zázemie výchovno-vzdelávacieho procesu etickej výchov,	K16	Schopnosť vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v spolupráci s kolegami
8.	K18	Schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri plánovaní výchovno-vzdelávacieho procesu v etickej výchove.	K17	Schopnosť využívať, vytvárať, zabezpečovať materiálne a technické zázemie výchovno-vzdelávacieho procesu etickej výchovy

Dôležitosť plánovacích a projektových kompetencií pre výučbu etickej výchovy v modifikovanom modeli hodnotili respondenti vysoko v poradí prvých šiestich

kompetencií K11 - K15 a K18. Rovnako sme nezistili rozdiely v hodnotení dôležitosti týchto kompetencií medzi respondentmi – učiteľmi primárneho a sekundárneho stupňa pre výučbu etickej výchovy medzi pôvodným a modifikovaným modelom (pozri Príloha 9). Ide v zásade podľa hodnotenia respondentov o relatívne rovnocenné kompetencie tvoriace „kľúčové" predpoklady pre úspešné projektovanie výučby etickej výchovy v proaktívnom modeli výučby. v poradí posledné dve kompetencie vo vzťahu k ostatným projektovým kompetenciám K16 a K17 považujú respondenti za menej dôležité pre výučbu etickej výchovy. Ide o kompetenciu K16 „Vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami", ktorej potreba súvisí všeobecne s integráciou týchto žiakov a v rámci výučby etickej výchovy s možnosťou účinného pedagogického ovplyvňovania problémových žiakov, najmä v prevencii sociálno-patologických javov, rozvoji ich personálnych a sociomorálnych kompetencií Najnižšia preferencia dôležitosti kompetencie K17 vo vzťahu k ostatným projektovým kompetenciám „Využívať, vytvárať a zabezpečovať materiálne a technické zázemie výchovno-vzdelávacieho procesu v ETV" signalizuje, že primárnym vo výučbe etickej výchovy je riadenie sociálneho učenia sa žiakov s menšími nárokmi na materiálno- technické vybavenie tried na primárnom aj sekundárnom stupni vzdelávania.

Kvalitatívnym porovnaním modelov z hľadiska poradia dôležitosti plánovacích a projektových kompetencií pre výučbu etickej výchovy existujú určité rozdiely medzi pôvodným a modifikovaným modelom kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy. Najväčší rozdiel medzi modelmi je v akcentovaní dôležitosti kompetencie K18 „Schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri plánovaní výchovno-vzdelávacieho procesu" respondentmi – učiteľmi etickej výchovy (na rozdiel od expertov), čo reflektuje kľúčový význam tejto kompetencie pre prax učiteľov etickej výchovy. Predpokladá to v projektovaní výučby etickej výchovy zo strany učiteľov etickej výchovy uplatnenie širokej palety metód aktívneho sociálneho učenia sa a vyučovania využívajúcich a rozvíjajúcich sociálne zručnosti a prosociálne postoje a hodnoty žiakov. V ďalších plánovacích a projektových kompetenciách sú rozdiely v poradí kompetencií medzi modelmi minimálne, príp. nie sú žiadne.

Na základe obsahovej analýzy dát skupinového interview sme zistili, že respondenti hodnotia vysoko dôležitosť a uplatniteľnosť plánovacích a projektových kompetencii v ich ďalšej pedagogickej praxi. Projektovanie výučby etickej výchovy považujú za dôležitú podmienku zvyšovania kvality výučby etickej výchovy. Pomenovali hlavné prekážky prechodu od klasickej prípravy na vyučovanie založené na transmisívnom, reaktívnom modeli výučby k projektovaniu výučby etickej výchovy na báze intraktívneho, proaktívneho modelu výučby. Eliminácia

prekážok v práci učiteľov - najmä pracovný stres, nedostatok metodík pre jednotlivé stupne vzdelávania, vlastná pedagogická rutina - ďalším kontinuálnym vzdelávaním, príp. ďalšími opatreniami by zvýšili pravdepodobnosť udržania, či zvýšenia ich motivácií uplatňovať v projektovaní výučby etickej výchovy navrhnutý inovačný model výučby etickej výchovy.

Keď sme porovnali významnosť rozdielov kvality plánovacích a projektových kompetencií učiteľov etickej výchovy pred vzdelávaním a po absolvovaní vzdelávania, realizácii pedagogického experimentu a akčného výskumu, tak sme zistili, že respondenti vykazovali v šiestich hodnotených plánovacích a projektových kompetenciách respondentov (K11 - K15, K18) významne vyššiu úroveň kvality získaných kompetencií. V kompetenciách K16 a K17 nedošlo k zmene ich kvality na významnej úrovni, tzn. absolvované vzdelávanie, realizovaný pedagogický experiment a akčný výskum neovplyvnili výraznejšie kvalitu týchto dvoch kompetencií respondentov „Vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“ a „Využívať, vytvárať a zabezpečovať materiálne a technické zázemie výchovno-vzdelávacieho procesu v ETV“. Dôvod vidíme v tom, že vzdelávacie inovačné projekty neboli cieľovo a obsahovo zamerané na túto tematiku a nerozvíjali preto dostatočne tieto kompetencie respondentov (pozri Príloha 7).

D. Kompetencie realizovať vyučovanie etickej výchovy

Tabuľka 23 Porovnanie pôvodného a modifikovaného modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy podľa miery dôležitosti realizačných kompetencií učiteľa ETV pre výučbu etickej výchovy

Por. č.	Kód	Pôvodný model	Kód	Modifikovaný model
1.	K19	Poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka	K25	Schopnosť flexibilne zmeniť naplánovanú činnosť vzhľadom sa aktuálnu situáciu v triede
2.	K20	Poznať metódy a stratégie personálneho rozvoja žiaka), a stratégie prosociálneho rozvoja žiakov	K24	Schopnosť efektívne komunikovať so žiakmi, ovplyvňovať pozitívnu klímu v triede a prostredie podnecujúce rozvoj osobnosti žiaka
3.	K21	Schopnosť vybrať aj využívať metódy a formy vzhľadom na edukačné ciele etickej výchovy a individuálne edukačné potreby žiakov	K21	Schopnosť vybrať aj využívať metódy a formy vzhľadom na edukačné ciele etickej výchovy a individuálne edukačné potreby žiakov

4.	K22	Schopnosť riadiť učenie sa skupín a triedy	K27	Schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri realizácii vyučovacej hodiny
5.	K23	Schopnosť navrhnúť účinnú stratégiu pre vyučovanie žiaka s výchovnými problémami	K19	Poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka
6.	K24	Schopnosť efektívne komunikovať so žiakmi, ovplyvňovať pozitívnu klímu v triede a prostredie podnecujúce rozvoj osobnosti žiaka	K29	Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka (poznať teoretické východiská hodnotenia psychosociálneho a morálneho stavu a vývoja žiaka, schopnosť stanoviť kritériá hodnotenia priebehu a výsledkov učenia žiaka, schopnosť rozvíjať sebahodnoteniea hodnotovú reflexiu žiakov)
7.	K25	Schopnosť flexibilne zmeniť naplánovanú činnosť vzhľadom sa aktuálnu situáciu v triede.	K20	Poznať metódy a stratégie personálneho rozvoja žiaka), a stratégie prosociálneho rozvoja žiakov
8.	K26	Schopnosť rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa žiakov	K22	Schopnosť riadiť učenie sa skupín a triedy
9.	K27	Schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri realizácii vyučovacej hodiny	K26	Schopnosť rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa žiakov
10.	K28	Oceňovať personálne a sociomorálne spôsobilosti žiakov	K28	Oceňovať personálne a sociomorálne spôsobilosti žiakov
11.	K29	Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka (poznať teoretické východiská hodnotenia psychosociálneho a morálneho stavu a vývoja žiaka, schopnosť stanoviť kritériá hodnotenia priebehu a výsledkov učenia žiaka, schopnosť rozvíjať sebahodnotenie žiakov).	K23	Schopnosť navrhnúť účinnú stratégiu pre vyučovanie žiaka s výchovnými problémami

Dôležitosť realizačných kompetencií pre výučbu etickej výchovy v modifikovanom modely hodnotili respondenti vysoko v poradí prvých desiatich kompetencií K19 - K22, K24 - K29. Ide v zásade o kompetencie hodnotené respondentmi ako vysoko dôležité a tvoriace kľúčové predpoklady pre úspešnú realizáciu výučby etickej výchovy v proaktívnom modeli výučby. Poslednú kompetenciu K23 v zostupnom poradí považujú respondenti za menej dôležitú pre výučbu etickej výchovy vo vzťahu k ostatným realizačným kompetenciám. Ide o kompetenciu K23 „Schopnosť navrhnúť účinnú stratégiu pre vyučovanie žiaka a výchovnými problémami“, čo korešponduje so zistenou menšou mierou dôležitosti projektovej kompetencie K16 „Vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“, ktorej potreba súvisí, ako sme predtým konštatovali, všeobecne s integráciou týchto žiakov a v rámci výučby etickej výchovy s možnosťou účinného pedagogického ovplyvňovania problémových žiakov, najmä v prevencii porúch správania a učenia problémových žiakov a rozvoji ich personálnych a sociomorálnych kompetencii.

Kvalitatívnym porovnaním modelov sme zistili, že z hľadiska poradia dôležitosti realizačných kompetencií pre výučbu etickej výchovy existujú výrazné rozdiely medzi pôvodným a modifikovaným modelom kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy. Výrazný rozdiel medzi modelmi je spôsobený opačnou polaritou v akcentovaní dôležitosti realizačných kompetencií, keď prvých 5 realizačných kompetencií v pôvodnom modeli zoradili respondenti v modifikovanom modeli ako posledné a opačne, prvých 5 kompetencii v modifikovanom modeli zoradili experti ako 5 posledných kompetencií v pôvodnom modeli. Táto zjavná názorová polarita v hodnotení dôležitosti realizačných kompetencii pre výučbu etickej výchovy poukazuje na výraznú odlišnosť hodnotenia dôležitosti niektorých realizačných kompetencii expertmi a respondentmi – učiteľmi etickej výchovy. Domnievame sa, že tento rozdiel, keď v pôvodnom modeli experti zdôraznili dôležitosť skôr metodických kompetencií K19, K20, K23 a respondenti - učitelia etickej výchovy najmä aplikačných kompetencií spojených s flexibilitou učiteľa, komunikáciou so žiakmi, aktivitou a tvorivosťou žiakov vo výučbe je vyvolaný poznávacím zameraním metodických kompetencií, čo vyhodnotili respondenti ako neadekvátne pre fázu realizácie výučby. Domnievame sa, že je preto potrebné zmeniť formuláciu metodických kompetencií na aplikačné zameranie a „Poznať ... či Navrhnúť ...“ nahradiť aplikačným slovesom „Využívať...“ v reálnej výučbe etickej výchovy.

Preferencie miery dôležitosti sa podľa respondentov - učiteľov etickej výchovy jednotlivých realizačných kompetencií učiteľov na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania v modifikovanom modeli líšia. Relatívne významné (štatisticky nesignifikantné) sú rozdiely v preferenciách kompetencii K25 „Flexibilne zmeniť

naplánovanú činnosť vzhľadom na aktuálnu situáciu v triede K19 „Poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiakov“ a K26 „Schopnosť rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa žiakov“, ktoré výraznejšie preferujú učitelia primárneho vzdelávania (pozri Príloha 9) Naopak respondenti - učitelia sekundárneho vzdelávania viac preferujú dôležitosť kompetencii K21 „Vybrať a využívať metódy a formy vzhľadom na edukačné ciele ETV a individuálne edukačné potreby žiakov“ a K29 „Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiakov“ (pozri Príloha 9). Ide o špecifiká skupín respondentov podľa stupňa vzdelávania, ktoré môžu reflektovať odlišnosti v požiadavkách na úspešnosť učiteľa v procese výučby etickej výchovy na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania. Respondenti prezentujú vysokú mieru dôležitosti realizačných kompetencií K19 - K22, K24 - K29 u respondentov -učiteľov primárneho aj sekundárneho stupňa vzdelávania, ktoré majú byť uplatnené v reálnej výučbe etickej výchovy v očakávaní zmeny transmisívneho na interaktívny, proaktívny model výučby. Poslednú kompetenciu K23 „Schopnosť navrhnúť účinnú stratégiu pre vyučovanie žiaka a výchovnými problémami“ v zostupnom poradí považujú respondenti vo vzťahu k ostatným realizačným kompetenciám za menej dôležitú pre realizáciu výučby etickej výchovy na primárnom aj sekundárnom stupni vzdelávania (pozri Príloha 9).

Na základe obsahovej analýzy dát skupinového interview sme zistili, že respondenti hodnotia vysoko dôležitosť a uplatniteľnosť realizačných kompetencií v ich ďalšej pedagogickej praxi vo väzbe na plánovacie a projektové kompetencie. Pozitívne hodnotili proces a výsledky experimentálnej výučby etickej výchovy, čo vytváralo pozitívnu motiváciu k pokračovaniu kvalitnej výučby transferom skúseností s inovačnou výučbou etickej výchovy do ďalšej pedagogickej praxe. Pomenovali hlavné prekážky prechodu od klasickej výučby založenej na reaktívnom modeli výučby k realizácii výučby etickej výchovy na báze proaktívneho modelu výučby. Uvádzané prekážky v práci učiteľov - vlastná pedagogická rutina a nedostatok metodických materiálov pre výučbu etickej výchovy.

Porovnaním významnosti rozdielov kvality realizačných kompetencií učiteľov etickej výchovy pred vzdelávaním a po absolvovaní vzdelávania, pedagogického experimentu a realizácii akčného výskum sme v modifikovanom modeli zistili, že respondenti vykazovali v deviatich hodnotených realizačných kompetenciách (K19 - K24, K26 - K27 a K29) významne vyššiu úroveň kvality získaných kompetencii pre výučbu etickej výchovy. V dvoch hodnotených kompetenciách K25 „Flexibilne zmeniť naplánovanú činnosť vzhľadom na aktuálnu situáciu v triede“ a K28 „Oceňovať personálne a sociomorálne spôsobilosti žiakov“ nedošlo k významnej zmene kompetencií respondentov, tzn. absolvované vzdelávanie, realizovaný pedagogický experiment a akčný výskum neovplyvnili výraznejšie kvalitu týchto

dvoch kompetencií respondentov. Pretože ide, podľa nášho názoru, najmä o osobnostne podmienené postojové kompetencie ich zmena vplyvom vzdelávania je veľmi diskutabilná, pretože si vyžaduje ich dlhodobejšie cielené ovplyvňovanie, pričom sme sa na rozvoj týchto kompetencií vo vzdelávacích inovačných projektoch cieľovo ani obsahovo explicitne nezamerali (pozri Príloha 7).

E. Výskumné kompetencie učiteľa etickej výchovy

Do modifikovaného modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy – experta sme zaradili aj *výskumné kompetencie učiteľa etickej výchovy* reprezentované kompetenciou „Projektovať, realizovať a vyhodnotiť akčný výskum vo výučbe ETV." Predpokladáme totiž, že sebarozvojové kompetencie učiteľa etickej výchovy, ktoré sú súčasťou pôvodného modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy – experta sú stimulované reflexiou výučby a systematickou sebareflexiou učiteľa najmä prostredníctvom akčného výskumu vo vyučovaní etickej výchovy. Sebarozvojové kompetencie učiteľa majú pomôcť učiteľovi etickej výchovy plánovať a realizovať profesijný rast a sebarozvoj, čo predpokladá, že učiteľ etickej výchovy bude „spoznávať svoje osobné dispozície, hodnoty, silné a slabé stránky a dokáže ich využiť v pedagogickej práci" (pozri kap.2.2.1.). Akčný výskum považujeme za relevantný metodologický nástroj učiteľa etickej výchovy pre jeho prehĺbenú profesijnú reflexiu a sebareflexiu, systematickú inováciu jeho výučby.

Naše zistenia ukázali, že respondenti hodnotia vysoko dôležitosť *výskumnej kompetencie* „Projektovať, realizovať a vyhodnotiť akčný výskum vo výučbe ETV" pre inováciu výučby etickej výchovy a profesijný sebarozvoj. Nekorešponduje to s výsledkami nášho predchádzajúceho výskumu (Valica a kol. 2011, 2012), kde sme zistili, že učitelia etickej výchovy nepovažovali pred vzdelávaním a realizovaným akčným výskumom túto kompetenciu za veľmi dôležitú, ale prekvapujúco považovali za dôležité rozvíjať túto kompetenciu v kontinuálnom vzdelávaní.

Na základe obsahovej analýzy dát skupinového interview sme zistili, že respondenti hodnotia vysoko dôležitosť a uplatniteľnosť výskumných kompetencii v ich ďalšej pedagogickej praxi. Využívanie akčného výskumu vo výučbe etickej výchovy považujú za dôležitú podmienku inovácii a zvyšovania kvality výučby etickej výchovy. Pomenovali hlavné prekážky v uplatňovaní akčného výskumu vo vlastnej pedagogickej praxi -časový stres v práci, nedostatočná kvalita náročnejších výskumných kompetencii u časti respondentov, nedostatok dostupných diagnostických a výskumných metodík využiteľných v akčnom výskume, vlastná pedagogická rutina.

Vplyvom absolvovaného vzdelávania, realizovaného pedagogického experimentu a akčného výskumu vo vlastnej výučbe došlo u respondentov k významnému zvýšeniu kvality výskumnej kompetencie respondentov na výbornú

úroveň a veľmi dobrú úroveň, na úkor výrazného úbytku dobrej úrovne a najmä slabej úrovne kvality výskumnej kompetencie.

Závery

Evalvácia pôvodného expertného modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy - experta zo strany respondentov ukázala na jeho vysokú validitu a potrebu jeho čiastočnej modifikácie na základe hodnotenia miery dôležitosti a použiteľnosti relevantných kompetencií pre výučbu etickej výchovy.

1. Kvalitatívnym porovnaním expertného a modifikovaného modelu sme zistili z hľadiska kritéria dôležitosti relevantných kompetencií v pedagogickej praxi zhodu v poradí kompetencií v diagnostických kompetenciách učiteľa etickej výchovy. Relatívna zhoda, príp. malé rozdiely v poradí dôležitosti obsahových a didaktických, plánovacích a projektových kompetencií medzi porovnávanými modelmi platí pre výraznú väčšinu kompetencií. Rozdiely medzi porovnávanými modelmi sme zistili z hľadiska poradia dôležitosti didaktických kompetencií, vo väčšom akcentovaní dôležitosti kompetencie K10 „Didaktická analýza obsahu učiva“ respondentmi – učiteľmi etickej výchovy (na rozdiel od expertov). Ide o uplatňovanie teoretického konceptu didaktickej analýzy obsahu učiva ako komplexného didaktického postupu zaisťujúceho adekvátne projektovanie učiva v projektoch výučby etickej výchovy a jeho inovácie vo vzťahu k rozvojovým potrebám žiakov, relevantnosti, primeranosti, aktuálnosti učiva pre personálny a sociomorálny rozvoj žiakov vo výučbe etickej výchovy.

   Kvalitatívnym porovnaním modelov v plánovacích a projektových kompetenciách respondenti viac zdôraznili v modifikovanom modeli oproti expertnému, pôvodnému modelu dôležitosť kompetencie učiteľa etickej výchovy K18 spojenú s využívaním aktivity a tvorivosti žiakov, čo je možné len využívaním metód aktívneho sociálneho učenia žiakov vo výučbe etickej výchovy (zážitkové, problémové, projektové metódy, riešenie morálnych dilem a pod.). V realizačných kompetenciách je výrazný rozdiel medzi modelmi v akcentovaní dôležitosti niektorých realizačných kompetencií, keď v pôvodnom modeli experti zdôraznili dôležitosť metodických kompetencií K19 K20 K23 (pozri tab. č. 23) a respondenti - učitelia etickej výchovy najmä kompetencií spojených s flexibilitou učiteľa, komunikáciou so žiakmi, aktivitou a tvorivosťou žiakov. Domnievame sa, že tento rozpor je spôsobený poznávacím zameraním metodických kompetencií, ktoré vyhodnotili respondenti pre realizáciu výučby ako menej dôležité. Preto je potrebné zmeniť zameranie metodických kompetencií z poznávacích na aplikačné, reflektujúce ich využitie v reálnej výučbe etickej výchovy.

Respondenti potvrdili v modifikovanom modeli dôležitosť špecifických osobnostno-etických kompetencií učiteľov etickej výchovy v pedagogickej praxi výučby etickej výchovy. Špecifikovali oproti pôvodnému modelu očakávané prosociálne vlastnosti učiteľa etickej výchovy, ktoré sú podľa ich názoru, dôležité pre úspešnosť učiteľa vo výučbe etickej výchovy. Respondenti vymedzili základné prosociálne vlastnosti učiteľa etickej výchovy, ktoré má učiteľ etickej výchovy uplatňovať v reálnej výučbe pre vytvorenie pozitívnej emocionálnej a sociálnej klímy, dôvery žiakov k učiteľovi na vyučovaní etickej výchovy. Zdôraznili najmä komunikatívnosť, empatiu, diskrétnosť vyjadrujúcu úctu k žiakovi a jeho rodičom, otvorenosť k názorom žiakov, asertivitu, toleranciu učiteľa etickej výchovy, pričom akcentovali potrebu pôsobiť ako morálny vzor pre žiakov. Tieto osobnostno-etické charakteristiky sú podľa názoru respondentov základnou podmienkou úspešnosti učiteľa etickej výchovy pre splnenie cieľov proaktívnej výučby).

2. Evalvácia pôvodného expertného modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy- experta zo strany respondentov ukázala na diferencovaný pohľad respondentov na mieru dôležitosti jednotlivých kompetencií v skupinách diagnostických, obsahovo-didaktických, plánovacích a projektových, realizačných kompetencií pre výučbu etickej výchovy. Verifikáciou hypotézy H1 sme na základe štatistickej analýzy dát zistili, že respondenti hodnotili ako vysoko dôležité pre výučbu etickej výchovy všetky tri diagnostické kompetencie, všetkých sedem obsahovo-didaktických kompetencií, šesť plánovacích a projektových kompetencií K11 - K15, K18, desať realizačných kompetencií K19 - K22, K24 - K29 a výskumné kompetencie K30 (pozri Tabuľka 5 - 9). Medzi týmito kompetenciami sme z hľadiska ich dôležitosti nezistili štatisticky významné rozdiely pre pedagogickú prax, tzn. ide o kľúčové kompetencie dôležité pre uplatnenie inovačného modelu výučby etickej výchovy v pedagogickej praxi respondentov. Štatisticky významné rozdiely miery dôležitosti sme zistili len v rámci plánovacích a projektových kompetencií medzi šiestimi kompetenciami K11 - K15, K18 a dvoma kompetenciami K16, K17 (pozri Tabuľka 7), v rámci realizačných kompetencií medzi siedmymi kompetenciami K19 - K21, K24 - K27 a kompetenciou K23 (pozri Tabuľka 8). Menšia miera dôležitosti kompetencií pre výučbu etickej výchovy dvoch kompetencií K16 a K23 vo vzťahu k miere dôležitosti ostatných kompetencií, pri relatívne vysokých hodnotách preferencií týchto kompetencií zo strany respondentov, signalizuje potrebu venovať pozornosť ich rozvoju u učiteľov etickej výchovy, ktorej dôležitým cieľom je podpora mentálnej hygieny ako primárnej prevencie porúch správania a učenia sa problémových žiakov. Kompetencia K17, ktorej dôležitosť pre výučbu etickej výchovy hodnotili respondenti v relácii

k ostatným kompetenciám najnižšie, ale s relatívne vysokou preferenciou tejto kompetencie pre pedagogickú prax, signalizuje potrebu zlepšenia ponuky učebných materiálov a učebných pomôcok pre učiteľov etickej výchovy, príp. vytvorenie špeciálnych učební pre etickú výchovu na základných a stredných školách.

3. Evalvácia pôvodného expertného modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy - experta zo strany respondentov ukázala na menej diferencovaný pohľad medzi respondentmi- učiteľmi primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania na mieru dôležitosti jednotlivých kompetencií v skupinách diagnostických, obsahovo-didaktických, plánovacích a projektových, realizačných kompetencií a výskumných kompetencií pre výučbu etickej výchovy. Verifikáciou hypotézy H2 sme na základe štatistickej analýzy dát nezistili signifikantné rozdiely v miere dôležitosti relevantných párových/ tých istých kompetencií v skupinách diagnostických, obsahovo-didaktických, plánovacích a projektových, realizačných kompetencií a výskumných kompetencií pre výučbu etickej výchovy v ich hodnotení respondentmi primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania (pozri Tabuľku 10 - 19). Štatistickú významnosť rozdielov miery dôležitosti párových/tých istých kompetencií medzi respondentmi - učiteľmi primárneho aj sekundárneho stupňa vzdelávania sme zistili len v rámci obsahových a didaktických kompetencií v odbornej/obsahovej kompetencii „Mať vedomosti zo svojho odboru“, ktorú výrazne viac preferovali respondenti sekundárneho stupňa vzdelávania ako primárneho stupňa vzdelávania. Vysoká preferencia odborných kompetencií pred pedagogicko-psychologickými a didakticko-metodickými kompetenciami už v pregraduálnej príprave učiteľov etickej výchovy najmä na sekundárnom stupni vzdelávania, môže viesť učiteľov k návratu k tradičnej transmisívnej výučbe etickej výchovy, ktorú často doposiaľ uplatňujú najmä učitelia sekundárneho vzdelávania.
Existujúce nesignifikantné rozdiely v poradí dôležitosti v obsahovo-didaktických, plánovacích a realizačných kompetenciách tiež signalizujú určité špecifiká v očakávaniach respondentov na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania z hľadiská predpokladov úspešnosti ich výučby etickej výchovy. Respondenti primárneho stupňa viac preferovali dôležitosť kompetencii K25 „Flexibilne zmeniť naplánovanú činnosť vzhľadom na aktuálnu situáciu v triede“, K19 „Poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiakov“ a K26 „Schopnosť rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa žiakov.“ Respondenti sekundárneho stupňa viac preferovali dôležitosť kompetencií K21 „Vybrať a využívať metódy a formy vzhľadom na edukačné ciele ETV a individuálne edukačné potreby žiakov“ a K29 „Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiakov“ (pozri Príloha9). Je potrebné s tým počítať pri

tvorbe a realizácií vzdelávacích programov diferencovaných pre učiteľov etickej výchovy primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania.

4. Závery obsahovej analýzy názorov a postojov respondentov k použiteľnosti relevantných kompetencií učiteľov etickej výchovy pre ich ďalšiu výučbu etickej výchovy, získané v skupinovom interview v troch diskusných skupinách respondentov, poukázali na vysokú mieru použiteľnosti získaných diagnostických, projektových, realizačných a výskumných kompetencií v ich ďalšej pedagogickej praxi. Časť respondentov však upozornila na nasledujúce prekážky v prechode od transmisívneho, reaktívneho modelu výučby k uplatňovaniu interaktívneho, proaktívneho modelu výučby etickej výchovy v ich ďalšej pedagogickej praxi:
   - prechod od intuitívnej k reflexívne zameranej pedagogickej diagnostike je blokovaný pracovným stresom, nevhodnou organizáciou vyučovania na 1. stupni ZŠ, tendenciou k rutine, časovou náročnosťou pedagogickej diagnostiky, nedostatkom relevantných diagnostických metodík pre potreby výučby etickej výchovy,
   - náročnosťou uplatnenia získaných projektových kompetencií, tendenciou vrátiť sa ku klasickej príprave na báze reaktívneho modelu výučby, vyvolané pracovným stresom, časovou náročnosťou projektovania výučby novým spôsobom, nedostatkom metodických materiálov pre výučbu etickej výchovy,
   - nedostatkom dostupných relevantných diagnostických a výskumných metodík pre systematickú aplikáciu akčného výskumu v inovácii výučby etickej výchovy, nedostatkom výskumných kompetencií znemožňujúcich využitie náročnejších metodík akčného výskumu, analýzu a interpretáciu získaných výsledkov výskumu.

   Eliminácia vyššie uvedených prekážok v práci učiteľov pre čo najvyššiu uplatniteľnosť získaných kompetencií respondentmi je možná najmä prehĺbením nových kompetencií kontinuálnym vzdelávaním a sebavzdelávaním, príp. ďalšími opatreniami, ktoré by zvýšili pravdepodobnosť udržania, či zvýšenia ich motivácií uplatňovať zo strany všetkých respondentov systematicky reflexívne zameranú pedagogickú diagnostiku žiakov, projektovanie a realizáciu výučby etickej výchovy, reflexiu výučby a vlastnú profesijnú sebareflexiu formou akčného výskumu v intenciách modelu interaktívnej, proaktívnej výučby v etickej výchove.
5. Evalvácia pôvodného expertného modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy- experta zo strany respondentov ukázala, že tento dostatočne vystihuje štruktúru relevantných kompetencií učiteľa etickej výchovy pre inováciu výučby etickej výchovy a profesijný rozvoj z pohľadu učiteľov etickej

výchovy. Všetky kompetencie v pôvodnom kompetenčnom profile boli hodnotené z hľadiska ich dôležitosti a použiteľnosti pre pedagogickú prax ako dôležité a použiteľné pre výučbu etickej výchovy, tzn. nie je potrebné z hľadiska respondentov v modifikovanom modeli túto štruktúru kompetencií pre výučbu etickej výchovy meniť. Ide o kľúčové kompetencie dôležité pre uplatnenie inovačného modelu výučby etickej výchovy v pedagogickej praxi respondentov. Navrhujeme len zmenu ich poradia podľa kritéria zistenej miery ich dôležitosti pre výučbu etickej výchovy a vyššie spomínané zmeny v doplnení výskumných kompetencií učiteľa do sebarozvojových kompetencií učiteľa etickej výchovy, preformulovaní troch realizačných metodických kompetencií z poznávacej na aplikačnú podobu v modifikovanom modeli kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy - experta (pozri Príloha 10).

6. Dva akreditované vzdelávacie programy inovačného vzdelávania boli zamerané na rozvoj odborných, psychodidaktických a výskumných kompetencii učiteľov etickej výchovy (pozri Príloha 7). Ich absolvovaním mali učitelia etickej výchovy získať kompetencie, ktoré im mali umožniť v záverečnej etape projektu vytvoriť projekty inovačnej výučby a akčného výskumu, realizovať a vyhodnotiť pedagogické experimenty zamerané na obsahovú a metodickú inováciu výučby etickej výchovy v rámci navrhnutého a verifikovaného inovačného modelu výučby etickej výchovy a modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy.

Verifikáciou *hypotézy H3* sme zistili, že absolvované inovačné vzdelávanie, realizácia inovácie vlastnej výučby etickej výchovy a uskutočnený akčný výskum ovplyvnili z pohľadu respondentov významne kvalitu ich profesijných kompetencii v rámci navrhnutého kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy. Na základe štatistickej analýzy dát sme zistili, že respondenti hodnotili ako štatisticky významné zmeny rozdielov kvality v 25-tich diagnostických, obsahovo-didaktických, projektových, realizačných a výskumných kompetenciách respondentov pred vzdelávaním a po absolvovaní vzdelávania, realizácii pedagogického experimentu a akčného výskumu. Inovačným vzdelávaním sme výraznejšie neovplyvnili niektoré kompetencie respondentov - schopnosti didaktickej analýzy, tvorby individuálneho výchovno-vzdelávací plánu pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a ich schopnosti navrhnúť účinnú stratégiu pre vyučovanie žiaka a výchovnými problémami, schopnosti využívať, vytvárať a zabezpečovať materiálne a technické zázemie výchovno-vzdelávacieho procesu v etickej výchove. Inovačné vzdelávacie programy neboli explicitne cieľovo ani obsahovo orientované na rozvoj týchto piatich kompetencií.

2.4 Odporúčania pre výskum a edukačnú prax vyplývajúce z overovania validity modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy

Na základe výsledkov evalvácie validity kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy – experta navrhujeme nasledovné opatrenia pre výskum a edukačnú prax:

A. Výskum zamerať na:
   a) skúmanie pedeutologických problémov s dôrazom na teoretické, metodologické a metodické otázky konceptu profesijných kompetencií/štandardu učiteľa etickej výchovy a jeho profesijného rozvoja v kontexte inovácie výučby etickej výchovy, rozvoja osobnostno-etických, odborných, pedagogicko-psychologických a didakticko-metodických, výskumných kompetencií, evalvácie a autoevalvácie kompetencií učiteľa etickej výchovy.
   b) skúmanie psychologických problémov súvisiacich s osobnostnými a charakterovými vlastnosťami učiteľa etickej výchovy, s profesijným vývinom z hľadiska osobnosti učiteľa etickej výchovy, podmienkami jeho duševného zdravia a vplyvu na výkon pedagogickej práce, sociálnou pozíciou učiteľa etickej výchovy v komparácii s učiteľmi ostatných aprobácií na základných a stredných školách, jeho sociometrickým statusom v učiteľských kolektívoch, jeho etickým vplyvom na morálnu klímu triedy a školy a pod.

B. Z hľadiska profilovania kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy:
   a) nemeniť štruktúru relevantných kompetencií v modifikovanom kompetenčnom profile a ich doterajšie členenie. Rozšíriť pôvodný model o výskumné kompetencie ako metodologického nástroja inovácie výučby etickej výchovy a sebarozvoja učiteľa etickej výchovy, začleniť ich k sebarozvojovým kompetenciám učiteľa etickej výchovy; redefinovať v realizačných kompetenciách učiteľa etickej výchovy metodické kompetencie z poznávacej na aktívnu aplikačnú podobu (pozri príloha 10),
   b) ku kompetenciám doplniť indikátory, ktoré umožnia učiteľom etickej výchovy identifikovať prítomnosť relevantných kompetencií vo vlastnej pedagogickej činnosti ako východisko pre plánovanie sebavzdelávania a kontinuálneho vzdelávania, korekciu vlastnej pedagogickej činnosti. Využiť naše doterajšie skúsenosti z projektu a uplatnenými indikátormi, ktoré boli indikované priamo v procese a ukončovaní inovačného vzdelávania učiteľov etickej výchovy a majú charakter učiteľského portfólia (napr. plnenie dištančných úloh a ich vyhodnocovanie lektormi, výsledky záverečných pohovorov po ukončení každého z dvoch vzdelávacích programov, záverečná práca s prezentáciou inovačného projektu výučby

etickej výchovy, projektu akčného výskumu, prezentáciou procesov a výsledkov inovačnej výučby etickej výchovy, výsledkov autodiagnostiky učiteľa v inovačnej výučbe etickej výchovy, recenzie záverečnej práce a výsledky obhajob záverečnej práce a záverečných skúšok).

C. z hľadiska profilovania programov kontinuálneho vzdelávania učiteľov etickej výchovy a ich realizácie:
   a) v pozitívne hodnotených realizovaných inovačných vzdelávacích programoch pre učiteľov etickej výchovy (pozri Príloha 7) zvýšiť ich pedagogickú účinnosť explicitným cieľovým a obsahovým zameraním sa aj na rozvoj kompetencií spojených s didaktickou analýzou obsahu učiva, s integráciou žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a uplatňovaním účinnej stratégie pre vyučovanie žiakov a výchovnými problémami, využívaním materiálno-technických prostriedkov vo výučbe etickej výchovy, schopnosťou učiteľov etickej výchovy využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri plánovaní a projektovaní, realizácii etickej výchovy,
   b) v realizácii týchto inovačných vzdelávacích programov uplatňovať čo najdôslednejšie nami vymedzené princípy humanistickej a konštruktivistickej pedagogiky tak, aby inovačné vzdelávanie ovplyvňovalo čo najviac aj naplnenie kvalít osobnosti učiteľa etickým obsahom a morálnymi hodnotami; podporou vzájomného poznávania sa a výmeny pedagogických skúseností počas dvoch rokov trvania inovačného vzdelávania vytvorením komunít profesijného učenia sa na pilotných školách a regionálnych partnerských centrách pri tvorbe projektov výučby a projektov akčného výskumu, tvorbe inovačných metodík tak, aby kontinuálne vzdelávanie viedlo učiteľov k prehĺbenej skupinovej a individuálnej reflexii vlastnej práce a jej teoretizácii. Smerujeme k tomu, aby učitelia etickej výchovy- experti dokázali svoje pedagogické postupy vysvetliť, argumentačne obhájiť, modifikovať a úspešne realizovať, pričom dochádza k vytvoreniu individuálnej edukačnej teórie (implicitnej i explicitnej), ktorá zásadne ovplyvňuje ich pedagogické rozhodovanie a konanie. Využívať pritom výraznejšie učiteľmi etickej výchovy autodiagnostické metodiky pre získanie spätnej väzby na svoje vyučovanie a podporu sebapoznávania, sebaregulácie a sebakorekcie vlastnej pedagogickej činnosti,
   c) v nových projektoch inovačného vzdelávania diferencovať ich cieľové a obsahové zameranie pre učiteľov primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania. U učiteľov primárneho vzdelávania sa viac zamerať na zvýšenie ich metodickej flexibility, poznanie metód a foriem podporujúcich aktívne učenie u žiakov, identifikáciu sociálno-patologických prejavov správania sa žiakov v triede. V kontinuálnom vzdelávaní učiteľov etickej výchovy

sekundárneho stupňa vzdelávania klásť väčší dôraz na rozvoj kompetencií spojených s využívaním metód a foriem vyučovania vzhľadom na edukačné ciele etickej výchovy a individuálne edukačné potreby žiakov, spôsobilosti hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiakov na hodinách etickej výchovy, podporiť sebahodnotenie a hodnotovú reflexiu žiakov.

d) v nových projektoch inovačného a aktualizačného vzdelávania pre učiteľov etickej výchovy sa zamerať na rozvoj špecifických spôsobilostí súvisiacich s osobnostno-etickými kompetenciami učiteľa etickej výchovy najmä na rozvoj prosociálnych vlastností učiteľa - pozitívneho hodnotenia seba a iných, sociálnej tvorivosti, empatie, asertivity, komplexnej prosociálnosti, zvýšenie ich spôsobilosti predchádzania a zvládania pracovného stresu, a pod., na rozvoj didakticko-metodických kompetencií v uplatňovaní nových, neštandartných vyučovacích metód v etickej výchove, napr. štruktúrovaná dráma, riešenie morálnych dilem a pod., rozvoj výskumných kompetencií pre využitie náročnejších diagnostických a výskumných metodík, analýzu a interpretáciu získaných výsledkov v akčnom výskume,

e) vytvoriť kluby učiteľov etickej výchovy v okresných mestách stredoslovenského regiónu a využiť pritom potenciál učiteľov etickej výchovy –expertov pre komunitné vzdelávanie učiteľov etickej výchovy (aj ostatných učiteľov), ktorí chcú využívať menej náročné formy kontinuálneho vzdelávania, napr. aktualizačné vzdelávanie k udržaniu si štandardu vlastnej výučby, príp. k pedagogickému experimentovaniu s inovačnými prístupmi zameranými na personálny a socio-morálny rozvoj žiakov vo vlastnej výučbe.

D. z hľadiska profilovania pregraduálneho vzdelávania učiteľov etickej výchovy

a) využiť modifikovaný kompetenčný profil učiteľa etickej výchovy- experta ako diskusnú platformu pre možnú konvergenciu často veľmi odlišne cieľovo a obsahovo profilovaných študijných programov učiteľstva etickej výchovy na slovenských univerzitách, ktoré vo rôznej miere pripravujú svojich absolventov pre edukačnú prax,

b) využiť modifikovaný kompetenčný profil učiteľa etickej výchovy- experta podľa miera dôležitosti a uplatniteľnosti relevantných kompetencií v edukačnej praxi pre profilovanie študijného programu učiteľstva etickej výchovy, ktorý môže výrazným spôsobom pomôcť vyvážiť teoretickú a praktickú, osobnostno-etickú, odbornú a pedagogicko-psychologickú, didakticko-metodickú a metodologicko-výskumnú zložku študijného programu umožňujúcu ich syntézu v aktívnom učení sa študentov v permanentnej konfrontácii teórie a praxe v ich príprave na kompetentnú,

tvorivú, inovatívnu a reflektovanú výučbu etickej výchovy na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania,

c) uplatnenie expertnosti respondentov- učiteľov etickej výchovy na pilotných školách, ktorí získali nové odborné, psychodidaktické a výskumné kompetencie, aby v spolupráci s PF UMB pôsobili ako cviční učitelia, ako lektori kontinuálneho vzdelávania etickej výchovy v regiónoch, konzultanti diplomových prác študentov etickej výchovy PF UMB.

ZÁVER

Vedecká monografia je výsledkom zámeru a snahy autorov vedeckého projektu APVV-0690-10 systémovo iniciovať inováciu koncepcie, didaktiky a metodiky etickej výchovy v edukačnej praxi v kontexte kurikulárnej transformácie výchovy a vzdelávania na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania. Kurikulárne zmeny sa premietajú a otvárajú možnosti zmien a inovácií kurikula etickej výchovy, jeho účinného pedagogického riadenia na úrovni školského vzdelávacieho programu.

Nositeľom týchto inovačných zmien je učiteľ etickej výchovy, ktorému sme poskytli inovačný model výučby etickej výchovy postavenému na edukačných paradigmách humanistických, kognitívnych a sociálnych edukačných teórií a modeloch učenia sa a vyučovania. Tento didaktický model chápeme ako teoretický rámec a nástroj pomáhajúci učiteľom etickej výchovy v autonómnej tvorbe učebných osnov, tematických plánov a projektov vyučovacích hodín na báze individualizovanej didaktickej koncepcie výučby, ktorá je prejavom ich profesionálnej autonómie a zodpovednosti.

Inovačný model výučby etickej výchovy a model kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy- experta vytvorené expertne vybranými členmi riešiteľského tímu (Valica, Fridrichová, Kaliský, Rohn, Hajnalová Buvalová, Bradová) v úvodnej fáze projektu boli východiskom pre tvorbu projektov inovačného vzdelávania, ktorých realizácia umožnila v rámci nášho projektu rozvoj tých odborných, psychodidaktických a výskumných kompetencií, ktoré učiteľov etickej výchovy pilotných škôl pripravili na projektovanie a realizáciu inovačnej výučby, pedagogického experimentu formou akčného výskumu umožňujúceho systematickú inováciu výučby a evalváciu validity navrhnutých modelov v záverečnej fáze riešenia projektu.

Evalvácia validity inovačného didaktického modelu výučby etickej výchovy preukázalo potvrdenie modelu výučby z hľadiska formulácie cieľov, uplatňovania špecifickej stratégie a metodiky výučby etickej výchovy. Na základe vyučovacích projektov etickej výchovy vytvorených učiteľmi konštatujeme, že didaktický model pomohol učiteľom formulovať kognitívne aj afektívne ciele výučby. Učitelia tiež projektovali svoje vyučovacie projekty tak, že vo väčšine prípadov rešpektovali špecifickú stratégiu výučby etickej výchovy. Problémy učiteľom spôsobovalo plánovanie hodnotovej reflexie, pričom sme identifikovali 2 problémy – jednak v jej nezaradení alebo v nesprávne formulovaných otázkach. Pozitívnym zistením bolo, že učitelia začali projektovať väčšie tematické celky a zameriavali sa na

rozpracovanie kognitívnej a emocionálnej senzibilizácie, čo vnímame ako pozitívny prínos k napĺňaniu cieľov etickej výchovy.

Z hľadiska inovácie koncepcie etickej výchovy navrhujeme inováciu vzdelávacích štandardov etickej výchovy v štátnom kurikule na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania, vychádzajúcu z našich výskumných zistení z inovácie obsahu a metodiky etickej výchovy v rámci inovačného modelu výučby etickej výchovy. Odporúčame pokračovať v didaktickej a metodickej inovácii kurikula etickej výchovy evalváciou inovačného modelu výučby etickej výchovy v ďalších tematických celkoch na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania. To predpokladá vzdelávanie ďalších učiteľov etickej výchovy v akreditovaných inovačných vzdelávacích programoch spojené s projektovaním a realizáciou inovačnej výučby monitorovanej akčným výskumom v experimentálnej výučbe. Navrhujeme tiež zamerať ďalší výskum na aplikovaný výskum v etickej výchove orientovaný na vedeckú teoretickú a empirickú reflexiu možností obsahovej, didaktickej a metodickej inovácie vo výučbe etickej výchovy zo strany vysokoškolských učiteľov a vedecko-výskumných pracovníkov. Odporúčame pokračovať aj v akčnom výskume učiteľov etickej výchovy - expertov pre podporu inovácii kurikula v reálnej výučbe tvorbou nových experimentálne overených diagnostických, výučbových a výskumných metodík.

Evalvácia validity navrhnutého modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy - experta potvrdila vysokú dôležitosť a uplatniteľnosť kompetencií obsiahnutých v expertne navrhnutom kompetenčnom profile pre inováciu výučby etickej výchovy v ďalšej edukačnej praxi z pohľadu učiteľov etickej výchovy, ktorí získali relevantné kompetencie v inovačnom vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume v inovatívnej výučbe etickej výchovy. V modifikovanom modeli v porovnaní s pôvodným modelom nedošlo z pohľadu učiteľov etickej výchovy k výrazným zmenám v poradí dôležitosti väčšiny diagnostických, obsahovo-didaktických, plánovacích a projektových kompetencií. K výraznejším zmenám v poradí dôležitosti však došlo u niektorých kompetencií, keď učitelia etickej výchovy akcentovali vo svojom hodnotení vo vzťahu k projektovaniu a realizácii obsahovej a metodickej inovácie vo výučbe etickej výchovy pedagogicko-psychologické a didakticko-metodické kompetencie učiteľa etickej výchovy spojené s didaktickou analýzou obsahu učiva, jeho výučbovou flexibilitou, komunikáciou so žiakmi, aktivitou a tvorivosťou žiakov. To predpokladá kvalitnú prácu učiteľa s obsahom výučby, dobrú emocionálnu klímu na vyučovaní a využívanie metód aktívneho sociálneho učenia sa žiakov vo výučbe etickej výchovy. Hodnotenie menšej dôležitosti kompetencií spojených s projektovaním pedagogického ovplyvňovania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími

potrebami a výchovnými problémami vo výučbe etickej výchovy, vytváraním materiálno-technického zázemia výučby etickej výchovy zo strany učiteľov etickej výchovy signalizujú potrebu zamerať inovačné alebo aktualizačné vzdelávanie viac aj na rozvoj týchto kompetencií učiteľa etickej výchovy.

Učitelia etickej výchovy vysoko hodnotili v modifikovanom modeli dôležitosť a uplatniteľnosť výskumných kompetencií pre inováciu výučby etickej výchovy a profesijný sebarozvoj, ako nástroja profesijnej reflexie a sebareflexie učiteľa etickej výchovy. Potvrdili tiež v modifikovanom modeli vysokú dôležitosť osobnostno-etických kompetencií učiteľa etickej výchovy obsiahnutých aj v pôvodnom modeli, pričom akcentovali potrebu prosociálnych spôsobilostí a hodnôt učiteľa ako dôležitej podmienky osobnostného a najmä etického modelu učiteľa pre ovplyvňovanie personálneho a socio-morálneho rozvoja žiakov vo výučbe etickej výchovy.

Učitelia etickej výchovy identifikovali prekážky v prechode od transmisívnej k proaktívnej výučbe etickej výchovy, ktorých eliminácia je možná, podľa nášho názoru najmä prostredníctvom rôznych foriem kontinuálneho vzdelávania zameraného na rozvoj chýbajúcich a prehĺbenie získaných osobnostných, pedagogicko-psychologických a didakticko-metodických, výskumných kompetencií a ich uplatňovanie v reálnej výučbe etickej výchovy za súbežnej podpory učiteľov sprístupnením experimentálne overených metodických materiálov a učebných pomôcok, diagnostických a výskumných metodík prostredníctvom vzdelávacieho portálu projektu.

Podľa učiteľov etickej výchovy došlo vplyvom absolvovaného inovačného vzdelávania, novej skúsenosti s inováciou výučby a realizáciou akčného výskumu k významnej zmene kvality prevažnej väčšiny ich kompetencií obsiahnutých v kompetenčnom profile učiteľa etickej výchovy - experta, čo vytvorilo predpoklady pre zvýšenie ich motivácie uplatňovať a ďalej rozvíjať získané kompetencie vo svojej edukačnej praxi, prekonávať pedagogickú rutinu a vytvárať si vlastnú individuálnu didaktickú koncepciu výučby etickej výchovy, ktorá môže evokovať zmeny kvality výučby postavenej na systematickej teoretickej reflexii a sebareflexii aj prostredníctvom akčného výskumu. Menšiu účinnosť inovačného vzdelávania sme zistili u kompetencií spojených s didaktickou analýzou obsahu učiva, projektovaním pedagogického ovplyvňovania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a výchovnými problémami vo výučbe etickej výchovy, vytváraním materiálno-technického zázemia výučby etickej výchovy, čo signalizuje potrebu orientovať inovačné vzdelávanie viac aj na tieto cieľové oblasti etickej výchovy.

Odporúčame rozšíriť ponuku kontinuálneho vzdelávania učiteľov etickej výchovy vytvorením a akreditovaním vzdelávacích programov aktualizačného, inovačného a atestačného vzdelávania, v ktorých uplatníme nami vymedzené princípy

kontinuálneho vzdelávania učiteľov etickej výchovy. Vzdelávaciu ponuku zamerať diferencovane podľa aktuálnych vzdelávacích potrieb učiteľov etickej výchovy na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania. Využijeme komunitný charakter vzdelávania v regionálnych partnerských centrách a kluboch pre etickú výchovu, umožňujúci lepšie profesijné sebapoznávanie prostredníctvom výmeny pedagogických skúseností, skupinovej práce a reflexie rezultujúce do vzájomnej podpory členov profesijnej komunity, reálnejšieho hodnotenia vlastnej pedagogickej činnosti a plánovania profesijného rastu, sebavzdelávania a kontinuálneho vzdelávania.

Výučba etickej výchovy je v každom ohľade výzvou. Etická výchova je historicky vnímaná ako oddychový predmet, no súčasne jej význam v globalizovanom a postmodernom svete rastie. Pomáha žiakom nachádzať odpovede na mnohé otázky a súčasne si otázky klásť, ukazuje mu, aký je a aký by mohol byť, aké sú jeho vzťahy s okolím, ale aj to, aké by tieto vzťahy byť mohli. Potenciál etickej výchovy nie je len v oblasti osobnostného a sociálneho rozvoja žiakov, ale otvára tiež cesty k rozvoju ich občianskych, kultúrnych a environmentálnych kompetencií a teda k podpore a uvedomovaniu si európskych hodnôt. Cestou k naplneniu náročných cieľov v slovenských podmienkach vzácneho – hodnotovo orientovaného – predmetu je kvalifikovaný učiteľ etickej výchovy s rozvinutými profesijnými kompetenciami.

CONCLUSION

The scientific monograph is the result of the intention and effort of the authors of the scientific project APVV-0690-10 to systematically innovate the concept, the didactics and the methodology of ethics education in educational practice in the context of the curricular transformation of raising and education at the primary and secondary level of education. The curricular changes are reflected and open up the possibilities for changes and innovations in the curriculum of ethics education, and its effective pedagogical management at the level of a school education program.

The carrier of these innovative changes is a teacher of ethics education, to whom we have provided an innovative model of ethics education based on the educational paradigms of humanistic, cognitive and social educational theories and models of learning and teaching. We understand this didactic model as a theoretical framework and tool for teachers of ethics education in the autonomous creation of a curriculum, thematic plans and projects of teaching classes on the basis of an individualised didactic concept of teaching that reflects their professional autonomy and responsibility.

The innovative model of teaching ethics class and the model of competency profile of an ethics education teacher - expert - developed by expertly selected members of the research team (Valica, Fridrichová, Kaliský, Rohn, Hajnalová-Buvalová, Bradová) in the initial phase of the project were the starting point for the creation of innovative education projects, the implementation of which enabled within the framework of our project the development of professional, psychodidactic and research competencies, which prepared the ethics education teachers from the pilot schools for the design and implementation of innovative teaching, a pedagogical experiment in the form of action research enabling systematic innovation of teaching and evaluation of the validity of the proposed models in the final phase of the project solution. The evaluation of the proposed innovative model of ethics education, which is based on a proactive, interactive teaching model and oriented towards a holistic cognitive, personal, social and moral development of student personality. The evaluation of the validity of the innovative didactic model of ethics education demonstrates the confirmation of the model of teaching in terms of formulation of objectives, the application of a specific strategy and the methodology of teaching ethics classes. On the basis of teaching projects of ethics education created by teachers, we observe that the didactic model has helped teachers formulate cognitive and affective teaching

objectives. Teachers also designed their teaching projects so that, in the majority of cases, they respects a specific strategy of teaching ethics. Teachers' problems arose from planning the value reflection, while we identified 2 problems - both in its non-inclusion or in incorrectly formulated questions. A positive finding was that teachers began to develop larger subject areas and focused on developing cognitive and emotional sensitisation, which we see as a positive contribution to the fulfilment of ethics education goals.

In terms of the innovation of the concept of ethics education, we propose to innovate the educational standards of ethics education in the state curriculum at the primary and secondary level of education, based on our research findings from the content innovation and the methodology of ethics education within the innovative model of teaching ethics. We recommend continuing in didactic and methodical innovation of the ethics education curriculum by evaluating the innovative model of ethics education in other subject areas at the primary and secondary levels of education. This requires the training of other teachers of ethics education in accredited innovative educational programs related to the design and implementation of innovative teaching monitored by action research in experimental teaching. We also propose to focus further research on applied research in ethics education aimed at scientific theoretical and empirical reflection of the possibilities of content, didactic and methodological innovation in teaching ethics by university teachers and researchers. We recommend continuing with the action research of the teachers ethics classes - experts - to support the curriculum innovation in real-life teaching by creating new experimentally validated diagnostic, teaching and research methodologies.

Evaluation of the validity of the proposed competency profile of an ethics teacher - expert - confirmed the high importance and applicability of the competences contained in the expertly designed competence profile for the innovation of the ethics education teaching in further pedagogical practice from the point of view of ethics teachers who gained relevant competences in innovative education, pedagogical experiments and action research in innovative teaching of ethics education. In the modified model compared to the original model, there has been no significant change in the order of importance of most diagnostic, content-didactic, planning and project competencies from the point of view of ethics teachers. However, significant changes in the order of importance occurred in some competencies when ethics teachers emphasized in their evaluation in relation to the design and implementation of content and methodological innovation in the teaching of ethics education of the pedagogical-psychological and didactic-methodical competences of an ethics teacher associated with the didactic

content analysis of the curriculum, its teaching flexibility, communication with students, students' activity and creativity. This requires a high quality work of a teacher including the content of teaching, a good emotional climate in teaching and the use of active social learning methods for students in ethics education. The evaluation of the lesser importance of the competencies related to the designing the pedagogical influence on students with special raising and educational needs and issues in ethics education, by creating material and technical background of ethics education by ethics teachers indicates the need to focus innovative or updating education more on the development of these competencies of an ethics teacher.

In the modified model ethics teachers have greatly appreciated the importance and applicability of research competences for the innovation of ethics education and professional self-development as a tool of professional reflection and self-reflection of an ethics teacher. In the modified model they also confirmed the importance of personal and ethical competences of an ethics teacher included in the original model, stressing the need for pro-social competences and values of the teacher as an important condition for the personality and especially ethical model of the teacher to influence the personal and social and moral development of students in teaching ethics education.

The ethics teachers identified obstacles in the transition from transmisive to proactive education of ethics, whose elimination is possible, in our opinion, in particular through various forms of continuous education aimed at developing the missing and deepening the acquired personality, pedagogical-psychological and didactic-methodical, research competencies and their application in real-life teaching of ethics with parallel support of teachers by making available experimentally verified methodological materials and teaching aids, diagnostic and research methodologies through the project's educational portal.

According to the ethics teachers, the experience of the innovation education, the new experience with the innovation of teaching and the implementation of the action research brought a significant change in the quality of a majority of their competencies contained in the competency profile of an ethics teacher - expert - creating conditions for increasing their motivation to apply and further develop the acquired competencies In their pedagogical practice, overcome the pedagogical routine and create their own individual didactic concept of ethics education that can bring about changes in the quality of teaching based on systematic theoretical reflection and self-reflection through an action research as well. We found a lesser effect off the innovative education with competencies related to the didactic analysis of the curriculum content, a design of a pedagogical influence on students

with special raising and educational needs and issues in ethics education, creation of material and technical background for ethics education, signalling the need to orient innovation education more on these target areas of ethics education.

We recommend expanding the offer of continuous education of ethics teachers by creating and accrediting educational programs for update, innovation and attestation education, in which we will apply the principles of continuous education of ethics teachers defined by us. The educational offer should be differentiated according to the current educational needs of ethics teachers at the primary and secondary levels of education. We will take advantage of the community-based nature of education in regional partner centres and clubs for ethical education, allowing for better professional self-knowledge through the exchange of pedagogical experience, group work and reflection resulting in mutual support of members of the professional community, more realistic evaluation of their own pedagogical activities and planning of professional growth, self-education and continuous education.

The teaching of ethical education is a challenge in every aspect. Ethics education is historically perceived as a relaxing subject, yet its importance in the globalised and postmodern world is growing. It helps students to find answers to many questions and at the same time to ask questions, showing them what they are and what they might be, what their relationship to the people around is and what it could be. The potential of ethical education is not only about the personal and social development of students, but it also opens the way for the development of their civic, cultural and environmental competences and thus for the promotion and realization of the European values. The way to meet challenging goals in the Slovak conditions of the rare - value - oriented - subject is a qualified teacher of ethics education with developed professional competencies.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

BABIAKOVÁ, S. 2008. *Kontinuálne profesijné vzdelávanie učiteľov.* Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-550-7.

DOUŠKOVÁ, A. – PORUBSKÝ, Š. 2004. *Vedenie študentov na odbornej učiteľskej praxi odborná učiteľská prax v štúdiu učiteľstva pre 1. stupeň základnej školy*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2004. 120 s. ISBN 80-8055-899-X. Dostupné on-line: <http://www.pdf.umb.sk/katedry/katedra-elementarnej-a-predskolskej-pedagogiky/publikacie/book-18380/vedenie-studentov-na-odbornej-ucitelskej-praxi-odborna-ucitelska-prax-v-studiu-ucitelstva-pre-1-stupen-zakladnej-skoly.html>

DOUŠKOVÁ, A. 2006. *Učebné ciele a projektovanie výučby.* Banská Bystrica: PF UMB, 2006. ISBN 80-8083-269-2.

EILKS, I. - RALLE, B. 2002. Participatory Action Research within Chemical Education. In: B. RALLE & I. EILKS (eds.): *Research in chemical education - What does this mean?. Proceedings of the 16th Symposium on Chemical Education held at the University of Dortmund, 22-24 May 2002.* Aachen : Shaker, 2002, s. 87-98 [online] dostupné on-line: <http://www.idn.uni-bremen.de/chemiedidaktik/material/Symp%202002%20Eilks%20Ralle%20PAR.PDF> cit. dňa: 2014-10-10

FRIDRICHOVÁ, P., 2011. *Projektovanie výučby etickej výchovy*. In VALICA, M. - FRIDRICHOVÁ, P. - KALISKÝ, J. - ROHN, T. - HAJNALOVÁ BUVALOVÁ Ľ. - BRADOVÁ G. 2011 (a). *Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2011. s. 124 - 136. ISBN 978-80-557-0326-8.

HAJNALOVÁ BUVALOVÁ – BRADOVÁ, G. 2011. *Analýza metodických príručiek etickej výchovy z pohľadu metód ETV.* Nepublikovaná štúdia. Dostupné on-line: <http://www.pdf.umb.sk/katedry/katedra-etickej-a-obcianskej-vychovy/apvv-0690-10-inovacia-edukacnej-praxe-etickej-vychovy/vystupy-projektu.html>

HAJNALOVÁ BUVALOVÁ, Ľ. 2012. *Kurikulum etickej výchovy v primárnom vzdelávaní*. Nepublikovaná dizertačná práca.

KARIKOVÁ, S. 2008. *Osobnosť učiteľa*. Banská Bystrica: PF UMB, 1999. ISBN 80-80-55-239-8.

KORIM, V. a kol. 2010. *Kurikulum etickej výchovy v dynamických premenách*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2010. 189 s. ISBN 978-80-557-0007-6

KORIM, V. a kol. 2009. *Koncepcie etickej výchovy v dynamických premenách*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2009, 189 s. ISBN 978-80-557-0007-6.

KORTHAGEN ET AL., 2001. Making teacher education relevant for practice: the pedagogy of realistic teacher education. In: *Orbis Scholae*. Vol. 5, No. 2, 2011. pp. 31–50. ISSN 1802-4637. Dostupné on-line: <http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011_2_02.pdf>. cit. dňa: 2013-03-05.

KOSOVÁ, B. 2011. *Celoživotný rozvoj učiteľa*. Pedagogické rozhľady. MPC Bratislava, roč. 20, č.4, s.1-5.

KRATHWOHL, D. R. - BLOOM, B. S. - MASIA, B. B. 1964.*Taxonomy of educational objectives, Book II. Affective domain*. New York : David McKay Company, Inc., 1964.

LENCZ, L. - KRÍŽOVÁ, O. 1993. *Metodický materiál k predmetu Etická výchova*. Bratislava: MC, 1993, ISBN 80-85185-34-2 5.

LENCZ, L. – KRÍŽOVÁ, O. 2004. *Metodický materiál k predmetu etická výchova.* Prešov : ROKUS, 2004. 148 s. ISBN 80-89055-50-8

LENCZ, L. 1992. Pedagogika etickej výchovy. Výchova k prosociálnosti. Bratislava : Metodické centrum v Bratislave, 1992. ISBN 80-85-185-13-X.

LENCZ, L. 1993b. *Pedagogika etickej výchovy*. Bratislava: MC, 1993. ISBN 80-85-185-13-x.

LINDENBERG, S. 2006. Prosocial Beavior, Solidarity, and Framing Proces. In: LINDENBERG, S. –FETCHENHAUER, D. – FLACHE, A. –BUUNK, B. (eds.). 2006. *Solidarity and Prosocial Behavior. An Integration of Sociological and Psychological Perspectives.* New York : Springer, 2006. s. 23 – 44. ISBN-10: 0-387-28031-6

LINDENBERG, S. 2006. Prosocial Behavior, Solidarity, and Framing Processes. In: FETCHENHAUER, D., FLACHE, A., BUUNK, A. P., LINDENBERG, S .M. (Eds.) *Solidarity and Prosocial Behavior*. Springer US: 2006. s. 23 – 44. ISBN 978-0-387-28031-8.

MACKOVÁ, R. 2002. Divadlo Fórum. In: *Co je divadlo Forum?* Dostupné on-line: <http://fedifo.jamu.cz/cojedf.htm. > Cit. dňa: 2014-09-15

Milénium. Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2002. ISBN 80-8045-268-7.

MORGAN, N. – SAXTON, J. 2001. Vyučovaní dramatu. Hlava plná nápadů. Praha : Sdruzeni pro tvorivou dramatiku s IPOS-ARTAMA Praha, 2001. 249 s. ISBN 80-901660-2-4.

Národný program výchovy a vzdelávania Slovenskej republiky. Dostupné on-line: http://www.cpk.sk/web/dokumenty/npvv.pdf

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

PAVLOV, I. - ŠNÍDLOVÁ, M. 2013. *Profesijný rozvoj učiteľov- podnety pre modely podpory*. Praha: 3P, spol. s.r.o., 2013. ISBN 978-80-260-4014-9.

PAVLOV, I. 2012. *Model profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku*: In KOHNOVÁ, J. (ed.) *Profesijní rozvoj učitelú a cíle školního vzdelávání.* Praha: PF UK, 2012. s. 37-47. ISBN 978-80-7290-625-3.

Pokyny na úpravu obsahu vyučovacieho predmetu 5. – 8. ročníka ZŠ. Učebné osnovy etická výchova Nepovinný predmet – Voliteľný predmet. Schválilo Ministerstvo školstva SR pod číslom 5198/1991-20 s platnosťou od 1. 9. 1991

POLIACH, V. - VALICA, M. 2009. *Učitelia a kurikulum etickej výchovy* . In: Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí. Zborník z vedeckej konferencie z medzinárodnou účasťou. Banská Bystrica: PF UMB ,2009. ISBN 978-80-8083_882-5,s. 193- 201.

POLIACH, V. - VALICA, M. 2010. *Názory učiteľov na konštituovanie etickej výchovy a kontinuálne vzdelávanie učiteľov etickej výchovy.* In Pedagogické rozhľady : odborno-metodický časopis. ISSN 1335-0404, roč. 19, 2010, č. 3, s. 26-29.

REISENAUER, R. 1970, *Metody matematické statistiky*. Praha : SNLD, 1970.

ROHN, T. 2014. *Duševná spôsobilosť učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania.* Banská Bystrica : PF UMB 2014 .Nepublikovaná dizertačná práca.

ROHN, T. 2014. *Reflexia využitia pedagogickej diagnostiky vo výučbe etickej výchovy.* Banská Bystrica: PF UMB, FRIDRICHOVÁ, P.(ed.), 2014. *Inovácia etickej výchovy: Teoretické a praktické reflexie,* Zborník príspevkov z konferencie, Banská Bystrica: PF UMB 2014, s. 7-23, ISBN 80-557-0825-6. Dostupné on-line: <http:// www.pdf.umb.sk/katedry/katedra-etickej-a-obcianskej-vychovy/apvv-0690-10-inovacia-edukacnej-praxe-etickej-vychovy/vystupy-projektu.html>

SPILKOVÁ, V. - VAŠUTOVÁ, J. 2008*. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání.* Praha: PF KU, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.

ŠVP Príloha etická výchova pre ISCED 1. 2011. Dostupné on-line: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/eticka_vychova_isced1.pdf>. cit.dňa:2013-01-05

TUREK, I. a kol. 1993. Duch školy. Návrh správy expertnej skupiny Ministerstva školstva, mládeže a telesnej výchovy SR. In: *Pedagogika. Časopis pro vědy o vzdelávání a výchově*. Ročník XLIII, 1993, č. 2, s. 121 – 132. ISSN 2336-2189. Dostupné on-line: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=3428&edmc=3428

Učebné osnovy etická výchova Nepovinný predmet – Voliteľný predmet. Schválilo Ministerstvo školstva SR pod číslom 5198/1991-20 s platnosťou od 1. 9. 1991

Učebné osnovy etickej výchovy pre 1. stupeň ZŠ. Schválené MŠ SR, 2004 pod číslom pod číslom CD-2004-5691/11376-1:096

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

VALICA, M. - FRIDRICHOVÁ, P. a kol. 2011.(a) *Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy.* Banská Bystrica: PF UMB, 2011. ISBN 978-80-557-0326-8.

VALICA, M. - FRIDRICHOVÁ, P. a kol. 2011.(b) Názory učiteľov etickej výchovy na profesijné kompetencie v kontexte inovácie výučby etickej výchovy 1.časť In *Pedagogické rozhľady : odborno-metodický časopis*. ISSN 1335-0404, roč. 20, 2011, č. 5, s. 26.

VALICA, M. - FRIDRICHOVÁ, P. a kol. 2012. *Názory učiteľov etickej výchovy na profesijné kompetencie v kontexte inovácie výučby etickej výchovy* 2. časť In Pedagogické rozhľady : odborno-metodický časopis. ISSN 1335-0404, roč. 21, 2012, č. 3 - 4, s. 1 - 9.

VALICA, M. – FRIDRICHOVÁ, P. 2012. Program kontinuálneho vzdelávania učiteľov s názvom *„Rozvoj psychodidaktických a výskumných kompetencií učiteľov etickej výchovy“*. Poskytovateľom je Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica. Číslo rozhodnutia 814/2012 – KV.

VALICA, M. – FRIDRICHOVÁ, P. 2012. Program kontinuálneho vzdelávania učiteľov s názvom *„Rozvoj odborných kompetencií učiteľov etickej výchovy“*. Poskytovateľom je Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica. Číslo rozhodnutia 815/2012 – KV.

VALICA, M. - KALISKÝ, J. 2013. *Trendy v pedagogickej diagnostike a ich uplatnenie v etickej výchove.* Banská Bystrica :Múzy v škole. ISSN 1335- 1605, roč. 18, 4. Č. 3-4, s. 45 - 48.

VALICA, M. - PAVLOV, I. 2011. *Profesionalizácia a profesijné štandardy pedagogických a odborných zamestnancov v školstve.* In Pedagogické rozhľady. Bratislava : MPC, 2011, č. 3. S. 4-7.

VALICA, M. - ROHN, T. 2011. Kompetenčný profil učiteľa etickej výchovy. In VALICA, M. - FRIDRICHOVÁ, P. a kol. 2011 (a). *Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy.* Banská Bystrica: PF UMB, 2011. S.147-153. ISBN 978-80-557-0326-8.

VALICA, M. - ROHN, T. 2013. The ethical education teacher's professional competence improvement In *Procedia - Social and Behavioral Sciences : 4th international conference on New horizons in education*. Elsevier, 2013. ISSN 1877-0428. - Vol. 106 (2013), pp.

VALICA, M. 2013. Možnosti a*kčného výskumu v etickej výchove.* Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2013. 57 s. ISBN 978-80-557-06665-5. Dostupné on-line:

<http://www.pdf.umb.sk/katedry/katedra-etickej-a-obcianskej-vychovy/apvv-0690-10-inovacia-edukacnej-praxe-etickej-vychovy/vystupy-projektu.html>

VAŠUTOVÁ, J. 2004. *Profese učitele v českém vzdelávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

PREDSTAVUJEME AUTORA A AUTORKY MONOGRAFIE

PhDr. Miroslav Valica, PhD. – je absolvent štúdia liečebnej pedagogiky a učiteľstva etickej výchovy. Pôsobil ako detský terapeut na pedagogicko-psychologickej poradni, neskôr, v rokoch 1993 - 2008 ako metodik pedagogiky a etickej výchovy, odborný garant a lektor kvalifikačného štúdia etickej výchovy pre stredoslovenský región na Metodicko-pedagogickom centre v Banskej Bystrici (kde bol riaditeľom a šéfredaktorom celoštátneho odborno-metodického periodika Pedagogické rozhľady). Externe učil pedagogiku a psychológiu na stredných odborných školách. V súčasnosti pôsobí ako vysokoškolský učiteľ na PF UMB v Banskej Bystrici so zameraním na výučbu a výskum v didaktike a pedagogickej praxi etickej výchovy, metodológiu pedagogického výskumu v etickej výchove, pedeutologické problémy učiteľa etickej výchovy. Bol členom riešiteľského tímu výskumného projektu APVV „Koncepcia vyučovacieho predmetu etická výchova v Slovenskej republike a vo vybraných európskych krajinách (2007 – 2009) a v súčasnosti je zodpovedným riešiteľom výskumného projektu APVV „Inovácia edukačnej praxe etickej výchovy“ (2011 – 2014) realizovaných na PF UMB. V rámci svojho odborného rastu absolvoval trojročný výcvik v skupinovej psychoterapii na PF Karlovej univerzity v Prahe a dvojročný výcvik projektového riadenia kvality školy na Pedagogickom inštitúte vo Viedni. Od roku 1993 publikoval množstvo odborno-metodických článkov v domácich i zahraničných pedagogických periodikách, je spoluautorom viacerých odborných štúdií publikovaných v domácich a zahraničných zborníkoch z vedeckých konferencií a spoluautorom monografií *Profesijný rozvoj učiteľa* (2006), *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte* (2008), *Koncepcie etickej výchovy v dynamických premenách* (2009), *Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy* (2011), *Evalvácia a modifikácia modelov výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy* (2014).

Mgr. Petra Fridrichová, PhD. vyštudovala učiteľstvo pre primárne vzdelávanie na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, na ktorej absolvovala a úspešne ukončila doktorandské štúdium v odbore Predškolská a elementárna pedagogika s témou Kurikulum etickej výchovy v primárnom vzdelávaní. Bola postdoktorandkou na Ústave vedy a výskumu, súčasne pôsobila na Katedre etickej a občianskej výchovy PF UMB. V súčasnosti je vedecko-výskumnou Inštitútu vedy a výskumu Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici. Špecializuje sa na teoretické a praktické otázky výučby etickej výchovy, na problémy prípravy budúcich učiteľov, ako aj kontinuálneho vzdelávania učiteľov. Zaoberá aj otázkami tvorby štátneho a školského kurikula v rozličných kontextoch. Medzi najvýznamnejšie projekty patrí: Inovácia edukačnej praxe etickej výchovy (koordinátorka projektu), Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách na Slovensku (riešiteľka), ale aj Koncepcia vyučovacieho predmetu etická výchova na Slovensku a vo vybraných európskych krajinách, či rozvojový projekt MŠVVaŠ SR Transformácia vysokoškolskej prípravy učiteľov na Slovensku. Je autorkou a spoluautorkou 2 štúdií evidovaných vo WoS, niekoľkých monografií v spoluautorstve: *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte* (2008), *Koncepcie etickej výchovy v dynamických premenách* (2009), *Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy* (2011), *Etická výchova v primárnom vzdelávaní* (2012), *Evalvácia a modifikácia modelov výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy* (2014), a niekoľkých desiatok vedeckých štúdií publikovaných na Slovensku aj v zahraničí.

Mgr. Terézia Rohn, PhD. – je absolventkou štúdia učiteľstvo primárneho vzdelávania a rozširujúceho štúdia učiteľstva psychológie na PF UMB v Banskej Bystrici. V rokoch 2005 - 2010 pôsobila ako učiteľka primárneho vzdelávania na základnej škole. V tomto období absolvovala priebežne vzdelávanie v etickej výchove pre primárny stupeň a špecializačné inovačné štúdium Zvyšovanie pedagogicko-psychologických zručností výchovného poradcu. V rámci interného doktorandského štúdia na PF UMB zameraného na problematiku duševnej spôsobilosti učiteľa predprimárneho a primárneho vzdelávania je v rokoch 2011 – 2014 členkou riešiteľského tímu výskumného projektu APVV *Inovácia edukačnej praxe etickej výchovy*. V rámci tohto projektu zamerala svoju výskumnú a publikačnú činnosť na otázky pedagogickej diagnostiky a akčného výskumu vo výučbe etickej výchovy, osobnostných a psychodidaktických kompetencií učiteľa etickej výchovy. Je autorkou a spoluautorkou odborných štúdií zacielených na vyššie uvedenú problematiku, publikovaných v domácich a zahraničných zborníkoch z vedeckých konferencií a pedagogických periodikách a spoluautorkou monografií *Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy* (2011), *Evaluácia a modifikácia modelov výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy* (2014) .

Evalvácia a modifikácia modelov výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy

©VALICA, M. – FRIDRICHOVÁ, P. – ROHN, T. 2014. *Evalvácia a modifikácia modelov výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2014. ISBN 978-80-557-0832-4. 272 s.

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

AGENTÚRA NA PODPORU VÝSKUMU A VÝVOJA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI

Autori kapitol:

Kapitola 1	Petra Fridrichová ©
Kapitola 2	Miroslav Valica – Terézia Rohn ©

Recenzenti:	prof. PhDr. Milan Portik, PhD. Doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD. PaedDr. Eva Vincejová, Ph.D.
Vedecký redaktor	doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc.
Výkonný redaktor	Mgr. Ľubica Hajnalová Buvalová, PhD.
Technický redaktor	Adrián Krištof
Jazyková korekcia	Adela B. Fridrichová

Vydala	Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Rok vydania	2014
Rozsah	198 s. a prílohy (246,63 NS a prílohy)
Náklad	elektronický dokument
ISBN	978-80-557-0832-4
EAN	9788055708324

9 788055 708324

PRÍLOHY

Zoznam príloh

Príloha 1 Dotazník názorov a postojov učiteľov k navrhnutému kompetenčnému profilu

Príloha 2 Prehľad premenných a ich kódovanie

Príloha 3 Testovanie normality závisle premenných Dotazníka názorov a postojov učiteľov k navrhnutému kompetenčnému profilu učiteľa etickej výchovy

Príloha 4 Testovanie významnosti rozdielov v hodnotení dôležitosti diagnostických, obsahovo- didaktických, plánovacích a projektových, realizačných a výskumných kompetencií učiteľov etickej výchovy (Mann-Whitney U test)

Príloha 5 Testovanie významnosti rozdielov v hodnotení dôležitosti párových/tých istých diagnostických, obsahovo- didaktických, plánovacích a projektových, realizačných a výskumných kompetencií učiteľov etickej výchovy primárneho a sekundárneho stupňa (Mann-Whit)

Príloha 6 Testovanie významnosti rozdielov diagnostických, obsahovo-didaktických, plánovacích a projektových, realizačných a výskumných kompetencií učiteľov etickej výchovy pred a po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume vo vlastnej výučbe (Kolmogorov- Smirnovov test pre 2 nezávisle výbery)

Príloha 7 Akreditované vzdelávacie programy inovačného vzdelávania učiteľov etickej výchovy

Príloha 8 Skupinové interview

Príloha 9 Modely kompetenčných profilov učiteľa etickej výchovy primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania (odborné/obsahové, pedagogicko-psychologické a didakticko-metodické kompetencie, výskumné kompetencie, zoradené podľa miery ich dôležitosti pre pedagogickú prax, okrem výskumných kompetencií)

Príloha 10 Modifikovaný model kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy – experta (kompetencie sú zoradené podľa miery dôležitosti pre výučbu etickej výchovy, okrem výskumných kompetencií)1

Príloha 1 Dotazník názorov a postojov učiteľov k navrhnutému kompetenčnému profilu

Dotazník pre učiteľov etickej výchovy

Vážené kolegyne, vážení kolegovia,

prosím Vás o vyjadrenie hodnotenia **miery dôležitosti** navrhnutých kompetencii učiteľa etickej výchovy pre výučbu etickej výchovy a sebahodnotenie vašich kompetencií **pred a po vašom** vzdelávaní na PF UMB, pedagogickom experimente a akčnom výskume v etickej výchove v jednotlivých položkách dotazníka (30 položiek), zakrúžkovaním vašich odpovedí vždy na **3 škálach.** v každej položke hodnotíte **na prvej škále 5 - 1**, kde 5= silno súhlasím až 1= silno nesúhlasím, **na druhej a tretej škále 5 - 1**, kde 5 = výborná úroveň až 1 = nedostatočná úroveň. Dotazník je anonymný.

Prosím, uveďte stupeň vzdelávania, na ktorom vyučujete etickú výchovu.....

Kompetencie učiteľa etickej výchovy:

1. **Identifikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiaka**

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume**.**				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

2. **Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka (rôzne edukačné potreby žiakov, rôzne štýly a spôsoby učenia sa žiakov)**

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

3. Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka (poznať sociokultúrne prostredie žiaka a jeho vplyv na žiaka, akceptácia žiaka bez predsudkov a stereotypov)

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

4. Mať vedomosti zo svojho odboru.

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

5. Orientovať sa v školských dokumentoch

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

6. Poznať metodiku tvorby školského vzdelávacieho programu

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

7. Schopnosť vybrať obsah etickej výchovy v súlade s požadovanými a očakávanými edukačnými cieľmi a obohacovať ho o školské a regionálne špecifiká

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

8. Schopnosť identifikovať a preskúmať spojenia vo vnútri a medzi vyučovacími predmetmi alebo oblasťami osnov

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				

Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

9. Schopnosť tvoriť školský vzdelávací program

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

10. Schopnosť didaktickej analýzy obsahu etickej výchovy

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

11. Poznať teoretické východiská plánovania a projektovania výchovno – vzdelávacieho procesu

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				

Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

12. Schopnosť plánovať a projektovať edukačný proces etickej výchovy v súlade so školským vzdelávacím programom a individuálnymi potrebami žiakov

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

13. Schopnosť vymedziť ciele učenia sa žiakov orientované na rozvoj ich kompetencií

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

14. Schopnosť uskutočniť didaktickú analýzu učiva, schopnosť navrhnúť učebné činnosti, úlohy pre žiakov v súlade s cieľmi a obsahom učiva etickej výchovy

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

15. Schopnosť reflektovať skutočný proces učenia sa a porovnať ho s naprojektovaným procesom a uskutočniť korekcie

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

16. Schopnosť vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v spolupráci s kolegami

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

17. Schopnosť využívať, vytvárať a zabezpečovať materiálne a technické zázemie výchovno-vzdelávacieho procesu etickej výchovy

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

18. Schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri plánovaní výchovno-vzdelávacieho procesu v etickej výchove

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

19. Poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

20. Poznať metódy a stratégie personálneho a prosociálneho rozvoja žiakov

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

21. Schopnosť vybrať a využívať metódy a formy vzhľadom na edukačné ciele etickej výchovy a individuálne edukačné potreby žiakov

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

22. Schopnosť riadiť učenie sa skupín a triedy

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

23. Schopnosť navrhnúť účinnú stratégiu pre vyučovanie žiaka s výchovnými problémami

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

24. Schopnosť efektívne komunikovať so žiakmi, ovplyvňovať pozitívnu klímu v triede a prostredie podnecujúce rozvoj osobnosti žiaka.

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

25. Schopnosť flexibilne zmeniť naplánovanú činnosť vzhľadom sa aktuálnu situáciu v triede

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				

Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

26. Schopnosť rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa žiakov

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

27. Schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri realizácii vyučovacej hodiny

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

28. Schopnosť oceňovať personálne a socio-morálne spôsobilosti žiakov

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				

Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

29. Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka (poznať teoretické východiská hodnotenia žiakov a stanoviť kritériá hodnotenia, rozvíjať sebahodnotenie a hodnotovú reflexiu žiakov)

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

30. Projektovať, realizovať a vyhodnotiť akčný výskum vo výučbe etickej výchovy

Táto kompetencia je dôležitá pre výučbu etickej výchovy ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy				
Silno súhlasím 5	Súhlasím 4	Neviem 3	Nesúhlasím 2	Silno nesúhlasím 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii pred vzdelávaním.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1
Moje spôsobilosti v tejto kompetencii po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume.				
Výborná úroveň 5	Veľmi dobrá úroveň 4	Dobrá úroveň 3	Slabá úroveň 2	Nedostatočná úroveň 1

Ďakujeme za spoluprácu

Príloha 2 Prehľad premenných a ich kódovanie

Nezávisle premenné

Status učiteľa

U ETV - Učiteľ etickej výchovy
U ETV P - Učiteľ etickej výchovy na primárnom stupni vzdelávania
U ETV s - Učiteľ etickej výchovy na sekundárnom stupni vzdelávania
U ETV PR - Učiteľ etickej výchovy pred vzdelávaním
U ETV PO - Učiteľ etickej výchovy po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume
PPA - Program inovačného vzdelávania, pedagogický experiment, akčný výskum

Závisle premenné

Kompetencie učiteľa etickej výchovy

A. Diagnostikovať žiaka

K1. Poznať zákonitosti psychosociálneho a morálneho vývoja žiakov a identifikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiaka
K2. Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka
K3. Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka

B. Ovládať obsah a didaktiku výučby etickej výchovy

K4. Mať vedomosti zo svojho odboru vrátane interdisciplinárnych väzieb a reflexie rozvoja relevantných vedných disciplín
K5. Orientovať sa v školských dokumentoch (štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program, učebné osnovy, vzdelávacie štandardy,...) a v povinnej pedagogickej dokumentácii
K6. Poznať metodiku tvorby školského vzdelávacieho programu
K7. Schopnosť vybrať obsah etickej výchovy v súlade s požadovanými a očakávanými edukačnými cieľmi a obohacovať ho o školské a regionálne špecifiká
K8. Schopnosť identifikovať a preskúmať spojenia vo vnútri a medzi vyučovacími predmetmi alebo oblasťami osnov
K9. Schopnosť tvoriť školský vzdelávací program
K10. Schopnosť didaktickej analýzy obsahu etickej výchovy.

C. Plánovať a projektovať vyučovanie etickej výchovy

K11. Poznať teoretické východiská plánovania a projektovania výchovno-vzdelávacieho procesu
K12. Schopnosť plánovať a projektovať edukačný proces etickej výchovy v súlade so školským vzdelávacím programom a individuálnymi potrebami žiakov
K13. Schopnosť vymedziť ciele učenia sa žiakov orientované na rozvoj ich kompetencií a formulovať ich v podobe učebných požiadaviek,
K14. Schopnosť uskutočniť didaktickú analýzu učiva, navrhnúť učebné činnosti, úlohy pre žiakov v súlade s cieľmi a obsahom učiva etickej výchovy

K15. Schopnosť reflektovať skutočný proces učenia sa a porovnať ho s naprojektovaným procesom a uskutočniť korekcie
K16. Schopnosť vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v spolupráci s kolegami
K17. Schopnosť využívať, vytvárať, zabezpečovať materiálne a technické zázemie výchovno-vzdelávacieho procesu etickej výchov,
K18. Schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri plánovaní výchovno-vzdelávacieho procesu v etickej výchove.

D. Realizovať vyučovanie etickej výchovy

K19. Poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka
K20. Poznať metódy a stratégie personálneho rozvoja žiaka (sebapoznania, sebauvedomenia, sebaúcty, sebadôvery, sebaregulácie, sebarealizácie), a stratégie prosociálneho rozvoja žiakov (komunikácie, empatie, asertivity, vzájomnej pomoci, darovania, delenia sa, spolupráce)
K21. Schopnosť vybrať aj využívať metódy a formy vzhľadom na edukačné ciele etickej výchovy a individuálne edukačné potreby žiakov
K22. Schopnosť riadiť učenie sa skupín a triedy
K23. Schopnosť navrhnúť účinnú stratégiu pre vyučovanie žiaka s výchovnými problémami
K24. Schopnosť efektívne komunikovať so žiakmi, ovplyvňovať pozitívnu klímu v triede a prostredie podnecujúce rozvoj osobnosti žiaka
K25. Schopnosť flexibilne zmeniť naplánovanú činnosť vzhľadom sa aktuálnu situáciu v triede
K26. Schopnosť rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa žiakov
K27. Schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri realizácii vyučovacej hodiny
K28. Oceňovať personálne a sociomorálne spôsobilosti žiakov
K29. Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka (poznať teoretické východiská hodnotenia psychosociálneho a morálneho stavu a vývoja žiaka, schopnosť stanoviť kritériá hodnotenia priebehu a výsledkov učenia žiaka, schopnosť rozvíjať sebahodnotenie a hodnotovú reflexiu žiakov)

E. Výskumné kompetencie učiteľa etickej výchovy

K30. Projektovať, realizovať a vyhodnotiť akčný výskum vo výučbe etickej výchovy

Príloha 3 Testovanie normality závisle premenných Dotazníka názorov a postojov učiteľov k navrhnutému kompetenčnému profilu učiteľa etickej výchovy

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	**p-value**	Statistic	df	**p-value**
O1	,342	51	,000	,731	51	,000
O2	,464	51	,000	,543	51	,000
O3	,408	51	,000	,655	51	,000
O4	,309	51	,000	,723	51	,000
O5	,462	51	,000	,533	51	,000
O6	,451	51	,000	,584	51	,000
O7	,273	51	,000	,782	51	,000
O8	,284	51	,000	,796	51	,000
O9	,302	51	,000	,835	51	,000
O10	,498	51	,000	,451	51	,000
O11	,307	51	,000	,778	51	,000
O12	,306	51	,000	,784	51	,000
O13	,354	51	,000	,717	51	,000
O14	,292	51	,000	,807	51	,000
O15	,278	51	,000	,794	51	,000
O16	,309	51	,000	,723	51	,000
O17	,295	51	,000	,843	51	,000
O18	,255	51	,000	,800	51	,000
O19	,346	51	,000	,719	51	,000
O20	,390	51	,000	,696	51	,000
O21	,288	51	,000	,794	51	,000
O22	,319	51	,000	,751	51	,000
O23	,301	51	,000	,830	51	,000
O24	,236	51	,000	,845	51	,000
O25	,288	51	,000	,764	51	,000
O26	,311	51	,000	,797	51	,000
O27	,274	51	,000	,799	51	,000
O28	,397	51	,000	,669	51	,000
O29	,298	51	,000	,802	51	,000
O30	,309	51	,000	,780	51	,000
O31	,470	51	,000	,531	51	,000
O32	,323	51	,000	,828	51	,000

O33	,297	51	,000	,713	51	,000
O34	,388	51	,000	,679	51	,000
O35	,301	51	,000	,824	51	,000
O36	,360	51	,000	,736	51	,000
O37	,428	51	,000	,619	51	,000
O38	,331	51	,000	,811	51	,000
O39	,343	51	,000	,752	51	,000
O40	,399	51	,000	,666	51	,000
O41	,246	51	,000	,879	51	,000
O42	,254	51	,000	,810	51	,000
O43	,330	51	,000	,743	51	,000
O44	,335	51	,000	,816	51	,000
O45	,323	51	,000	,820	51	,000
O46	,251	51	,000	,795	51	,000
O47	,328	51	,000	,796	51	,000
O48	,269	51	,000	,859	51	,000
O49	,257	51	,000	,831	51	,000
O50	,233	51	,000	,870	51	,000
O51	,278	51	,000	,858	51	,000
O52	,363	51	,000	,711	51	,000
O53	,235	51	,000	,860	51	,000
O54	,254	51	,000	,813	51	,000
O55	,417	51	,000	,636	51	,000
O56	,310	51	,000	,825	51	,000
O57	,312	51	,000	,744	51	,000
O58	,365	51	,000	,707	51	,000
O59	,276	51	,000	,856	51	,000
O60	,274	51	,000	,830	51	,000
O61	,428	51	,000	,618	51	,000
O62	,332	51	,000	,803	51	,000
O63	,327	51	,000	,767	51	,000
O64	,341	51	,000	,733	51	,000
O65	,284	51	,000	,833	51	,000
O66	,240	51	,000	,811	51	,000
O67	,289	51	,000	,792	51	,000
O68	,308	51	,000	,827	51	,000
O69	,223	51	,000	,855	51	,000
O70	,418	51	,000	,637	51	,000
O71	,317	51	,000	,807	51	,000
O72	,287	51	,000	,782	51	,000
O73	,428	51	,000	,619	51	,000
O74	,291	51	,000	,851	51	,000

O75	,309	51	,000	,780	51	,000
O76	,341	51	,000	,733	51	,000
O77	,256	51	,000	,828	51	,000
O78	,230	51	,000	,805	51	,000
O79	,399	51	,000	,666	51	,000
O80	,232	51	,000	,866	51	,000
O81	,285	51	,000	,774	51	,000
O82	,297	51	,000	,765	51	,000
O83	,250	51	,000	,843	51	,000
O84	,267	51	,000	,839	51	,000
O85	,388	51	,000	,679	51	,000
O86	,277	51	,000	,860	51	,000
O87	,251	51	,000	,795	51	,000
O88	,381	51	,000	,697	51	,000
O89	,263	51	,000	,854	51	,000
O90	,244	51	,000	,833	51	,000

a Lilliefors Significance Correction

Príloha 4 Testovanie významnosti rozdielov v hodnotení dôležitosti diagnostických, obsahovo- didaktických, plánovacích a projektových, realizačných a výskumných kompetencií učiteľov etickej výchovy (Mann-Whitney U test)

A. Diagnostické kompetencie

p - value	K1	K2	K3
K1	-	0,889	0,209
K2	0,889	-	0,263
K3	0,209	0,263	-

B. Obsahové didaktické kompetencie

p- value	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
K4	-	0,011	0,003	0,011	0,001	0,000	0,056
K5	0,11	-	0,632	1,00	0,425	0,264	0,523
K6	0,003	0,632	-	0,632	0,749	0,523	0,264
K7	0,011	1,000	0,632	-	0,425	0,264	0,523
K8	0,001	0,425	0,749	0,425	-	0,749	0,151
K9	0,000	0,264	0,523	0,264	0,749	-	0,080
K10	0,056	0,523	0,264	0,523	0,151	0,080	-

C. Plánovacie a projektové kompetencie

p- value	K11	K12	K13	K14	K15	K16	K17	K18
K11	-	0,316	0,567	0,390	0,032	0,000	0,000	0,086
K12	0,316	-	0,667	0,886	0,252	0,004	0,000	0,474
K13	0,567	0,667	-	0,774	0,115	0,001	0,000	0,252
K14	0,390	0,886	0,774	-	0,198	0,003	0,000	0,390
K15	0,032	0,252	0,115	0,198	-	0,086	0,010	0,667
K16	0,000	0,004	0,001	0,003	0,086	-	0,390	0,032
K17	0,000	0,000	0,000	0,000	0,010	0,390	-	0,003
K18	0,086	0,474	0,252	0,390	0,667	0,032	0,003	-

p- value	K19	K20	K21	K22	K23
K 19	-	0,564	0,885	0,249	0,015
K20	0,564	-	0,471	0,564	0,061
K21	0,885	0,471	-	0,195	0,010
K22	0,249	0,564	0,195	-	0,195
K23	0,015	0,061	0,010	0,195	-
K24	0,885	0,471	1,000	0,195	0,010
K25	0,773	0,387	0,885	0,150	0,006
K26	0,249	0,564	0,195	1,000	0,195

K27	1,000	0,564	0,885	0,249	0,015
K28	0,084	0,249	0,061	0,564	0,471
K29	0,885	0,666	0,773	0,313	0,021

D. Realizačné kompetencie

p- value	K24	K25	K26	K27	K28	K29
K 19	0,885	0,773	0,249	1,000	0,084	0,885
K20	0,471	0,387	0,564	0,564	0,249	0,666
K21	1,000	0,885	0,195	0,885	0,061	0,885
K22	0,195	0,150	1,000	0,249	0,564	0,313
K23	0,010	0,006	0,195	0,015	0,471	0,021
K24	-	0,885	0,195	0,885	0,061	0,773
K25	0,885	-	0,150	0,773	0,044	0,666
K26	0,195	0,150	-	0,249	0,564	0,313
K27	0,885	0,773	0,249	-	0,084	0,855
K28	0,061	0,044	0,564	0,084	-	0,113
K29	0,773	0,666	0,313	0,885	0,113	-

Príloha 5 Testovanie významnosti rozdielov v hodnotení dôležitosti párových /tých istých diagnostických, obsahovo- didaktických, plánovacích a projektových, realizačných a výskumných kompetencií učiteľov etickej výchovy primárneho a sekundárneho stupňa (Mann-Whit)

Diagnostické kompetencie

	K1	K2	K3
Mann-Whitney U	255	253,5	313
Wilcoxon W	555	553,5	613
Z	-1,4650818	-1,508117237	-0,225638
p-value	**0,143**	**0,132**	**0,821**

Obsahovo – didaktické kompetencie

	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
Mann-Whitney U	216	238,5	278	298,5	304	320	299,5
Wilcoxon W	516	538,5	578	676,5	604	698	677,5
Z	-3,226169	-1,836375	-0,98402	-0,546874	-0,418207	-0,083567	-0,549405
p-value	**0,001**	**0,066**	**0,325**	**0,584**	**0,676**	**0,933**	**0,583**

Plánovacie a projektové kompetencie

	K11	K12	K13	K14	K15	K16	K17	K18
Mann-Whitney U	322	293	300	318	316,5	307,5	320	297
Wilcoxon W	622	593	678	696	616,5	607,5	698	597
Z	-0,05261	-0,688403	-0,567021	-0,134976	-0,157618	-0,333891	-0,081045	-0,580777
p-value	**0,958**	**0,491**	**0,571**	**0,893**	**0,875**	**0,738**	**0,935**	**0,561**

Realizačné kompetencie

	K19	K20	K21	K22	K23	K24	K25	K26	K27	K28	K29
Mann-Whitney U	317	315	274,5	306,5	288	312	323,5	296	306	301,5	269
Wilcoxon W	695	693	574,5	606,5	666	612	701,5	674	606	601,5	569
Z	-0,161861	-0,19492	-1,167619	-0,370119	-0,735332	-0,278005	-0,011813	-0,59219	-0,404927	-0,46757	-1,22136
p-value	**0,871**	**0,845**	**0,243**	**0,711**	**0,462**	**0,781**	**0,991**	**0,554**	**0,686**	**0,640**	**0,222**

Výskumné kompetencie

	K30
Mann-Whitney U	274,5
Wilcoxon W	574,5
Z	-1,084544
p-value	**0,278**

Príloha 6 Testovanie významnosti rozdielov diagnostických, obsahovo-didaktických, plánovacích a projektových, realizačných a výskumných kompetencií učiteľov etickej výchovy pred a po vzdelávaní, pedagogickom experimente a akčnom výskume vo vlastnej výučbe (Kolmogorov-Smirnovov test pre 2 nezávisle výbery)

Tabuľka 24 Zmeny kompetencie K 1 - Poznať zákonitosti psychosociálneho a morálneho vývoja žiakov a identifikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiaka

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	0,0%	7,8%	7,8	1,358	0,557
Veľmi dobrá	5,9%	76,5%	70,6		5,041
Dobrá	72,5%	15,7%	56,8		4,056
Slabá	21,6%	0,0%	21,6		1,542
Nedostatočná	0,0%	0,0%	0		0

Tabuľka 25 Zmeny kompetencie K 2 - Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	0,0%	3,9%	3,9	1,358	0,278
Veľmi dobrá	3,9%	80,4%	76,5		5,462
Dobrá	84,3%	15,7%	68,7		4,905
Slabá	11,8%	0,0%	11,8		0,843
Nedostatočná	0,0%	0,0%	0,843		0

Tabuľka 26 Zmeny kompetencie K 3 - Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	0,0%	13,7%	13,7	1,358	0,978

Veľmi dobrá	27,5%	54,9%	27,4		1,956
Dobrá	54,9%	27,5%	27,4		1,956
Slabá	17,6%	3,9%	13,7		13,7
Nedostatočná	0,0%	0,0%	0,0		0

Tabuľka 27 Zmeny kompetencie K 4 - Mať vedomosti zo svojho odboru vrátane interdisciplinárnych väzieb a reflexie rozvoja relevantných vedných disciplín

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	0,0%	25,5%	25,5	1,358	1,821
Veľmi dobrá	29,4%	58,8%	29,4		2,099
Dobrá	60,8%	15,7%	45,1		3,220
Slabá	9,8%	0,0%	9,8		0,700
Nedostatočná	0,0%	0,0%	0		0

Tabuľka 28 Zmeny kompetencie K 5 - Orientovať sa v školských dokumentoch

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	2,0%	31,4%	29,4	1,358	2,099
Veľmi dobrá	49,0%	52,9%	3,9		0,278
Dobrá	39,2%	15,7%	23,5		1,678
Slabá	7,8%	0,0%	7,8		0,557
Nedostatočná	2,0%	0,0%	2		0,143

Tabuľka 29 Zmeny kompetencie K 6 - Poznať metodiku tvorby školského vzdelávacieho programu

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	3,9%	17,6%	13,7	1,358	0,978
Veľmi dobrá	21,6%	49,0%	27,4		1,956
Dobrá	58,8%	33,3%	25,5		1,821
Slabá	11,8%	0,0%	11,8		0,843
Nedostatočná	3,9%	0,0%	3,9		0,278

Tabuľka 30 Zmeny kompetencie K 7 - Schopnosť vybrať obsah etickej výchovy v súlade s požadovanými a očakávanými edukačnými cieľmi a obohacovať ho o školské a regionálne špecifiká

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	0,0%	19,6%	19,6	1,358	1,399
Veľmi dobrá	11,8%	56,9%	45,1		3,220
Dobrá	74,5%	23,5%	51,0		3,641
Slabá	11,8%	0,0%	11,8		0,843
Nedostatočná	2,0%	0,0%	2,0		0,143

Tabuľka 31 Zmeny kompetencie K 8 - Schopnosť identifikovať a preskúmať spojenia vo vnútri a medzi vyučovacími predmetmi alebo oblasťami osnov

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	2,0%	25,5%	23,5	1,358	1,678
Veľmi dobrá	25,5%	45,1%	19,6		1,399
Dobrá	58,8%	27,5%	31,3		2,235
Slabá	11,8%	2,0%	9,8		0,700
Nedostatočná	2,0%	0,0%	2,0		0,143

Tabuľka 32 Zmeny kompetencie K 9 - Schopnosť tvoriť školský vzdelávací program (rozloženie relatívnej početnosti)

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	0,0%	17,6%	17,6	1,358	1,127
Veľmi dobrá	25,5%	52,9%	27,4		1,960
Dobrá	58,8%	29,4%	29,4		2,099
Slabá	11,8%	0,0%	11,8		0,843
Nedostatočná	3,9%	0,0%	3,9		0,278

Tabuľka 33 Zmeny kompetencie K 10 - Schopnosť didaktickej analýzy obsahu etickej výchovy

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	13,7%	21,6%	7,9	1,358	0,564
Veľmi dobrá	47,1%	60,8%	13,7		0,798
Dobrá	29,4%	17,6%	11,8		0,843
Slabá	7,8%	0,0%	7,8		0,557
Nedostatočná	2,0%	0,0%	2,0		0,143

Tabuľka 34 Zmeny kompetencie K 11 - Poznať teoretické východiská plánovania a projektovania výchovno-vzdelávacieho procesu etickej výchovy

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	0,0%	23,5%	23,5	1,358	1,678
Veľmi dobrá	17,6%	66,7%	49,1		3,506
Dobrá	56,9%	9,8%	47,1		3,36
Slabá	23,5%	0,0%	23,5		1,678
Nedostatočná	2,0%	0,0%	2,0		0,143

Tabuľka 35 Zmeny kompetencie K 12 - Schopnosť plánovať a projektovať edukačný proces etickej výchovy v súlade so školským vzdelávacím programom a individuálnymi potrebami žiakov

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	0,0%	23,5%	23,5	1,358	1,678
Veľmi dobrá	17,6%	66,7%	49,1		3,506
Dobrá	56,9%	9,8%	47,1		3,363
Slabá	23,5%	0,0%	23,5		1,678
Nedostatočná	2,0%	0,0%	2,0		0,143

Tabuľka 36 Zmeny kompetencie K 13 - Schopnosť vymedziť ciele učenia sa žiakov orientované na rozvoj ich kompetencií

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	0,0%	27,5%	27,5	1,358	1,964
Veľmi dobrá	9,8%	62,7%	57,4		4,098
Dobrá	58,8%	9,8%	49,0		3,499
Slabá	27,5%	0,0%	27,5		1,963
Nedostatočná	3,9%	0,0%	3,9		0,278

Tabuľka 37 Zmeny kompetencie K 14 - Schopnosť uskutočniť didaktickú analýzu učiva, schopnosť navrhnúť učebné činnosti, úlohy pre žiakov v súlade s cieľmi a obsahom učiva etickej výchovy

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	13,7%	41,2%	27,5	1,358	1,964
Veľmi dobrá	33,3%	41,2%	7,9		0,564
Dobrá	45,1%	15,7%	29,4		2,099
Slabá	5,9%	2,0%	3,9		0,278
Nedostatočná	2,0%	0,0%	2,0		0,143

Tabuľka 38 Zmeny kompetencie K 15 - Schopnosť reflektovať skutočný proces učenia sa a porovnať ho s naprojektovaným procesom a uskutočniť korekcie

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	0,0%	13,7%	13,7	1,358	0,97
Veľmi dobrá	11,8%	58,8%	47,0		3,356
Dobrá	58,8%	23,5%	35,3		2,520
Slabá	21,6%	3,9%	17,7		1,264
Nedostatočná	7,8%	0,0%	7,8		0,557

Tabuľka 39 Zmeny kompetencie K 16 - Schopnosť vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v spolupráci s kolegami

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	11,8%	15,7%	3,8	1,358	0,271
Veľmi dobrá	31,4%	31,4%	0,0		0,0
Dobrá	51,0%	45,1%	5,9		0,421
Slabá	5,9%	7,8%	1,9		0,136
Nedostatočná	0,0%	0,0%	0,0		0,0

Tabuľka 40 Zmeny kompetencie K 17 - Schopnosť využívať, vytvárať a zabezpečovať materiálne a technické zázemie výchovno-vzdelávacieho procesu etickej výchovy

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	3,9%	19,6%	15,7	1,358	1,121
Veľmi dobrá	39,2%	49,0%	9,8		0,700
Dobrá	41,2%	23,5%	17,7		1,264
Slabá	13,7%	7,8%	5,9		0,421
Nedostatočná	2,0%	0,0%	2,0		0,143

Tabuľka 41 Zmeny kompetencie K 18 - Schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri plánovaní výchovno-vzdelávacieho procesu v etickej výchove

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	5,9%	41,2%	37,3	1,358	2,663
Veľmi dobrá	39,2%	39,2%	21,5		1,535
Dobrá	41,2%	17,6%	23,6		1,685
Slabá	13,7%	2,0%	11,7		0,853
Nedostatočná	0,0%	0,0%	0,0		0,0

Tabuľka 42 Zmeny kompetencie K 19 - Poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	3,9%	41,2%	37,3	1,358	2,663
Veľmi dobrá	31,4%	52,9%	21,5		1,5350
Dobrá	54,9%	5,9%	49,0		3,499
Slabá	9,8%	0,0%	9,8		0,700
Nedostatočná	0,0%	0,0%	0,0		0,0

Tabuľka 43 Zmeny kompetencie K 20 - Poznať metódy a stratégie personálneho a prosociálneho rozvoja žiakov

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	2,0%	25,5%	23,5	1,358	1,678
Veľmi dobrá	23,5%	52,9%	29,4		2,099
Dobrá	54,9%	19,6%	35,3		2,520
Slabá	17,6%	2,0%	15,6		1,114
Nedostatočná	2,0%	0,0%	2,0		0,143

Tabuľka 44 Zmeny kompetencie K 21 - Schopnosť vybrať a využívať metódy a formy vzhľadom na edukačné ciele etickej výchovy a individuálne edukačné potreby žiakov

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	2,0%	27,5%	25,5	1,358	1,821
Veľmi dobrá	17,6%	60,8%	43,2		3,084
Dobrá	64,7%	11,8%	52,9		3,777
Slabá	11,8%	0,0%	11,8		0,843
Nedostatočná	3,9%	0,0%	3,9		0,278

Tabuľka 45 Zmeny kompetencie K 22- Schopnosť riadiť učenie sa skupín a triedy

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	3,9%	37,3%	33,4	1,358	2,385
Veľmi dobrá	47,1%	47,1%	0,0		0,0
Dobrá	37,3%	13,7%	23,6		1,688
Slabá	11,8%	2,0%	9,8		0,700
Nedostatočná	0,0%	0,0%	0,0		0,0

Tabuľka 46 Zmena kompetencie K 23 - Schopnosť navrhnúť účinnú stratégiu pre vyučovanie žiaka s výchovnými problémami

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	2,0%	17,6%	15,6	1,358	1,114
Veľmi dobrá	21,6%	41,2%	19,6		1,399
Dobrá	60,8%	37,3%	23,5		1,678
Slabá	13,7%	2,0%	11,7		0,835
Nedostatočná	2,0%	2,0%	0,0		0,0

Tabuľka 47 Zmena kompetencie K 24 - Schopnosť efektívne komunikovať so žiakmi, ovplyvňovať pozitívnu klímu v triede a prostredie podnecujúce rozvoj osobnosti žiaka

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	9,8%	47,1%	37,3	1,358	2,663
Veľmi dobrá	56,9%	39,2%	17,7		1,264
Dobrá	31,4%	11,8%	19,6		1,399
Slabá	2,0%	2,0%	0,0		0,0
Nedostatočná	0,0%	0,0%	0,0		0,0

Tabuľka 48 Zmeny kompetencie K 25 - Schopnosť flexibilne zmeniť naplánovanú činnosť vzhľadom sa aktuálnu situáciu v triede

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	11,8%	21,6%	9,8	1,358	0,700
Veľmi dobrá	51,0%	60,8%	9,8		0,700
Dobrá	29,4%	17,6%	11,8		0,843
Slabá	7,8%	0,0%	7,8		0,557
Nedostatočná	0,0%	0,0%	0,0		0,0

Tabuľka 49 Zmeny kompetencie K 26 - Schopnosť rozpoznať sociálno – patologické prejavy správania sa žiakov

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	2,0%	21,6%	19,6	1,358	1,399
Veľmi dobrá	41,2%	45,1%	3,9		0,278
Dobrá	43,1%	33,3%	9,8		0,700
Slabá	13,7%	0,0%	13,7		0,978
Nedostatočná	0,0%	0,0%	0,0		0,0

Tabuľka 50 Zmeny kompetencie K 27 - Schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri realizácii vyučovacej hodiny

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	9,8%	45,1%	35,3	1,358	2,520
Veľmi dobrá	41,2%	41,2%	0,0		0,0
Dobrá	41,2%	13,7%	27,5		1,964
Slabá	5,9%	0,0%	5,9		0,421
Nedostatočná	2,0%	0,0%	2,0		0,143

Tabuľka 51 Zmeny kompetencie K 28 - Schopnosť oceňovať personálne a sociomorálne spôsobilosti žiakov

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	3,9%	21,6%	17,7	1,358	1,264
Veľmi dobrá	41,2%	51,0%	9,8		0,700
Dobrá	43,1%	25,5%	17,6		1,257
Slabá	11,8%	2,0%	9,8		0,700
Nedostatočná	0,0%	0,0%	0,0		0,0

Tabuľka 52 Zmeny kompetencie K 29 - Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	7,8%	39,2%	31,4	1,358	2,242
Veľmi dobrá	27,5%	41,2%	13,7		0,978
Dobrá	49,0%	19,6%	15,7		1,121
Slabá	15,7%	0,0%	15,7		1,121
Nedostatočná	0,0%	0,0%	0,0		0,0

Tabuľka 53 Zmeny kompetencie K 30 - Projektovať, realizovať a vyhodnotiť akčný výskum vo výučbe etickej výchovy

Úroveň kvality kompetencie	Pred (%)	Po (%)	Rozdiel (100%)	Kritická hodnota pre α = 0,05	Testová charakteristika
Výborná	2,0%	31,4%	29,4	1,358	2,099
Veľmi dobrá	3,9%	47,1%	43,2		3,084
Dobrá	35,3%	19,6%	15,7		1,121
Slabá	47,1%	2,0%	45,1		3,220
Nedostatočná	11,8%	0,0%	11,8		0,843

Príloha 7 Akreditované vzdelávacie programy inovačného vzdelávania učiteľov etickej výchovy

Názov kontinuálneho vzdelávania

Rozvoj odborných kompetencií učiteľov etickej výchovy

Zdôvodnenie vzdelávacieho programu

Na základe komparatívnych analýz medzinárodných trendov a analýz súčasného stavu etickej výchovy na Slovensku sme vypracovali vedecký projekt „Inovácia edukačnej praxe etickej výchovy“ na roky 2011-14 podporený Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0690-10. Súčasťou analýz boli analýzy vzdelávacích potrieb učiteľov etickej výchovy(publikované v Pedagogických rozhľadoch 201O, 2011), kde učitelia artikulovali potrebu inovácii v obsahu a metodike etickej výchovy v primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania. Vytvorili sme inovačný model výučby etickej výchovy, pre realizáciu ktorého chceme pripraviť učiteľov primárneho vzdelávania a učiteľov etickej výchovy sekundárneho vzdelávania. Kontinuálne vzdelávanie učiteľov v inováciách etickej výchovy chceme uskutočniť prostredníctvom dvoch programov inovačného vzdelávania. Prvý program bude zameraný na inováciu odborných kompetencií (obsahové inovácie etickej výchovy) a druhý program na inováciu psychodidaktických a výskumných kompetencií učiteľov vyučujúcich etickú výchovu na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania. Po ukončení vzdelávania a získaní projektovaných kompetencií uskutočnia účastníci vzdelávania pedagogický experiment formou akčného výskumu, výsledkom ktorého bude inovácia metodiky výučby etickej výchovy. v rámci vyššie uvedeného vedeckého projektu vydáme pre potreby pedagogickej praxe novú metodiku výučby etickej výchovy pre primárny a sekundárny stupeň vzdelávania.

Druh kontinuálneho vzdelávania

Inovačné vzdelávanie

Forma kontinuálneho vzdelávania

Kombinovaná
Prezenčne: 80 hodín
Dištančne: 30 hodín

Ciele vzdelávacieho programu

Hlavný cieľ vzdelávacieho programu

Inovovať obsah etickej výchovy rozvinutím odborno-predmetových kompetencií učiteľov.

Špecifické ciele:

Absolvent vzdelávania vie:

- pomenovať trendy v inováciách obsahu etickej výchovy vo vzťahu k súčasným mravným problémom detí a mládeže,
- analyzovať aktuálne obsahy etickej výchovy v jednotlivých stupňoch vzdelávania vymedzené v Štátnom vzdelávacom programe SR,
- navrhnúť inovácie obsahu etickej výchovy vo vzťahu k školským a regionálnym špecifikám v školskom vzdelávacom programe,
- používať vzdelávací portál pre potreby kontinuálneho vzdelávania.

Obsah vzdelávacieho programu

Obsah vzdelávania sa člení na Modul 1 Vzdelávanie pre učiteľov etickej výchovy primárneho vzdelávania a Modul 2 Vzdelávanie pre učiteľov etickej výchovy pre nižšie stredné vzdelávanie, učiteľ pre nižšie stredné odborné vzdelávanie, stredné odborné vzdelávanie, úplné stredné všeobecné vzdelávanie, úplné stredné odborné vzdelávanie a učiteľ pre vyššie odborné vzdelávanie (učiteľ strednej školy). Uchádzači v Moduloch 1 a 2 budú zaradení vo vzdelávaní nasledovne: v témach č. 1, 2, 3 sa uskutoční spoločné vzdelávanie v Moduloch 1 a 2; v témach č. 4. a 5 sa uskutoční vzdelávanie diferencovane pre Modul 1 a pre Modul 2, t.j. osobitne pre učiteľov primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania.

Modul 1 Vzdelávanie pre učiteľov primárneho stupňa vzdelávania

Téma	Forma	Časový rozsah
• ***Digitálna gramotnosť v etickej výchove***	Prezenčná	8 hod.
E –learning na báze vzdelávacieho portálu LMS EKP Silver		2 hod.
Registrácia a získavanie informácií v dištančnom vzdelávaní LMS EKP Silver		3 hod.
Komunikačné nástroje vzdelávacieho portálu LMS EKP Silver		3 hod.
Dištančné vzdelávanie	Dištančná	4 hod.
Vytvoriť korešpondenčnú emailovú adresu pre potreby vzdelávania.		
Vytvoriť konto a profil na vzdelávacom portáli.		
• ***Umenie v etickej výchove***	Prezenčná	24 hod.
Literatúra v etickej výchove		8 hod.
Etické hodnoty v literárnych dielach.		2 hod.
Akceptácia inakosti vo vybraných literárnych textoch.		3 hod.
Literatúra a tvorivá dramatika – tvorivé dielne.		3 hod.
		8 hod.
		4 hod.

Výtvarné umenie v etickej výchove Etické hodnoty vo výtvarných dielach. Tvorivá interpretácia výtvarného diela a jeho etické odkazy. Hudobné umenie v etickej výchove Etické hodnoty v ľudových piesňach. Hudobné divadlo ako médium etického posolstva. Zhudobňovanie hudobno-dramatického scenára. *Dištančné vzdelávanie* Identifikovať využitie umeleckých oblastí (literatúra, výtvarné a hudobné umenie) v obsahu etickej výchovy.	 Dištančná	4 hod. 8 hod. 2 hod. 3 hod. 3 hod. 12 hod.
• ***Mediálna výchova v etickej výchove*** Modely mediálnej výchovy. Nové médiá a ich etické aspekty. Možnosti integrácie cieľov a obsahu mediálnej výchovy do etickej výchovy. *Dištančné vzdelávanie* Zhodnotiť v obsahu etickej výchovy postavenie mediálnej výchovy.	Prezenčná Dištančná	8 hod. 2 hod. 3 hod. 3 hod. 6 hod.
• ***Priateľstvo ako hodnota v etickej výchove*** Komunikácia a asertivita Komunikácia ako prostriedok vzájomnej úcty a dobrého spolužitia v triede Riešenie rizikových situácií a negatívnych javov v živote dieťaťa s podporou jednoduchých asertívnych spôsobilostí Pozitívne hodnotenie seba a druhých Sebapoznanie a uvedomenie si vlastnej hodnoty ako podmienky sebaúcty a sebaovládania v triede Aktívne vytváranie pozitívnych a priateľských vzťahov v spoločenstve triedy Empatia a prosociálnosť Akceptácia inakosti iných, vzájomná úcta a vďačnosť Priateľstvo ako jedno z najvyšších hodnôt	Prezenčná Dištančná	32 hod. 16 hod. 8 hod. 8hod. 8 hod. 4 hod. 4 hod. 8 hod. 4 hod. 4 hod. 4 hod.

a prejav prosociálnosti. *Dištančné vzdelávanie* Identifikovať v obsahu etickej výchovy hodnotu priateľstvo.		
• ***Globálne vzdelávanie v etickej výchove*** Ciele **a** obsah globálneho vzdelávania. Globálne vzdelávanie a jeho etické aspekty. Integrácia cieľov a obsahu globálneho vzdelávania do etickej výchovy. *Dištančné vzdelávanie* Identifikovať v obsahu etickej výchovy témy podporujúce rozvoj globálneho vzdelávania.	Prezenčná Dištančná	8 hod. 2 hod. 3 hod. 3 hod. 4 hod.
SPOLU		**110 hod.**

Modul 2 Vzdelávanie pre učiteľov etickej výchovy sekundárneho stupňa vzdelávania

Téma	Forma	Časový rozsah
• ***Digitálna gramotnosť v etickej výchove*** E –learning na báze vzdelávacieho portálu LMS EKP Silver Registrácia a získavanie informácií v dištančnom vzdelávaní LMS EKP Silver Komunikačné nástroje vzdelávacieho portálu LMS EKP Silver *Dištančné vzdelávanie* Vytvoriť korešpondenčnú emailovú adresu pre potreby vzdelávania. Vytvoriť konto a profil na vzdelávacom portáli.	Prezenčná Dištančná	8 hod. 2 hod. 3 hod. 3 hod. 4 hod.
• ***Umenie v etickej výchove*** Literatúra v etickej výchove Etické hodnoty v literárnych dielach. Akceptácia inakosti vo vybraných literárnych textoch. Literatúra a tvorivá dramatika – tvorivé dielne. Výtvarné umenie v etickej výchove Etické hodnoty vo výtvarných dielach. Tvorivá interpretácia výtvarného diela a jeho etické odkazy. Hudobné umenie v etickej výchove Etické hodnoty v ľudových piesňach. Hudobné divadlo ako médium etického posolstva. Zhudobňovanie hudobno-dramatického scenára. *Dištančné vzdelávanie* Identifikovať využitie umeleckých oblastí (literatúra, výtvarné a hudobné umenie) v obsahu etickej výchovy	Prezenčná Dištančná	24 hod. 8 hod. 2 hod. 3 hod. 3 hod. 8 hod. 4 hod. 4 hod. 8 hod. 2 hod. 3hod. 3 hod. 6 hod.
• ***Mediálna výchova v etickej výchove*** Modely mediálnej výchovy. Nové médiá a ich etické aspekty. Možnosti integrácie cieľov a obsahu mediálnej výchovy do etickej výchovy.	Prezenčná	8 hod. 2 hod. 3 hod. 3 hod.

Dištančné vzdelávanie Zhodnotiť v obsahu etickej výchovy postavenie mediálnej výchovy.	Dištančná	4hod.
• ***Filozofia a etika v etickej výchove***	Prezenčná	32 hod.
Komplexná prosociálnosť		8 hod.
Etika občana a komplexná prosociálnosť		2 hod.
Komplexná prosociálnosť z pohľadu politológie a politickej etiky		3 hod.
Možnosti Inovácie obsahu komplexnej prosociálnosti z pohľadu miestnych a regionálnych špecifík		3 hod.
		8 hod.
Etika – hľadanie koreňov prosociálneho správania		2 hod.
Etika prírodného zákona a problematika zla		3 hod.
Morálny konflikt ako konflikt hodnôt		3 hod.
Premena hodnôt v kontexte postmodernej spoločnosti		8 hod.
Etika a svetové náboženstvá		2hod. 3 hod.
Náboženské zdôvodnenie etiky v civilizačných premenách		3 hod.
Hodnoty a normy v náboženstve		8 hod.
Náboženstvo a hodnota tolerancie v súčasnosti		2 hod. 3 hod.
Etika a ekonomické hodnoty	Dištančná	3 hod. 12 hod.
Vlastníctvo ako prostriedok a cieľ		
Komercionalizácia detstva		
Hodnota zodpovednosti a ekonomické cnosti		
Dištančné vzdelávanie Identifikovať v obsahu etickej výchovy hodnoty zodpovednosť, tolerancia, spravodlivosť, láska, právo, sloboda.		
• ***Environmentálna výchova v etickej výchove***	Prezenčná	8 hod.
Konzumná prosperita a ekologická kríza		2 hod.
Príroda ako kultúrna tvorba		3 hod.
Vybrané smery ekoetiky		3 hod.
Dištančné vzdelávanie Identifikovať v obsahu etickej výchovy témy podporujúce integráciu environmentálnej výchovy.	Dištančná	4 hod.
SPOLU		**110 hod.**

Profil absolventa

Absolvent programu inovačného vzdelávania *„Rozvoj odborných kompetencií učiteľov etickej výchovy“* získa profesijné kompetencie, na základe ktorých bude schopný reflektovať trendy v inováciách obsahu etickej výchovy a analyzovať v tematických celkoch mravné hodnoty (priateľstvo, spravodlivosť, láska, právo, sloboda, zodpovednosť a pod.). Bude schopný inovovať obsah etickej výchovy o prierezové témy Štátneho vzdelávacieho programu SR (mediálna výchova, multikultúrna výchova, environmentálna výchova), o regionálne a školské špecifiká v školskom vzdelávacom programe. Do obsahu etickej výchovy bude schopný integrovať jednotlivé umelecké oblasti (literatúra, výtvarné umenie, hudobné umenie). Pre vlastné sebavzdelávanie bude vedieť využívať rôzne vzdelávacie portály.

Rozsah a trvanie vzdelávacieho programu

Rozsah vzdelávacieho programu 110 hodín - prezenčne 80 hodín a dištančne 30 hodín

Trvanie vzdelávacieho programu

najviac 12 mesiacov

Spôsob ukončovania a požiadavky na ukončovanie

Ukončenie programu inovačného vzdelávania pre účastníkov sa uskutočňuje záverečnou prezentáciou a pohovorom pred trojčlennou skúšobnou komisiou. O ukončení inovačného vzdelávania sa vyhotoví protokol podpísaný predsedom a všetkými členmi skúšobnej komisie. Po úspešnej záverečnej prezentácii účastník (učiteľ) osvedčenie o ukončení programu kontinuálneho vzdelávania. Účastník vzdelávania môže v prípade neúspešnej prezentácie a pohovoru požiadať o vykonanie opravnej záverečnej prezentácie a pohovoru, najskôr po troch mesiacoch a najneskôr do deviatich mesiacoch od termínu konania prvej záverečnej prezentácie a pohovoru.

Požiadavky na ukončenie vzdelávacieho programu

- účastník je povinný absolvovať najmenej 80% z celkového rozsahu prezenčnej formy vzdelávania,
- vypracovať úlohy vyplývajúce z dištančnej formy vzdelávania,
- úspešná prezentácia a pohovor pred trojčlennou komisiou.

Záverečnú prezentáciu pripravia účastníci v témach zameraných na inovácie obsahu etickej výchovy v oblastiach:

Pre učiteľov *primárneho* stupňa vzdelávania:

- umenie v etickej výchove,
- mediálna výchova v etickej výchove,
- priateľstvo ako hodnota v etickej výchove,

- globálne vzdelávanie v etickej výchove
  vo vzťahu k školských a regionálnym špecifikám.
  Pre učiteľov etickej výchovy *sekundárneho* stupňa vzdelávania:
- umenie v etickej výchove,
- mediálna výchova v etickej výchove,
- filozofia a etika v etickej výchove,
- environmentálna výchova v etickej výchove
  vo vzťahu k školských a regionálnym špecifikám.

Po úspešnej záverečnej prezentácii spojenej s pohovorom pred trojčlennou skúšobnou komisiou získa účastník (učiteľ) osvedčenie o ukončení programu kontinuálneho vzdelávania.

Požiadavky na ukončenie inovačného vzdelávania

Na vykonanie ukončenia inovačného vzdelávania je potrebná prezentácia a pohovor pred trojčlennou skúšobnou komisiou zameraná na teoretický rámec obsahových inovácii a edukačných aktivít v etickej výchove vo vyššie uvedených oblastiach, ale aj odovzdanie zadaných úloh dištančnej formy vzdelávania platia rovnaké požiadavky na ukončenie, okrem účasti vzdelávania.

Odborný garant

Garant vzdelávacieho programu

PhDr. Miroslav Valica, PhD.

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela Banská Bystrica

Názov kontinuálneho vzdelávania

Rozvoj psychodidaktických a výskumných kompetencií učiteľov etickej výchovy

Zdôvodnenie vzdelávacieho programu

Na základe komparatívnych analýz medzinárodných trendov a analýz súčasného stavu etickej výchovy na Slovensku sme vypracovali vedecký projekt „Inovácia edukačnej praxe etickej výchovy“ na roky 2011-14 podporený Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0690-10. Vytvorili sme inovačný model výučby etickej výchovy, pre realizáciu ktorého chceme pripraviť učiteľov primárneho vzdelávania a učiteľov etickej výchovy sekundárneho vzdelávania. Kontinuálne vzdelávanie učiteľov v inováciách etickej výchovy chceme uskutočniť prostredníctvom dvoch programov inovačného vzdelávania. Prvý program bude zameraný na inováciu odborných kompetencií (obsahové inovácie etickej výchovy) a druhý program na inováciu psychodidaktických a výskumných kompetencií učiteľov vyučujúcich etickú výchovu na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania. Po ukončení vzdelávania a získaní projektovaných kompetencií uskutočnia účastníci vzdelávania pedagogický experiment formou akčného výskumu, výsledkom ktorého bude inovácia metodiky výučby etickej výchovy. v rámci vyššie uvedeného vedeckého projektu vydáme pre potreby pedagogickej praxe novú metodiku výučby etickej výchovy pre primárny a sekundárny stupeň vzdelávania.

Druh kontinuálneho vzdelávania

Inovačné vzdelávanie

Forma kontinuálneho vzdelávania

Kombinovaná

Prezenčne: 64 hodín

Dištančne: 32 hodín

Ciele vzdelávacieho programu

Hlavný cieľ vzdelávacieho programu

Inovovať metodiku etickej výchovy rozvinutím psychodidaktických a výskumných kompetencií učiteľov.

Špecifické ciele

Absolvent vie v danom stupni vzdelávania:

- identifikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiaka,
- identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka,
- projektovať edukačný proces etickej výchovy vymedzením cieľov a nim prispôsobeným edukačným stratégiám,

- modifikovať metodiku etickej výchovy na základe uplatnenia akčného výskumu vo vlastnej výučbe.

Obsah vzdelávacieho programu

Obsah vzdelávacieho programu *Rozvoj psychodidaktických a výskumných kompetencií učiteľov etickej výchovy* nie je diferencovaný pre učiteľov primárneho vzdelávania a pre učiteľov etickej výchovy. v kontinuálnom vzdelávaní však budú rozdielne uplatňované osobitosti metodiky výučby etickej výchovy v jednotlivých stupňoch škôl.

Téma	Forma	Časový rozsah
1. Pedagogická diagnostika žiakov na hodinách etickej výchovy	Prezenčné	4 hod.
	Dištančné	2 hod.
Dištančné vzdelávanie Vytvoriť diagnostický projekt žiaka.		
2. Projektovanie výučby etickej výchovy	Prezenčné	
Tvorba cieľov v etickej výchove		8 hod.
Uplatňovanie špecifických stratégií, metód a organizačných foriem na hodinách etickej výchovy		16 hod.
		4 hod.
Hodnotenie na hodinách etickej výchovy		8 hod.
Tvorba projektov vyučovacích jednotiek etickej výchovy	Dištančné	18 hod.
Dištančné vzdelávanie Vytvoriť projekt vyučovacej jednotky (súbor vyučovacích hodín) etickej výchovy pre vybraný ročník a tému etickej výchovy z hľadiska dobre stanovených cieľov, učebných požiadaviek, učebných úloh a funkčne zvolených metód a organizačných foriem.		
3. Akčný výskum v etickej výchove	Prezenčné	
Tvorba projektov akčného výskumu		16 hod.
Evalvácia akčného výskumu		8 hod.
Dištančné vzdelávanie Vytvoriť projekt akčného výskumu, ktorý obsahuje ciele, úlohy a metodiku výskumu a spôsoby spracovania, interpretácie výsledkov výskumu.	Dištančné	12 hod.
SPOLU		96 hod.

Profil absolventa

Absolvent programu inovačného vzdelávania *„Rozvoj psychodidaktických a výskumných kompetencií učiteľov etickej výchovy“* získa profesijné kompetencie, na základe ktorých bude schopný diagnostikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiakov. Bude ovládať projektovanie etickej výchovy vytváraním kognitívnych a socioafektívnych cieľov tak, že rešpektujú individuálne charakteristiky žiakov. Vo vzťahu k stanoveným cieľom bude vedieť v projektoch etickej výchovy uplatňovať špecifické stratégie, metódy a organizačné formy a kvalitatívne (formatívne) hodnotiť osobnostný a sociomorálny vývoj žiakov. Absolvent bude vedieť aplikovať akčný výskum zameraný na inováciu metodiky etickej výchovy.

Rozsah a trvanie vzdelávacieho programu

Rozsah vzdelávacieho programu 96 hodín - prezenčne 64 hodín a dištančne 32 hodín

Trvanie vzdelávacieho programu

najviac 12 mesiacov

Spôsob ukončovania a požiadavky na ukončovanie

Ukončenie programu inovačného vzdelávania pre účastníkov – záverečná (elektronická) prezentácia a pohovor pred trojčlennou skúšobnou komisiou zameraná na teoretický rámec obsahových inovácii a edukačných aktivít v etickej výchove vo vybranom tematickom okruhu. O ukončení inovačného vzdelávania sa vyhotoví protokol podpísaný predsedom a všetkými členmi skúšobnej komisie. Po úspešnej záverečnej prezentácii účastník (učiteľ) osvedčenie o ukončení programu kontinuálneho vzdelávania.

Požiadavky na ukončenie vzdelávacieho programu

- účastník je povinný absolvovať najmenej 80% z celkového rozsahu prezenčnej formy vzdelávania,
- vypracovať úlohy vyplývajúce z dištančnej formy vzdelávania,
- audio/vizuálna/audiovizuálna prezentácia a pohovor pred trojčlennou komisiou.

Odborný garant

Garant vzdelávacieho programu

PhDr. Miroslav Valica, PhD.

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela Banská Bystrica

Príloha 8 Skupinové interview

Diskusná skupina Banská Bystrica, Prievidza, Martin - zápis priebehu diskusie

Základná osnova otázok diskusie v skupinovom interview

Kolegyne, kolegovia, po absolvovaní vzdelávania a akčnom výskume metódou pedagogického experimentu vo vašom vyučovaní etickej výchovy sme sa zišli, aby ste metódou skupinového interview vyjadrili svoje názory a postoje k 5 otázkam:

1. Budete ďalej využívať získané kompetencie pre pedagogickú diagnostiku vo výučbe etickej výchovy a prečo?

2 Budete ďalej využívať získané kompetencie k projektovaniu výučby etickej výchovy podľa inovačného modelu výučby etickej výchovy a prečo?

3. Budete ďalej využívať získané kompetencie pre realizáciu výučby etickej výchovy podľa inovačného modelu výučby etickej výchovy a prečo?

4. Budete ďalej využívať získané kompetencie pre akčný výskum vo výučbe etickej výchovy a prečo?

5. Môže etickú výchovu učiť každý učiteľ, alebo má mať osobnosť učiteľa etickej výchovy niektoré dôležité špecifické charakteristiky a prečo?

Diskusná skupina 1 Banská Bystrica Časový rozsah trvania diskusie: 60 minút

Moderátor: Miroslav Valica

U1 – Majka, I. st. ZŠ, U2 – Mária, II. st. ZŠ, U3 – Viera, II. st. ZŠ, zást. riad., U4 – Erika, SOŠ, U5 – Katarína- G, U6 – Dušan - SPŠ

1. Budete ďalej využívať získané kompetencie pre pedagogickú diagnostiku vo výučbe etickej výchovy a prečo?

U1: Tak ako sme to rozobrali, tak takú diagnostiku (ďalej len dg.) robiť nebudem. Ale na 1. stupni moja skupina nebola veľmi veľká, takže poznám deti, pozorujem ich. v tomto slova zmysle robím dg., ale nie takou formou ako sme ju robili v experimente. Je to pre mňa ako keby strata času.

Ja: Takže ju robíte pozorovaním?

U1: Áno, v rámci mojich cieľov, ktoré som si na vyučovaní postavila. Ja mám deti 4 roky a pozorujem akým spôsobom sa deti začlenia do kolektívu triedy. Na základe toho sa tým zaoberám v rámci EV, ak ide o problémové dieťa.

U2: To čo sa týka tej dg, tak sa mi osvedčilo, keď dostaneme deti od 5. ročníka a vediem ich vďaka EV až do 9. ročníka. Takže ja vlastne môžem spoznávať ich stav, diagnostikovať ich. Pomáha mi to nielen pri riešení problémov detí, ale potom neskôr si robím takú kazuistiku žiaka. Že sa zameriame na sociálne prostredie, na život dieťaťa v triede a rodine. Na druhej strane mi to veľmi pomáha aj v ďalších predmetoch. Ja sa už na dieťa pozerám z dvoch strán. Teda, že v niečom

je trebárs dobré, niečo mu zasa nejde a že už ho nehodnotím len „ty taký a taký“. Deti sú v škole často zaškatuľkované. Niekde učiteľ príde a vie že žiak je taký a taký a hovorí „dávajte na neho pozor, lebo...“. a ja toto neriešim. Hovorím „Skús niečo v čom si dobrý.“. Takýmto spôsobom sa ja snažím, aby si deti samé uvedomili, že sú v niečom šikovné odborne, alebo v niečom sú dobré. Nechcem povedať, že som si neuvedomovala, že robím diagnostiku formou pozorovania, alebo tiež prístupom „potrestaj sa sám“ a zistím čo je potom ďalej. Preto aj najväčší trest, že ho trieda odsúdi, alebo sa dokáže potrestať sám, sú situácie keď robím diagnostiku. Skôr to robím tak že to vyplýva zo správania žiaka a že je to situácia ktorú musím riešiť aj na ostatných hodinách, ktoré učím.

U3: Ja robím zástupkyňu na škole, takže veľa razy riešime problémy so žiakmi. Ja som si to neuvedomovala, že robím dg, ale riešime dieťa z osobnostného, psychologického a rodinného hľadiska. Na EV sa dieťa prejaví viac ako na matematike podobných predmetoch, takže dokážeme spoznať lepšie žiaka, keď je nejaký problém. Ja riešim, keď žiak nechce spolupracovať s iným vo dvojiciach lebo v skupine a pod. Keď je to potrebné ideme do toho, čo je za tým. Debatujeme s rodičmi, máme špeciálneho pedagóga a výchovného poradcu. Tak si vytvoríme takú skladačku o dieťati. v mnohých prípadoch pomáhame dieťaťu úspešne sa začleniť do kolektívu, ale nájdu sa prípady kedy je to ťažké, keď tak vplyv rodiny je veľmi silný.

U6: U nás, aspoň mne sa to tak javí, vplyv rodiny nie je až taký silný. Niekedy sa mi zdá, že škola sa viac zaujíma o dieťa ako rodič. Najmä čo sa týka jeho hodnotenia a riešenia problémov s problémovými žiakmi. Preto môžem s určitosťou povedať, že diagnostika je jednou z najefektívnejších častí vyučovacieho procesu, pretože žiak aj učiteľ veľmi rýchlo zistia, či to, čo robia, robia dobre alebo zle.

U4: Diagnostiku ako kazuistiku som nerobievala, skôr som využívala pozorovanie. Čo je horšie ja sa ku EV dostávam až v 2. ročníku. Je to dosť krátky čas, aj napriek tomu sa študenti na EV otvoria a v podstate mi to pomôže aj pri iných predmetoch, napr. v matematike, ktorú učím. Pomôže mi to študentov spoznať aj z iného hľadiska. Teraz, keď mám prvý raz EV u prvákov, tak som rada, je to úplne niečo iné. Žiak príde do novej školy a keď sa vzájomne poznávajú, poznávam ich aj ja.

U5: Ja učím biológiu. Jednoznačne sú výchovné predmety neporovnateľne vhodnejšie na poznávanie žiaka. Dá sa lepšie si ho všímať, väčší priestor na jeho vyjadrovanie, pozorovanie jeho reakcií. Na EV sa dá citlivejšie pristupovať k žiakom a viac či menej im pomôcť. Dajú sa riešiť problémové situácie na čo má Ev najlepšie predpoklady.

U1: v dg. spolupracujem s kolegyňami v 6.triede máme problém, mám tam teraz Ev a 6-tački mu hovorili, že v triede sa už nedá vydržať. Do triedy prišli 2 žiaci, ktorí robia strašnú atmosféru. Sú to Rómovia, sú starší od dievčat, a nejdú sa tam včleniť. Doteraz tá 6. trieda nemala skúsenosti s takýmto správaním a deti nevedia reagovať na správanie tých starších a vzniká tam napätá atmosféra. Už sa to začína vyhrocovať až do šikany. Začali sme to riešiť s triednou učiteľkou a ja ako aj riaditeľka školy. Dievčatá dali sťažnosť, je úžasné, že to vyšlo od detí.

2. Budete ďalej využívať získané kompetencie k projektovaniu výučby etickej výchovy podľa inovačného modelu výučby etickej výchovy a prečo?

U3: Keď ste spomenuli projektovanie, ja som to nikdy takto nerobila. Čo sa týka cieľov vyučovania na tých prvých hodinách som tomu vôbec nerozumela, čo od nás lektorka chce. Možno, že keby to nejako inak vysvetlila, že rozkúskovať to treba. Nakoniec som to za pomoci kolegyne a dvojnásobnej konzultácie s lektorkou pochopila. Tam so „prišla“ do tých cieľov, zdalo sa mi, že na vyučovaciu jednotku 40 cieľov nepochopiteľné. Tak veľa, ale naozaj to bolo také rozkúskované na maličkosti a možno je to dobre. Ťažko je sa mi k tomu vyjadrovať, či je to dobré, nie je to dobré, lebo len teraz sme to skončili. Takže to ukáže čas a možno o 1-2 roky vám poviem, či to používam alebo nie. Keď si teraz pripravujem hodinu, až takto si ju nerozpitvávam, ale určite si ju rozdelím, že k čomu sa chcem dopracovať. Ukázali ste, že aj inak sa dá urobiť príprava.

Ja: v čom je teda výhoda tohto spôsobu projektovanie v EV?

U2: Pre mňa, keď si pripravujem hodinu, viem ako mám postupovať. Tie čiastkové ciele mi akoby napovedia, k čomu chcem ísť ďalej. a podľa toho si aj volím aktivity. Že si to tak rozdrobím.

U4: Mne pomohlo projektovanie v tom, že som si naplánovala akoby celý tematický celok. Že som mala taký dlhodobejší cieľ a potom som plnila tie čiastkové ciele. Tým, že som už mala nachystané úlohy, tak som to mala premyslené. Zdá sa mi to už také lepšie, aj výstup mohol byť lepší. Pri tomto projekte, keď sme robili ciele, tak som prišla na to, že celá reforma školstva bola robená dosť zle. My sme nedostali informácie, ako sa utvorí školský vzdelávací program. Dostali sme ich zlým spôsobom, podľa mňa a boli sme na to nahnevaní. Že čo nám nadávajú, že nejaké programy nevieme tvoriť. Ale nie je to celkom tak, že je to len hra so slovíčkami, ale je to naozaj tak, že učiteľ potrebuje mať pred učením cieľ a potom vie, čo má dosiahnuť. Ale nebolo to tak povedané, že školský vzdelávací program bude o tomto.

Ja: a prečo ste zástancom tohto prístupu k projektovaniu výučby?

U4: Nehovorím, že som úplne zástankyňou tohto projektovania, ale hovorím, že mi to zlepší prácu, že mám prehľad, že čo dosiahnuť a veci si mám dopredu naplánovať.

U2: Ja by som chcela povedať, že projektovanie mi hlavne pomáha tým, že ja si tak pekne viem vystavať tú hodinu. Ja som napríklad pri tomto zistila, že aká som kreatívna, že koľko rôznych vecí dokážem aj z tej pedagogickej stránky vydolovať sama zo seba. v tomto mi to veľmi pomohlo. Aj veľa vecí som pochopila, že prečo dávam tú ktorú učebnú úlohu, alebo prečo si musím vypísať pedagogickú situáciu a jej priebeh. Lebo teraz to vidím aj pri tých študentoch z fakulty na praxi. Pomáha mi to nielen v EV ale aj v literatúre, ktorú učím. Lebo ja sa snažím tú literatúru učiť tak, aby to deti precítili. Deti nemajú radi literatúru, vôbec nemajú radi starých autorov, skôr takých moderných. Je preto zložité navodiť učebnú situáciu, napr. formou motivačného rozhovoru a oni čakajú, že to budeme robiť ako na EV, ktorú tam učím. Môžem povedať, že je to ťažké napr. pri básňach ale keď rozoberáme príbeh už to ide. Mne to pomohlo aj tým, že ma to tak „vždy nakopne“ na tú hodinu, že si ju vystaviam. Nie sú žiadne knihy, žiadne praktické rady pre nás učiteľov EV. To mne chýba. Keď sa hrabem na internete a vo svojich poznámkach, mám toho hrozne veľa tých materiálov. Tak rozmýšľam „čo by som ešte mohla, čo by som tam dala“, aby to bolo zaujímavejšie, aby som dostala deti do toho problému. Je dôležité kam na hodine smerujem, k akému cieľu. Takže ja som zástancom tohto projektovania.

U5: Moje plánovanie hodiny Ev, cieľov, bolo predtým skôr intuitívne. Teraz keď mám štruktúru pre projektovanie Ev, tak to veľmi, veľmi oceňujem. Zistila som, že keď si urobím prípravu, že viem kedy čo mám urobiť, že čo je správne a nesprávne, čo som tým chcela dosiahnuť. Aj učitelia, keď možno plánujú nevedia odhadnúť kam to vedie. Mne samej to pomáha, že poznanie a emocionálna stránka vyučovania idú ruka v ruke. Je to náročné to pedagogické, lavírovať v týchto stránkach na všetkých témach Ev. Dôležité je, že mne osobne to dalo odpoveď, že nielen vedomosti, ale aj spôsob plus tá morálka je Ev toho nositeľom. Také prelínanie v cieľoch je dobré. Neplánujem takto teraz, na druhej strane viem čo budem robiť ďalej. Takže jednoznačne prípravy také body – ciele, otázky, úlohy, alternatívy. Viem, že si to už nebudem písať, ale vyslovene takto si štruktúrujem hodiny.

Ja: Je to vlastne určitý spôsob myslenia, zmena pohľadu na vyučovanie Ev?

U5: Aj keď na druhej strane tá formulácia projektu mi bola spočiatku nepochopiteľná. Kým som porozumela, ako naformulovať ciele vzhľadom na to, že sme si sami mali vytvoriť hodiny. Kdežto v škole sú už dané témy, ktoré máme už do určitej miery spracované, vieme čo by malo byť ich obsahom. Tak to ide ľahšie. To

nové bolo náročné. Neviem, kde bola chyba, že či sme my mali nové učivo hľadať, ale my sme na to neboli zvyknutí.

U1: Ja by som povedala, že mi to pomohlo, že viem kam sa chcem dostať a urobiť si štruktúru, postup jednotlivých krokov, že ako na to. Vyberiem nejakú aktivitu, ktorá mi pomôže v tom, aby sme sa tam dostali, ktorá mi uľahčí, aby deti porozumeli a nebrali to ako učenie, ale ako na I. stupni, aby sa hrali. Keď sa pýtame, čo ste robili? Hrali sme sa. Ide o to, že sme to nevedeli na začiatku správne formulovať. Takže ja si myslím, že vieme čo chceme, len to ešte niekedy nevieme slovne vyjadriť.

U6: Budem sa snažiť projektovať aj naďalej, pokiaľ mi to dovolia iné skutočnosti, napr. ďalšie pracovné povinnosti, pretože projektovanie výučby ETV je časovo náročné. Na druhej strane je to potrebné, pretože spokojnosť je duševná podlosť, každá generácia žiakov je iná, čo na iných žiakov vplyv malo, na ďalšiu generáciu mať nemusí. Tak ako sa mení kultúra, hudba, takisto sa menia a vyvíjajú osobnosti mladých ľudí. Stereotyp zabíja, je potrebné vždy robiť niečo nové. a vyučovanie etickej výchovy nie je ako vyučovanie na matematike, slovenčine...

3 . Budete ďalej využívať získané kompetencie pre realizáciu výučby etickej výchovy podľa inovačného modelu výučby etickej výchovy a prečo?

U1: My určite budeme na I. stupni takto pokračovať v projektovaní hodín nielen na Ev. Nám sa osvedčilo keď deti pracujú napr. v skupinovom vyučovaní v malých skupinách, kde preberajú zodpovednosť za svoju činnosť. s ŠPÚ nám robili meranie dotazníkom a vyšli nám veľmi dobré klímy tried. Vyučujeme netradičnými metódami a formami hrania rolí od začiatku aj s primeranými nárokmi ku žiakom. Skúsila som aj morálne dilemy, štruktúrovanú drámu, takže to je iný pohľad pozitívne aktivizujúcich metód. Tie zmenia myslenie žiakov, ktorí sa musia k veci vyjadrovať a nielen to, čo je napísané v učebnici.

U2: Ja som učila experiment v 5. Ročníku. Ja mám veľmi rada u detí zvedavosť. Je to pre mňa taká vlastnosť, že deti stále čakajú, že s niečím novým prídete. Že ich budete nabádať k práci a presne tak, ako som si to predstavovala, tak to aj bolo. Ja som začala prvú hodinu hrou bez pravidiel a keď to deti prestalo baviť, sami pochopili, že pravidlá sú pre život dôležité. Robili sme aj hranie rolí, kreatívne hry, pracovali v skupinách. Snažili sme sa všetkými úlohami prejsť vzhľadom k cieľom na každej hodine. Deti sa tešili tak ako ja a možno aj viac ako ja. Žiaci mi povedali, že boli zvedaví čo bude na tejto hodine a mňa to tiež „posúvalo“. Oceňovala som klímu, pracovnú atmosféru. Zobrali sme aj žiaka, ktorý vo všetkých dotazníkoch vypísal, že on nebude pracovať. Že on je samostatná jednotka, že ho nemáme zaraďovať. Nakoniec sa tak vžil do toho samotného vytvárania kódexu na konci experimentu, že on bol v niektorých aktivitách aj iniciátorom. Pre deti aj pre

mňa to bola veľmi zaujímavá práca. Na jednej strane som sa bála, že kam to až s tými piatakmi dotiahnem (kódex), ale keď sme to dotiahli do konca, tak som to dala oceniť aj iným triedam. Žiaci na to boli veľmi hrdí. Veľmi pekná skúsenosť.

U4: Ja som bola viac zameraná na aktivity, ktoré podporovali spoluprácu študentov. Tie boli vo väčšine, pretože umelci sú individualisti a tam ich je veľmi ťažké dostať do spolupráce. Často sa robila skupinová práca, kde zvládali individuálne úlohy, ale pri úlohe „geometrické tvary" ich bolo ťažké k nej doviesť. Výrok študentky „z toho ja nespravím trojuholník" nasvedčoval. Že ju ani nenapadlo ísť ku skupine a poprosiť o pomoc. a toho bolo viac. Len dvaja boli, čo spravili spoločne trojuholník, ale ostatní nič. Išlo to veľmi pomaly. Na poslednej aktivite mali zaregistrovať a vyjadriť „čo pomáha spolupráci". Tam to bolo pekné, že pri skupinovej práci už dokázali aj spolupracovať a pomáhali si.

Ja: Je zaujímavé, že tak štruktúrované prípravy na vyučovanie Ev vás akoby oslobodzovali od hľadaní metód práce so žiakmi.

U4:Ja keď som mala pocit, že keď som nesplnila cieľ, tak som doložila ďalšie úlohy, ktoré ich viedli k spolupráci. Tak som ich postupne doviedla aj k tomu, že vedeli splniť úlohu „kedy sú ľudia ochotní spolupracovať" a pod.

Ja: Zažila ste na strednej škole, že tak ako u kolegyni na 2.stupni sa tešili na hodiny Ev?

U4: Ja som to zažila a čo ma ešte teší, že študenti, ktorí chodia na náboženstvo mi chodili aj na etiku. Oni mali vtedy voľno, tak sa pýtali, či tam môžu sedieť. Keď som sa ich pýtala, či sa chcú zapojiť, tak sa zapojili.

U6: Ja niekedy tiež spájam skupiny, keď si žiaci namiesto nejakého predmetu, ktorého vyučujúci tu nie je, vyžiadajú niektorú z hier, čo hrávame na etickej výchove. Dosť často používam literárne či filmové predlohy vo viacerých tematických celkoch, pretože sú dobrým motívom, indikátorom pre rozprúdenie diskusie a hľadanie analógie so skutočnosťou. a žiaci, čo chodia na náboženstvo, ešte nikdy nepovedali, že oni nás budú iba sledovať, vždy sa aktívne zapojili. Aj keď sme pozerali film alebo čítali nejaký literárny príbeh. Takže aj na zastupovanej hodine boli ochotní „rozšíriť si svoje obzory".

U3: Ja som Ev neučila, ale som si ju v experimente odučila, žiaci boli naučení pracovať a tento rok som si dala do úväzku aj ja 4 hodiny Ev. Asi 4 roky som predtým neučila Ev. v experimente som si tému, ktorá bola v Štátnom vzdelávacom programe na 1 hodinu, rozšírila na 4 hodiny. Využívala som nové druhy aktivít, ich gradovanie a to žiakov zaujalo. Prišla som na to, že keď im dobre pripravím aktivity a metódy, tak žiakov zaujmem a potom si neuvedomujú ani čas. Mala som dobrú triedu, kde bolo 12 žiakov. Žiaci si vedeli pomáhať a nikto nebol taký, že „ja nebudem robiť", že by sa odsudzovali keď niekto niečo povedal. Takže metódy boli

„s každého rožku trošku“, bola aj práca vo dvojiciach, v skupinách aj projekty aj na domácu úlohu mali vždy niečo urobiť. Mne to osobne dalo, že hodinu si musím pripraviť, štruktúrovať, použiť gradujúce učivá a metódy, aby ich to zaujalo. Vlastne si ani neuvedomia, že cez aktivity sa učia a to je pre mňa posun. Niektoré metódy som predtým menej používala. Teraz som sa naučila niekoľko nových metód a čakala som ich ešte viac, lebo nie všetkými sme hlbšie prešli. Myslím si, že keď začínala v 90-tich rokoch Ev v MC, že dávali učiteľom vo výcviku nápovedy na aktivity, ktoré môžeme používať.

4. Budete ďalej využívať získané kompetencie pre akčný výskum vo výučbe etickej výchovy a prečo?

U3: Či budem robiť akčný výskum (ďalej len AV)? Určite ho nezaložím do šuflíka, keď budem potrebovať, lebo je niekedy problém s niektorým tematickým celkom, keď ja uvidím, že toto by mi pomohlo, tak ho určite využijem.

U5: Ak bude nejaká problémová skupina, alebo budem preberať nejaký nový tematický celok, alebo budem potrebovať potvrdiť niečo, či to robím vo vyučovaní dobre, tak určite túto metódu použijem, pretože je to prijateľný spôsob ako to urobiť.

U4: Ak budem potrebovať v učiteľskej praxi niečo si overiť, alebo zistiť napr. novú metódu, alebo kde sa skupina žiakov pohybuje, tak určite AV využijem.

U6: Akčný výskum je účinný nástroj, preto ho treba vymyslieť tak, aby ho nijaký žiak nedokázal oklamať (boli totiž pokusy žiakov klamať v testoch na zisťovanie vývinových porúch učenia: dysgrafiu, dyslexiu a dysortografiu, aby zištne získali výhody na maturitných skúškach – odpustenie testu z cudzieho jazyka, predĺžený čas...). Aj samotní žiaci sa napokon radi testujú, merajú, očakávajú nejaký lepší výsledok. Treba ho využívať.

U1: Mali by sme s tým pracovať. Je to náš nástroj na zisťovanie niečoho, nejakej zmeny. Ja som tiež zistila čo všetko sa žiaci na vyučovaní dozvedeli. Myslím si, že je to zaujímavé, že keď dostanem triedu, možno v každej triede by som si urobila nejaký výskum, napr. od začiatku roka až do pol roka, čo všetko, kam sme sa dostali. Pre mňa má AV takýto význam. Veď som sa narobila, nerozumela som spočiatku tomu a nakoniec som to ako-tak pochopila, že je to vlastne pre nás pomoc.

U5: Projekt vyučovania, ktorý sme robili bol nastavený na realitu podľa danej štruktúry hodiny. Závisí od učiteľa, že čo si tam dá, ktoré aktivity, metódy, podľa toho ako vidí skupinu žiakov. Myslím si, že metódy mi zabrali. Využila som zážitkové metódy tak, aby to gradovalo a zaujalo. Na strednej škole je ťažšie zaujať študentov, prekonať nejakú znudenosť, ale dá sa to. Ťažšie je keď niektoré skupiny niečo zažijú a potom ich musíte doviesť cez reflexiu k rozmýšľaniu. s týmto sa

pasujem najmä u prvákov a potom, keď mám riešiť morálnu dilemu. Robili sme to v experimente ako celá skupina. Bolo to veľmi zaujímavé a dobré pre študentov, že si hľadali svoje miesto. Boli na to intelektuálne nastavení. Potom som musela, a to už je o mojej improvizácii, že ako zatiahnuť všetkých študentov. a ako podchytiť všetko v riešení morálnej dilemy. To by bolo treba ešte nejako dopracovať, takže treba skúšať, hľadať aktívne metódy v Ev. Na strednej škole sú študenti nastavení na prijímanie informácii, prežívanie je menej zdôrazňované, resp. neprejavuje sa.

U4: Ja by som nadviazala na Katku, ako na strednej škole študenti oceňujú napr. riadenú diskusiu v Ev, pretože nie sú zvyknutí nato, že sa ľudia vo vyučovaní voľne rozprávajú. Ja som mala jednu triedu takú, že oni sa tak radi rozprávali, že oni mi nikdy neušli z 8-mej hodiny, že všetci boli už preč. Bolo to tak, že vždy na tú Ev počkali a s radosťou sa rozprávali, zapájali sa. To človeka poteší.

5. Môže učiť etickú výchovu každý učiteľ, alebo má mať osobnosť učiteľa etickej výchovy niektoré dôležité špecifiká a prečo?

U2: Mňa veľmi zraňuje, keď mi niekto povie že Ev môže učiť každý. a veď tak čo, idem aj ja a nejako to tam pretrpím. Mala som jednu skúsenosť. Prišla za mnou kolegyňa, učila v piatom ročníku a mala učiť svoju triedu Ev. Prišla za mnou a hovorí „Daj mi nejaké materiály k Ev.“ Najskôr som si povedala, že nedám, veď som sa na tom narobila, nakoniec som jej ich požičala, ale vedela som potom že prečo. Ona prišla, keď som jej to požičala a hovorí, že „Ako to mám učiť?“ a ja hovorím „Veď to máš pekne napísané.“ a vtedy povedala, že to nemôže učiť každý. Takže viac ľudí nemá na to, aby vedelo pracovať s deťmi na Ev. Nemá trpezlivosť, pretože často práve tie „najhoršie“ triedy sú na Ev tými najlepšími. Lebo oni sú najvďačnejší. Žiaci sú otvorení a potrebujú sa rozprávať.

U6: Ja takisto asi nepoteším viacerých učiteľov, ani mojich kolegov či nadriadených, ale etickú výchovu nemôže učiť hocikto, napríklad na doplnenie úväzku, ako je to bežnou realitou na niektorých školách. Prečo? Veľmi ľahká odpoveď: „Učiteľ chodiaci v tieni chrámu pomedzi svojich žiakov nedáva im zo svojej múdrosti, ale skôr zo svojej viery a lásky.“ Neviem si vôbec predstaviť, ako by im tie dve posledné hodnoty z výroku Chalila Džibrána transformovali naši konkrétni vyučujúci, moji kolegovia, ktorí učia strojníctvo alebo sieťové technológie či logistiku.

U3: Ja si tiež nemyslím že môže Ev učiť každý. Ako zástupkyňa viem ako ťažko sa tvoria úväzky a Ev sa častejšie využíva ako predmet na doplnenie úväzku učiteľov. Preto by som si priala, aby každý učiteľ bol preškolený v Ev a aby ju mohol učiť aspoň vo svojej triede.

Ja: Stačí sa teda naučiť teóriu a metodiku Ev, alebo sú potrebné aj niektoré osobnostné danosti pre jej výučbu?

U3: Určite nie každý učiteľ môže učiť Ev. Nie každý dokáže získať žiaka, že sa môže zdôveriť. Možno som sa zle vyjadrila, ale ide o to sa vyhnúť tomu, aby učitelia neučili Ev nekvalifikovane a boli preto preškolení. Po takýchto učiteľoch sa nám totiž ďalej Ev učí ťažko. Učiteľ Ev by mal byť dostatočne komunikatívny, empatický, umožniť deťom aby mohli vyjadrovať aj iné ako bežné názory. Ak nám niekto zle odučí Ev trvá potom dlho, kým sa deti do tohto systému dostanú.

U5: Dôležité je, aby učiteľ Ev sám mal zážitok z vyučovania, ako to má byť. Tzn., učitelia, ktorí nezažili čo je to Ev, pre nich neviem či je to vôbec možné. Je to veľmi náročné pochopiť o čom to vôbec je a kto chce učiť Ev mal by vedieť čo sa tam vyučuje, aby nehovoril čo nemá.

U1: Ja si myslím, že minimálne každý triedny učiteľ by mal prejsť výcvikom Ev, pretože triedny učiteľ má poznať manažment školy a súčasne viesť žiakov. Ja nehovorím, že by mal presne vedieť čo je obsahom Ev. v triednej činnosti, keď majú deti problém by to nemalo ostať len na papierovej robote a administratíve. Významné sú tie záležitosti v práci s triedou aby triednická hodina na I.st. bola orientovaná na etické hodnoty, správanie, komunikáciu, spoluprácu. a na vyššom stupni, keď sa s nimi nemá kto porozprávať. Pretože triedny učiteľ by mal byť ten, kto sa dokáže s deťmi rozprávať.

U4: Ja súhlasím, že triedny učiteľ by mal vedieť pracovať s dynamikou skupiny, teda pracovať s triedou ako so skupinou. Mal by pôsobiť svojim osobnostným príkladom a byť nositeľom morálnych vlastností, pretože nie každý učiteľ, ktorý absolvoval Ev takým naozaj je. Bohužiaľ som sa stretla aj s takýmito prípadmi.

U2: Myslím si, že učiteľ Ev by mal byť dobrý človek, ktorý má svoje morálne pravidlá o ktorých deti vedia, že ich neporušuje. Učiteľ Ev má jednu výhodu, že neznámkuje, že nedochádza k tomu, že sa nehráme na pretvárku. Takže od dokáže oceniť, pochváliť, ale aj pokarhať asertívnym spôsobom, aby dieťa neubil. Pre mňa je to najdôležitejšie. Pre mňa je ťažšie učiť Ev ako slovenčinu. Lebo sa veľa vecí viem naučiť, veľa vecí definovať, ale podať tú definíciu dieťaťu tak, aby ono z toho niečo malo do svojho života. Keď začínam učiť Ev v triede, tak im poviem, že „hráme sa na to čo vás čaká v živote“. Že vlastne tu si tie situácie namodelujeme. Deti povedia často „no, ja som to ešte nezažil“. Áno ale teraz si to vyskúšame do tvojho života pripraviť alternatívy, ktoré si rozoberieme. Čo sa týka učiteľa vážme si dôveru, ktorú nám deti prejavujú, lebo viete, keď nám dieťa dôveruje a povie nám také veci a ja neprídem do kabinetu a poviem kolegyni „vieš čo na toho si dávaj pozor...“. Ja to

nezneužívam a snažím sa to kolegom povedať len nepriamo – pozoruj, sleduj dieťa a urob si závery.

Diskusná skupina 2 Prievidza Časový rozsah trvania diskusie: 60 minút

Moderátor: Miroslav Valica

U1 – Ľudmila, gymnázium, U2 – Jana, I. st. ZŠ, U3 – Ivana, I. st. ZŠ, U4 – Zuzana, I st. ZŠ, U5 – Eva I. st. ZŠ

1. Budete ďalej využívať získané kompetencie pre pedagogickú diagnostiku vo výučbe etickej výchovy a prečo?

U1: Dg., ktorú realizujem je intuitívna. Na základe predchádzajúcich skúseností si žiakov zatrieďujem. Na základe rozhovoru s nimi, rodinného prostredia z ktorého pochádzajú, verbálnej a neverbálnej komunikácie, slovnej zásoby, ktorú používajú, robím si také „osobné kazuistiky". Ale v žiadnom prípade to nebudem dávať na papier a nebudem ďalej pátrať. v mojej práci na to nie je čas.

Ja: Prečo?

U1: Deň má 24 hodín, prichádzam domov z práce o pol štvrtej a tým, že učím na gymnáziu, kde vedomosti, ktoré prezentujem a podávam ďalej žiakom, je náročné. Som učiteľkou francúzskeho jazyka, jazyk sa vyvíja, používam stále nové metódy, obmieňam ich, sú stále iné triedy a musím vždy obmieňať aktivity, rozširovať si svoje poznatky, stále na sebe pracovať a nie je čas ešte aj aby som svoj voľný čas vypĺňala prácou v diagnostike.

Ja: Nie je to aj tým, že na gymnáziu sú veľmi dobrí žiaci?

U1: Áno, je to aj tým, že väčšinou neriešime výchovné problémy, tie sú skôr na 8-ročnom gymnáziu od tej prímy po kvintu a na strednej škole to už potom neriešime.

U2: Dg. je zaujímavá, ale je zaťažujúca. I keď na ňu nemám čas, dozviem sa veľa nových vecí, ktoré by boli pre učiteľa prekvapujúce. Ale vzhľadom k tomu, že ja učím viacej v 1.a 2. ročníku, čo je na našej škole trend, že nevediem deti až do 4.ročníka. Tiež spoznávam deti na základe svojho pozorovania. v 1. ročníku spoznávam aj rodičov, lebo rodičia sú veľkí kritici a ťažko prijímajú aj názory nás učiteľov. Nejaký ten rok to trvá, kým si na seba zvykneme – rodičia a deti a v druhom ročníku je to už lepšie, že si k sebe hľadáme cestu. Keď už nájdeme tú cestu, potom idem k novým deťom. Takže pre mňa je to veľmi zaťažujúce, pretože už poznám tie deti, už by to mohlo byť dobré a zasa mám nové deti, nových rodičov, nové prostredie, nové typy. Takže neviem, či sa mi diagnostikou oplatí veľmi zaťažovať, keď neviem dopredu či pôjdem s deťmi ďalej.

Ja: Ale ich predsa poznávate.

U2: Ja ich poznávam, lebo som s nimi každý deň. Poznávam ich cez pozorovanie, viem ako sa správajú, čo môžem od nich očakávať. Ale s tou diagnostikou by to bolo ešte zaujímavejšie aj v tej rodine. Ide o niečo hlbšie, že prečo sa deti správajú tak ako sa správajú, ale na to nie je čas.

U3: Diagnostiku v Ev by som si viedla vtedy, keď by som učila len svoju vlastnú triedu. Len v minulom roku som mala svoju triedu, tento rok mám na etike už pomiešanú triedu. Je ich 22, takže sú aj typy žiakov, ktoré nepoznám (pozn.: október). Minulý rok som si svoju triedu odpozorovala, ale teraz mám na Ev ďalších nových 8-9 detí. Musím sa s nimi zoznamovať a ešte v dvoch ďalších triedach učím, kde som doteraz neučila, takže ani tieto deti nepoznám. Som akoby na začiatku. Vlastné deti som spoznávala intuitívne, rozhovormi, žiadne také, že si niečo dať na papier, to nie. Ale viedla som si záznamy o určitých typoch, u ktorých som videla, že je nejaký problém. Mala som chlapčeka s telesným postihnutím, kde som predpokladala, že sa nebude dobre vyvíjať, tak tam som si dávala veľký pozor a naozaj som si ho odsledovala, pokiaľ ostatní boli v pohode. v tých nových triedach, s ktorými sa zoznamujem tam sa navzájom spoznávame. Dg je vzájomná. Nie je to ale o tom, že by som to robila formou papierov, zápisov, záznamov. Bolo by výhodné, keby sa Ev učila v celej triede a nielen v skupinke žiakov. Tá iná skupinka, ktorá chodí na náboženstvo sa môže správať inak. Môže mať iné hodnoty, in é zvyky z rodiny. Mám problém spoznať terajších 4-tákov, kde učím Ev, pričom viem že kolegyňa ako triedna učiteľka má s nimi problémy. Mne hľadať zdroj tých problémov je ťažké. Som s nimi veľmi málo (1 hod. týždenne) a veľmi krátko.

U4: Ja diagnostiku žiaka tak robiť nebudem. Keď si pripravujem pedagogickopsychologickú charakteristiku žiakov, keď ich chcem poslať na vyšetrenie. Tiež mi dali učiť Ev tretiakov, ktorých vôbec nepoznám. Mám tam navyše zmiešanú skupinu. Na margo spomínaných rodinných vzťahov. Keď som začala učiť, neviem si to teraz prakticky predstaviť, tak ma niektorá mamina „odchytila“ a ja som bola v rodinách tých detí, možno by mal mať učiteľ to právo pozrieť sa aj do rodiny. To už dnes nie je. Ale ja som tam videla také zaujímavé veci z ktorých mi padala sánka. v rodine, kde som si myslela, že je dieťa zanedbané, bolo maximálne čistučko a v rodine, kde som si myslela, že sú v poriadku ma nepustili ani za dvere. Mala som pocit, že nemajú ani poriadny nábytok. Čiže videla som iné veci ako som predpokladala. Myslím si, že poznám svoje deti, mám dobrú triedu, dobrých rodičov, ale teraz by som potrebovala ísť do jednej rodiny. Ale takú diagnostiku nerobím, lebo človek nemá čas, má vlastnú rodinu. a určite ju nebudem robiť, lebo neviem čo bude ďalej, či pôjdem s deťmi do 3. ročníka, alebo dostanem novú triedu.

U5: Ja som učila len dva krát za život od 1. až do 4. ročníka. Inak som vždy učila prvý a druhý ročník, ale vlani som doťahovala 4. ročník. Keď hovoríme o diagnostike, či to budem robiť ďalej, tak ja som to robila počas posledných 4 rokov. Do hárkov si zapisujeme záznamy rozhovorov s rodičmi, konzultácie s nimi, keď máme žiakov aj s problémami. Lepšie je to mať na papieri, keď si ten rozhovor zapíšeme. Mala som matku, ktorá „zatĺkala“ a ja som jej potom ukázala poznámky, kde hovorila iné. Teraz si vediem prvákov a mám tam problémového chlapca, tak si tiež zapisujem poznámky, aby som mohla urobiť jeho charakteristiku. Budem dieťa ďalej sledovať a písať si poznámky do svojho pedagogického denníka.

Ja: Využívate v diagnostike žiakov aj portfólio?

U4: U nás boli inšpektori a kontrolovali, či tie portfóliá máme.

U5: Robíme to stále u každého žiaka. Ja mám obal na každého žiaka a dávam tam všetko. Na konci školského roku im to dávame domov. Keď bolo treba, tak sa do toho nahliadne.

U4: v priebehu roka si to rodičia môžu kedykoľvek pozrieť.

2. Budete ďalej využívať získané kompetencie k projektovaniu výučby etickej výchovy podľa inovačného modelu výučby etickej výchovy a prečo?

U1: Projektovanie ma oslovilo, pretože na EV sa nedá na jednej hodine spracovať daná problematika, musí sa ešte ďalej pokračovať. Problém je, že tá hodina nie je hodnotená známkami. a je tu tiež problém domácej úlohy. Problém je tiež vrátiť sa na EV, čo sme pred týždňom robili s riešením problému, spätnej väzby. Vďaka projektovaniu som sa musela viacej zahĺbiť a premyslieť si následnosť jednotlivých aktivít, tak aby mali zmysel. Teraz ako z rukáva si to poviem kolegyniam, že idem podľa Bloomovej taxonómie. Takže začneme s poznávaním pojmov a tam presne to bolo krásne v tej knihe citované, že „aby vedel žiak čo je to pravda a čo je to lož“. s tým maximálne súhlasím a celý ten celok, projekt je o učení. Tam som videla, že študenti videli tiež nejakú tú následnosť, videli zmysel, chápalo prečo najprv robíme jednu aktivitu, prečo robíme druhú aktivitu a potom aj spätná väzba sa im jednoduchšie robila. a preto aj tento rok si už takto plánujem tieto hodiny Ev. Že je to rozvrstvené na niekoľko hodín. Musím si povedať, že čím musím začať, aby som mohla ísť ďalej a to aby som aj, a to sa mi veľmi páči urobila nácvik v triede a nácvik v reálnych podmienkach. Ja som Ev na VŠ neštudovala, ale som si ju urobila v rámci MPC ako 3-tí predmet. Teraz som pochopila, mne to pomohlo veľmi, lebo to bolo o nejakých aktivitách na hodine, nejaká spätná väzba, povedzme ako ste sa cítili, čo ste prežili, ale teraz idem ďalej ako to uplatniť v živote. Pre mňa osobne to malo veľké plus.

U2: Samotné projektovanie sa mi tiež páčilo. Bolo to zaujímavé nielen pre mňa, ale myslím si že aj pre deti. Najťažšie bolo stanoviť si ciele, tie čiastkové ciele.

Ale keby som mala každú túto oblasť v Ev urobiť ako nejaký projekt, neviem či by som to zvládla. Na 1. stupni okrem Ev učíme aj iné predmety. Pre deti je veľmi dôležité na Ev zážitkové učenie. Projekt ako taký je dobrý od Bloomovej taxonómie, od cieľov sa odvíjajú ďalšie veci. Pri jeho príprave prinútime seba zamyslieť sa viac a hľadať v sebe, to čo majú deti zvládnuť.

U3: Bolo to náročné, súhlasím s Jankou (U2), že stanoviť si cieľ a čiastkové ciele bolo ťažké. Projekt, ktorý som vypracovala ma uspokojoval v tom, že to čo som chcela docieliť s deťmi som dosiahla. Vytvorila som si ho, takže ak by sa vyskytol nejaký problém, dokázala by som ho vyriešiť na hodine a to v danej triede alebo aj v cudzej triede, kde deti ešte nepoznám. Dalo mi to veľa aj v tom, že výstupy, ktoré som robila boli smerované k rodine v transferoch. To ma oslovilo, lebo transfermi som lepšie spoznala rodiny žiakov. Nie je možnosť pre triednu učiteľku na 1. stupni spoznať rodinu, pokiaľ sa vám rodič neotvorí. Väčšinou sú ľudia skúpi na slovo. Máloktorý rodič vám otvorenie povie o svojich problémoch, zaobalí ich. Niektorí vôbec nerozprávajú a zvlášť o problémoch dieťaťa. Väčšinou je to ochranársky postoj, že chránia dieťa v každom prípade a veľmi ťažko si dajú aj poradiť aj keď sme tu všetko skúsené učiteľky. Možno to berú z toho postoja, že ich chcem „povyzvedať sa“, majú možno obavu, že by sme im nejako mohli ublížiť, tej rodine, tým vzťahom. Takže ten transfer bol pre mňa dôležitý a zaujímavý. Či tie projekty robiť ďalej? Dali by sa robiť, určite, ale ako spomínala Janka pre nás na 1. stupni je to náročné. Pripraviť ich by stálo veľa času, veľa premýšľania, hľadania nápadov. Keďže sú to malé deti prispôsobiť sa ich psychomorálnemu vývoju. Keď mám vypracovaný projekt, určite ho použijem, keď to budem potrebovať.

U4: Ja určite použijem spracované projekty, ktoré som v experimente robila. GRV začlením do nejakého ročníka, keďže mám hotové projekty. Dá sa vytvoriť raz za čas nejaký projekt, ale robiť ich stále je časovo náročné. Využijem to čo je.

Ja: Aby ste nepísali, je možné to využiť ako myšlienkový projekt prípravy v Ev?

U1: Ja to trochu používam. Mám také spätné väzby od študentov že napr. na Deň pohybu robia drepy a študenti sa pýtajú „aký to má zmysel, my sme nepochopili zmysel tej aktivity“. Je to o tom, že mi to pomohlo v rozmýšľaní a lepšej príprave ako model rozmýšľania vo výučbe Ev.

U5: v našej škole sme 2x do roka robili projekty, takže pre mňa to nebolo až také náročné. Bolo mi to blízke. Ja som to robila celý deň a deti nevedeli, či ho robia z Ev alebo aj t iných predmetov. Bolo to fajn. Ale nikdy som si neuvedomila, že sa hovorilo o cieľoch od toho najjednoduchšieho som postupovala ďalej a vytvorili sme niečo veľmi pekné, aj deťom sa to páčilo. Je to tak, že tie väčšie deti(4.roč.), už

vedia čo. Je dobré použiť tento postup pri malých projektoch aj až po veľké, kedysi sme robili aj mesačné projekty prepojením viacerých predmetov.

3 . Budete ďalej využívať získané kompetencie pre realizáciu výučby etickej výchovy podľa inovačného modelu výučby etickej výchovy a prečo?

U1: Ja som konkrétne robila inováciu obsahu Ev v mediálnej výchove. Na našej škole vnímam ten handicap, že mediálna výchova sa menej integruje do ostatných predmetov a že to ostáva na úrovni definícií a informácií, napr. na hodinách SJ. Ja tam vidím vynikajúci priestor a určite budem v tomto obsahu a úrovni Ev pokračovať ďalej. Krásne mi to usmernilo nastavenie mojich príprav a zároveň budem určite pokračovať v tejto práci. Určite nebudem realizovať spiatočku. Skôr závisí od toho v akej psychickej a fyzickej, osobnej forme sa budem nachádzať, či dokážem ísť úplne tak ako sme to robili aspoň na 30-40%. Nepoviem, že na 90%. v metodike Ev budem určite ďalej hľadať ďalšie metódy, ktoré by mi umožnili mediálnu výchovu do Ev.

U2: Ja som robila tvorbu triednych pravidiel. Zaujímavé na tom bolo, že som nevedela, že aké pravidlá si deti určia. a to, že deti samé zistili čo oni potrebujú v triede cez pravidlá, ktoré si sami vytvoria. Vplývala som na nich, aby sa zamýšľali otázkami Prečo? a Prečo? a prečo si to myslíte? Prinútila som ich k tomu, aby sa zamysleli nad tým, či to pravidlo v triede naozaj potrebujú. Myslím sa, že boli na koniec pyšní na to, že si sami vytvorili pravidlá, že sú to naše pravidlá. Toto je pravidlo, čo som navrhol, s ktorým súhlasili ostatné deti. Najťažšie tam bolo určiť cieľ, čo tým vlastne chcem sledovať, čo chcem dosiahnuť, čo má byť na konci tej hodiny. Budem tiež určite ďalej hľadať metódy Ev a zamýšľať sa nad tým, čo, ako ísť na to v Ev.

U3: Mne ten spôsob ako sme sa pripravovali viac otvoril Ev. Predtým som prešla vzdelávaním v MPC, ktoré trvalo len 80 hodín a učitelia I.st. boli vlastne hodení do vody. Zoznamovali sme sa s Ev cez iných učiteľov, ktorí tak isto nemali vyštudovanú Ev. Mali blízko k Ev ale neboli to čisto etikári. Mne jednoznačne pomohol ten postup, ktorý sme potom uplatnili v projekte. Nemusím si to už písať, pretože teraz si už dokážem aj z hlavy urobiť a naplánovať hodinu, nie je to už pre mňa také obtiažne ako na začiatku. Metódy s ktorými sme sa zoznámili sa mi niekedy ťažko dali napasovať na prvákov a zvlášť pri hyperaktívnej triede, hlavne u chlapcov, ktorých bolo 2/3 triedy. Musela som hľadať niečo, čo by ich zaujalo a výsledok bol adekvátny tomu, čo som chcela docieliť. To sa mi podarilo, takže som si to vyhodnotila tak, že sa mi podarilo voliť vhodné metódy a napasovať ich na triedu. Vždy záleží na triede s ktorou budem pracovať.

U4: Ja teraz, ako sa tak rozprávame, tak mi napadla taká vec, že mám projekt výučby, podľa ktorého som učila v experimente, že skúsim aj na prírodovede

a vlastivede, ktorá mi lezie na nery, pretože je tam len samá prírodoveda. Takže ja na nej urobím 2-hodinovku GRV. Ja stále hľadám nielen nové metódy ale aj nové hry, stále niečo, čo by deti zaujalo. Stále sa rozvíjame a hľadáme.

U5: Tak ja som robila tvorbu kritérií sebahodnotenia žiakov v experimente cez literárne diela. Do svojej práce som napísala, že túto tému som v Ev prepájala s ostatnými predmetmi. Začala som s pravidlami, ktoré považuje ako gro v Ev, kritériá sebahodnotenia si potom žiaci vytvárali postupne.

4. Budete ďalej využívať získané kompetencie pre akčný výskum vo výučbe etickej výchovy a prečo?

U1: Akčný výskum to bola moja smrť. Ja som myslela, že ho vyhodím von oknom, keď som videla tie moje dotazníky, všetky tie moje čísla, že čo mím s tým robiť. Ani mi to nevychádzalo. Ak má niekto o to záujem to urobiť, tak len za finančnú odmenu.

Ja: Dalo vám to nejakú novú optiku na vyše vyučovanie?

U1: Určite som nepracovala ako som mohla lepšie pracovať, bolo tam ďalších veľa faktorov, ktoré by som teraz hneď nemohla vysypať z rukáva, ale nie je na to čas. Nemám na to čas, aby som sa hrajkala na to dať nejaký dotazník pred a po vyučovaní a prácne ho vyhodnocovala. Proste učiteľ je taký multifunkčný. Keď vidím tie tváre, ksichty, komentáre žiakov atď. ako to bolo s prepáčením na 3 bodky, alebo vidím, že je to super, môžem ďalej pokračovať a viem čo môžem ďalej robiť. Takže asi takýmto spôsobom postupujem. Takto si to rýchlo vyhodnocujem a idem ďalej, lebo ma na chodbe zastavia ďalší desiati žiaci a ja musím udržiavať, ak chcem mať nejakú spätnú väzbu. Ja: Robíte to teda skôr intuitívne?

U1: Áno ja to riešim intuitívne, na základe pocitu, že takto to bolo dobré, že toto použijem, alebo ďalej nepoužijem. Vidím, alebo nevidím záujem zo strany žiakov. No nepotešila som vás.

U2: AV je určite veľmi zaujímavý a veľmi náročný, ktorý ma privádzal do zúfalstva. Ja nezabudnem na to, keď ste prišiel a neviem koľko krát sme sa venovali AV a vy ste nám dal tie práce na pozretie. Ja som nevedela kde som. Ja som to totálne odmietala, mňa rozčuľujú veci, ktoré mám robiť a vôbec tomu nerozumiem. Ono je to náročné a človek si to musí poriadne naštudovať čo to je a všetky tie veci okolo. Myslím, že sme nemali dosť času, aby to malo nejaký význam.

Ja: a malo to pre vás nejaký zmysel, táto skúsenosť s AV?

U2: Určite áno. Že také niečo existuje, že sa dá s AV zistiť, či nejaký tematický celok môže niečo zmeniť, ale je to náročné zostaviť.

U3: Mňa AV zaujal. Spočiatku som tápala, neskôr už menej. Bola to pre mňa nová skúsenosť, nikdy som nerobila AV. Ak bolo niečo pre mňa zaujímavé, až postupne po dopracovávaní, vlastne v tej druhej časť práce sa mi tak otvárali

obzory viac. Ale je fakt AV náročný, určite je dobrý v spojení s tým projektom vyučovania, lebo mám súvislosť s projektom a vypracujem si AV pre a po vyučovaní, ako to dopadlo. Takže ak by som ho robila tak určite v spojitosti s tým projektom. Zistila by som, čo by ma prekvapilo, ako by to dopadlo v novej triede. Mohla by som porovnávať trebárs deti medzi sebou. Určite by sa dal zasa robiť v takej triede kde učím, kde ich poznám a AV by som napasovala na danú skupinu detí v triede.

U4: No ja ho tiež nezavrhujem úplne. Ja som vlastne robila skupinový rozhovor v tej mojej práci a tam deti nadšene odpovedali prvý krát, keď som sa ich pýtala. Hlásili sa, všetci chceli odpovedať. v nahrávke som nič nepočula, keď som si to pustila, to sa nedalo. Našťastie som tam mala pomoc, pani vychovávateľku, ktorá i to zaznamenala. Ale potom, keď som im to druhý krát kládla tú istú otázku, už ich to nebavilo. Pripravený dotazník som nevyskúšala, pretože oni ešte nevedeli písať. Čiže v podstate možno, keď budeme v triede starší a keď budeme mať formu toho dotazníka, ja by som ho ešte použila.

U5: Ja som robila to pozorovanie po prvý krát s väčšími deťmi, najskôr som im to celé vysvetlila, zrazu nastal šum „a toto má byť ako, a toto ako“. Tieto otázky som dala špatne.

Ja: Deti vám teda nerozumeli?

U5: Áno, nevedeli povedať „áno“ či „nie“. Chyba bola vo mne. Menej je viacej, lepšie sú jednoduchšie otázky. Čiže ja už teraz dopredu viem, akú otázku položiť tak, aby to bolo jednoznačné. a keď som robila ten sémantický diferenciál jednej žiačky, mala som strach, keď žiačka nenapísala o sebe žiadne pozitíva, tak ako tá Klára (pozn. postava z príbehu). Keď som to robila druhý krát bolo u nej zlepšenie o jeden stupeň 3 krát. Malo to význam. Nikdy som si neuvedomila, na čo by som to robila a prečo a potom som zistila, že to malo význam.

5. Môže učiť etickú výchovu každý učiteľ, alebo má mať osobnosť učiteľa etickej výchovy niektoré dôležité špecifiká a prečo?

U1: Neviem si prestaviť p. kolegu chemikára, že má dostatočné kompetencie aby učil Ev. Učiteľ, ktorý učí Ev musí mať záujem o osobnostný rast, musí mať záujem poznávať, prehlbovať si vedomosti z iného, ako svojho odboru, musí mať otvorené uši a oči na všetky strany a denno - denne sledovať čo sa deje v spoločnosti, aby zároveň vedel tie problémy v spoločnosti, ktoré sa odrážajú na študentoch aj zreálniť, aktualizovať a potom momentálne riešiť. Človek si myslí, že Ev je len tak, len si tam sadnúť a pustiť film. Ak sa má odučiť poriadne, učiteľovi to zaberie veľa času na prípravu. Súhlasím s tým, že učiteľ Ev by mal mať veľkú šírku a hĺbku vedomostí z rôznych oblastí a pozitívne ľudské vlastnosti. Že nielen IQ ale aj EQ by malo byť vyššie.

U2: Súhlasím s tým že nie každý učiteľ vie v Ev priniesť dieťaťu to, aby bolo prosociálne. To sa navyše nedá urobiť za jeden rok. Učiteľ Ev preto musí byť prosociálny. Na I.st. by ju mal učiť celé 4 roky v jednej triede.

U3: Myslím si podobne ako Lucka, že nielen profesionálna, odborná úroveň, ale hlavne emocionálna inteligencia musí byť u učiteľa Ev veľmi vysoká. Viem, že mám okolo seba veľa kolegýň na 1 st., ktoré nemajú vzťah k Ev. Keď sa rozdeľovali úväzky, tak niektoré hovorili „ja vymením Ev, kto ju chce učiť?“. Takže tam sa odhalilo že každý z nás má niektorú inteligenciu silnejšiu a že nie každý k Ev tiahne. Takže ak ju má niekto učiť a nebude ju učiť s láskou, ale z donútenia, nebude to robiť kvalitne. Neprekáža mu rozprávať s deťmi a riešiť mravné problémy, hľadať nejaké varianty, metódy atď.

U4: Keď ste položil túto otázku, moja prvá odpoveď bola, že na 1. st. sú všetky učiteľky osobnostne vhodné pre výučbu Ev. Ale potom som si povedala že nemám všetky také kolegyne, ktoré by to učili dobre, pretože nie sme všetci rovnakí. Naozaj sme osobnostne odlišné.

Ja: Potom ale musíme zrušiť predpoklad, že každý triedny učiteľ by mal učiť Ev vo svojej triede.

U2: Za predpokladu, žeby Ev absolvovali všetci a ja sa necítim, tak nechám svoju triedu učiť Ev inej, aj keby to nebola triedna učiteľka. Kolegyne často chápu Ev na I.st. ako riešenie problémov v triede, ale nie je to úplne tak, pretože Ev je vyučovací predmet s vlastnými postupmi, metódami aj obsahom.

U1: Na 2.st. a v strednej škole, aby sme mohli úspešne pracovať v Ev tak tam pristupuje aj filozofické zovšeobecňovanie, partnerský život a ďalšie náročné témy, kde sú dôležité odborné kompetencie. Učiteľ musí mať načítanú filozofiu, musí vedieť filozofovať a pod. Musí mať širokospektrálny záujem. Ja teraz učím zdravú výživu a zároveň konfrontujeme ekonomiku, finančnú gramotnosť, takže musím mať širší záber z tejto problematiky a nemôžem im rozprávať sprostosti. Musí to byť podložené argumentmi a založené na dobrých informáciách. a to je veľmi náročné.

U5: Dlhé roky učím Ev ale z celej Ev si odnesiem asi výrok jednej učiteľky zo školenia na MC, že my učiteľky na I. stupni sme multifunkčné.

U4: Ja som už dávnejšie 1 rok chodila učiť Ev do takej šialenej triedy na 2.stupni, že som chodila s píšťalkou na krku. Ja, empatický človek som sa pred nich postavila, a kým som nezapískala na píšťalke, že chcem niečo povedať, tak ma nikto nepočúval. Keď som dala nejakú aktivitu, tak som si často želala aby už bol jej koniec. Pretože som mala túto triedu v pondelok, pondelok znamenal pre mňa ukončenie týždňa. Trieda bola problémová aj preto, lebo rok predtým sa učila etická výchova v tejto triede nekvalifikovane.

Diskusná skupina 3 Martin Časový rozsah trvania diskusie : 55 minút

Moderátor: Miroslav Valica

U1 - Elena I. st. ZŠ, U2 - Jana I. st. ZŠ, U3 - Ľudmila I. st. ZŠ, U4 - Miroslava I. st. ZŠ

1. Budete ďalej využívať získané kompetencie pre pedagogickú diagnostiku vo výučbe etickej výchovy a prečo?

U1: Dg. nerobíme stále. Určite sa budem snažiť robiť pedagogickú diagnostiku. Aj teraz sme zistili, že je to potrebné, pretože sú rôzne problémy, ktoré sa vyskytnú, nielen čo sa týka vzťahov medzi žiakmi. Diagnostikou často vyjdú na povrch mnohé veci na hodinách Ev., nielen na nich. Používam formu rozhovoru, otázok a snažím sa zistiť atmosféru v triede a nejaký problém, ak sa vyskytol. Je potrebné aby sme vedeli o vzťahoch v triede a vedeli ich ovplyvniť. Často sú to aj skryté veci, ktoré hneď nevyjdú na povrch. O žiakoch vieme viac ako učitelia na 2.st. a často krát sa o tom medzi sebou rozprávame. Výhodou je, že sne v triede stále. Diagnostiku budem používať, aby som dokázala v triede vylepšiť, odstrániť mnohé neduhy. v dnešnej dobe je ich veľmi veľa, pretože si ich deti prenášajú z rodín alebo z ulice. Často krát sa decká nechcú priznať a hľadajú výhovorky.

JA: Ktoré metódy využívate?

U1: v tretiackej etike hneď na začiatku robím taký test, keď si vyberajú priateľa. Decká sa čudovali, že ako im to mohlo tak presne vyjsť, tak ako som im to dopredu hovorila.

U2: Ja teraz učím u prvákov, takže tu je dosť ťažké dávať nejaký sociometrický test, ale prváci sú takí, kolegyňa to spomínala, že v triede sa dozviete všetko o tých deťoch, veľa nám porozprávajú. Malé deti všetko povedia, alebo všetko povedia aj z domu, takže im musíte zakazovať aby nevyniesli všetko z domu., čo sa tam deje. Keď som robila tú prácu, tak som mala štvrtákov a tam som videla, že to malo svoj význam, keď som im dávala sociometrický dotazník. Deti reagovali veľmi spontánne na to čo robili v triede zle a keď bola otázka „Kto vám robí v triede najviac zle?“ nastal taký šum. Dotyčný žiak zistil, že je to on, lebo všetci sa na neho začali dívať. Aj keď som nechcela, aby to bolo viditeľné značkovanie, tak sa to stalo, toho žiaka to mrzelo že je to on. Na jednej strane ma to potešilo, pretože ho to mrzelo a na druhej strane som mu vysvetlila, že má šancu to napraviť, pretože dotazník budeme dávať ešte raz o pár týždňov. Potom sa môže stať, že tam už nebudeš napísaný. Mala som pocit, že s tým urobil niečo. Práve dnes som kolegyni spomenula, že sa to nejakým spôsobom u neho napravilo.

Ja: a vyšlo mu to inak?

U2: Áno vyšlo mu to inak, čiže malo to taký pozitívny dopad možno práve aj týmto.

Ja: Budete skúšať aj ďalšie dg. metódy?

U2: Áno aj pozorovanie, rozhovor, nejaké dotazníky. To aj robievame.

Ja: Nebola to teda pre vás úplná novinka?

U2: Ani nie, len tú štruktúru dotazníka sme nevedeli, že aké sú tie druhy, to bolo pre nás nové.

U3: Ja som učila vlani prvákov a bol to taká špecifický ročník, keď deti na začiatku toho veľa nevedia. Tak som mala dosť veľké obavy, ako s nimi zvládnem aj diagnostiku. Chcela som použiť dotazník, aj som si ho pripravila na základné komunikačné zručnosti žiakov a nedokončené vety. Potom som si to rozmyslela, pretože som si uvedomila, že neviem ako by to napísali, či by to vedeli napísať. Tak som zvolila pozorovanie a pripravila som si pozorovací hárok podľa seba, podľa toho čo som chcela pozorovať. Pozdrav, poďakovanie, ospravedlnenie, ponúkanie a ešte jednu oblasť, teraz si neviem spomenúť. Pomohli mi pri tom aj kolegyne a zapojila som aj iných etikárov.

Ja: Tým, že boli tiež pozorovateľmi?

U3: My sa zvyčajne ráno, keď prídeme stretneme všetky pani učiteľky na chodbe. Ja som potrebovala odpozorovať, či sa deti pozdravia, keď tam som a keď tam nie som. Potom som kolegyňu poprosila, aby pozorovala, keď som tam nebola. Zistila, že vtedy sa zdravili oveľa menej. Potom mi pomáhala kolegyňa, keď som posielala žiakov do jej triedy pre triednu knihu, kriedu, či vedia vojsť do triedy, zaklopať, pozdraviť, či vedia použiť všetky komunikačné prvky. Opakovane pozorovala správanie mojich žiakov. Ja som to potom mohla vyhodnotiť. Vyšli mi veľmi dobré výsledky a páčilo sa mi to v tom, že som to mohla presne pozorovať a určiť v percentách koľkí sa pozdravili ... atď. Zistila som aj rozdiel pred a po experimente, takže som to mohla graficky veľmi pekne vyhodnotiť.

Ja: Myslíte si, že pozorovanie je možné evidovať na vyučovaní EV aj častejšie?

U3: Ja by som chcela urobiť pozorovanie aj v každom ročníku. Čiže aké budú výsledky v prvom ročníku až vo štvrtom ročníku. Čo sa deti na EV naučili. Pomohlo, aj keď deti samé robili pozorovania svojich spolužiakov a tým sa aj samé vychovávali.

Ja: v dg. sa dnes veľa hovorí o portfóliu žiakov, využívate ho?

U1: Áno, a tiež som to dávala rodičom prečítať. Mnohí zareagovali, že či toto urobilo ich dieťa a často boli prekvapení.

Ja: Kedysi učitelia chodili do rodín, chodíte tam aj vy?

U1, U2, U3: Nechodíme.

U1: Tu veľa robí ochrana osobných údajov žiakov a tak isto aj sociálne rozdiely medzi nimi.

U2: Ani rodičia by neboli radi, keby sme im nazerali do súkromia. Dnes si ľudia veľmi chránia svoje súkromie, takže do rodín radšej nie.

U1: Niektoré rodiny sú na tom veľmi slabo, keď jeden rodič je na zmene dopoludnia, druhý poobede, čo robí často veľké problémy.

U3: z rozhovorov s rodičmi, niektorí chodia častejšie, približne vieme ako tá ktorá rodina žije.

U4: Rodičia niekedy hovoria, že dieťa je doma dobré a v škole je to pravý opak. No niekedy dávnejšie som mala prípad, že rodičia ma samotní upozornili, že dieťa je veľmi živé a pritom to bol najlepší, najtichší žiak v triede. a tiež rodičia niekedy doma dobré a v kolektíve to tak nie je.

U2: Alebo horší prípad, že dieťa doma je dobré, lebo je tam autoritatívna výchova a v škole to tak nie je.

U1: Žiak druhák mal zdravotné problémy a sťažovala sa rodičom, že veľa a rýchlo diktujem. Po ich návšteve na hodinách matka zistila, že ja diktujem pomalšie a zreteľnejšie ako ona.

U3: Ak sa rodič posadí do triedy, niektoré deti filmujú, ale niektoré sa správajú ako obyčajne.

2. Budete ďalej využívať získané kompetencie k projektovaniu výučby etickej výchovy podľa inovačného modelu výučby etickej výchovy a prečo?

Ja: a predtým ako ste sa vzdelávali, robili ste iný spôsob prípravy na vyučovanie. Bol pre vás nový spôsob prípravy prínosný, mienite v ňom pokračovať?

U1: Ak môžem ja povedať, tak ako sme vám rozprávali, mali sme najskôr problémy. My sme nevedeli, keď tie úlohy postupne prichádzali, čo to všetko vlastne je. Možno keby sme išli skôr od konca. Ja trebárs teraz viem, že by som dve aktivity v projekte vypustila a nahradila by som ich inými. Myslím si, že lepšími. Dlhšie sme neboli v obraze.

Ja: Boli to problémy hlavne s cieľmi výučby?

U2: My sme si predtým mysleli, že na každej hodine za 45 minút prebehne senzibilizácia, nácvik, reflexia a transfer do praxe. Nevedeli sme si predstaviť projekt, ktorý sme robili, že budeme mať možnosť ho naprojektovať aj inak. Že senzibilizácia môže byť aj 5 hodín a postupne ďalšie stratégie. Že nie som teda obmedzená jednou hodinou.

U3: Ja som si mohla urobiť hrové aktivity 5 hodín, potom nácvik a keď sme to mali všetko riadne precvičené, robili sme hodnotovú reflexiu. Dávala som im aj domáce úlohy a deti ich urobili poriadne.

Ja: Čiže bol to postup, keď projektovanie vytvorilo lepší priestor pre výučbu?

U1: Problémom bolo množstvo aktivít pre jednotlivé fázy hodiny. My sme hľadali hlavne aktivity až postupom času sme pochopili, že tie aktivity závisia od cieľov.

U2: Zo začiatku sme tápali, však sme vás bombardovali otázkami ale teraz to už vieme urobiť. Už vieme urobiť ciele, špecifické ciele, naformulovať efektívne cieľ. Najmä špecifické ciele sa nám moc nedarili. Mali sme problém ako ich určiť keď sme nevedeli čo budeme robiť, ale potom keď sme si to na vzdelávaní vysvetlili sme to pochopili.

U1: Vlastne sme aktivity k cieľom priraďovali. Len sme nevedeli, že cieľ bude smerovať k nejakej aktivite, mape úloh pre žiakov. Ja som si to nevedela predstaviť, že vytvorím aktivitu k cieľu. Preto sme častokrát nevedeli čo sa od nás očakáva.

U2: Teraz je už všetko v poriadku.

Ja: Tento spôsob prípravy môžete využiť ako myšlienkový proces. Vyhovuje vám to?

U2: Mne sa to veľmi páči a myslím si, že aj ostatným. Ale je to strašne náročné na prípravu. Pretože učím aj iné predmety a robiť takto každý predmet by bolo nemysliteľné. Čiže keby bolo takýchto projektov viac, by vyšiel nejaký metodický materiál.

Ja: My vám dáme k dispozícii viac ako 60 hotových projektov vyučovania EV, ktoré môžete využiť.

U4: Bolo by fajn, keby ku každej téme boli urobené metodické materiály. Ak by sme mali robiť každá jedna každú tému, tematický celok, bolo by to veľmi ťažké.

U3: Mojim deťom sa takto pripravené vyučovanie veľmi páčilo.

U2: Aj mojim.

U3: Oni boli aktívni, oni boli nadšení, oni sa tešili na EV.

3. Budete ďalej využívať získané kompetencie pre realizáciu výučby etickej výchovy podľa inovačného modelu výučby etickej výchovy a prečo?

U3: Ja som mala v experimente netradičný úvod, že som išla cez pozdravy a potom som im povedala „Zoberiem ti ten peračník?“. Deti pozerali a nevedeli zareagovať, niektorým išlo aj do plaču. Potom prišli na to, že by som to bežne takto nerobila, tak sa začali trochu usmievať a potom kričali „Urobte to ešte raz“. Keď som sa ich potom v reflexii opýtala, že čo si mysleli o tom ako som prišla do triedy a oni „že ako nevychované dievča“. Potom keď sme robili ďalšie aktivity, tak sa mi veľmi páčilo modelovanie komunikačného správania, pojmové mapy, keď sme robili projekty, projektové práce, pozdravy, poďakovanie, ako sa zdravíme ráno, večer, tak to sa im veľmi páčilo. Alebo keď mali písať, že aké iné pozdravy poznajú, komu

ešte zdravíme, tak to písali do tých projektov. Atmosféra v triede bola pritom vynikajúca. Radostná veselá a disciplína bola celkom dobrá, keď pracovali v skupinkách. Myslela som si, že sa budú hádať, že bude krik, že to nezvládnem, že to neusmerním. Niektoré skupiny pracovali vynikajúco, rozdelili si hneď úlohy, jeden to vyhľadával, druhý atď. ... Jedna skupinka mi vyšla tak, že to domiešali a niektoré veci síce nedokončili, ale inak to bolo veľmi dobre.

U2: Ja som mala v experimente vyjadrovanie pozitívnych a negatívnych citov cez života van Gogha. Musím povedať, že som sa toho trošku bála, že to robím so štvrtákmi. Že ako zareagujú na niekoho koho nepoznali, nepočuli o ňom, ale musím povedať, že sa im to veľmi zapáčilo, pretože som aj jeho život rozdelila do jednotlivých hodín a rozprávala som im ho formou akejsi rozprávky, že „bol jeden vynikajúci maliar ...“. Každú hodinu som im porozprávala kúsok z jeho života, že ho mal veľmi komplikovaný. Že teda boli pre neho veľmi dôležité pozitívne city zo strany druhých ľudí, pretože sám so sebou mal problémy. Takže deti veľmi čakali, ako to bude s ním ďalej pokračovať, s tým Vincentom. No a myslím, že sa snažili aj pouvažovať nad tým, aké sú city dôležité pre nich. Že je príjemnejšie, keď počúvajú tie pozitívne vyjadrenia ako tie negatívne, aj u seba. Cez rôzne aktivity som sa snažila, aby deti v nich pocítili nejaké pozitívne alebo negatívne pocity. Aktivity sa im veľmi páčili. Napríklad jednu, ktorú som mala na konci, že som im zaviazala jeden palec na ruke a kázala som im kresliť obrázok podľa mojich pokynov. Nech nakreslia dom, strom a pod. len tými 4 prstami. Aby boli v situácii, kedy by to precítili. Učila som v triede aj chlapčeka, ktorý mal 4 prsty a paradoxne najkrajšie kreslil a písal v triede. Ako deti kreslili, tak hovorili „to nejde“. Bolo vidno, že si s tým kýptikom pomáhajú a ja hovorím: „No vidíte a jemu to išlo“. To sa im veľmi páčilo, že aké to majú ťažké takýto ľudia. Potom som prešla aj na zdravotne a psychicky postihnutých ľudí, aby sa vcítili aj do role takýchto ľudí. Snažila som sa aby sa striedali príjemné a nepríjemné pocity u detí.

U1: Ja som najskôr vyučovanie začala vymysleným príbehom z filmu. Všetky deti hneď vedeli, že v reálnom živote to nemôže byť. z priateľstva zvierat sme prešli do priateľstva ľudí. Predtým sme čítali knihu „Tuláčik a klaun“, kde je to o zvieratkách a potom to v tom filme sme cez Bambuľku prešli k ľuďom. Tak isto sa mi páčila pojmová mapa, ktorú som dala do tvaru celého srdiečka, v ktorom mali na malých srdiečkach deti rozpísané rôzne situácie. Každé dieťa si vybralo srdiečko, mali si to prečítať, priradiť a diskutovať o tom.

U2: Pri tvorbe projektu sme mali spomínané problémy, ale potom sa mi učilo veľmi dobre.

4. Budete ďalej využívať získané kompetencie pre akčný výskum vo výučbe etickej výchovy a prečo?

U1: Určite si pri nejakom probléme stanovím otázky, že čo budem chcieť. Čiže pomenovať hlavný problém v triede, určiť čo chcem a kam sa dopracovať a akými metódami. Pri experimente sa dopracovať k odporučeniu pre prax a pre seba. Ak budeme mať k dispozícii aj iné projekty, tak zistíme čo sme tam mohli dať, že mnoho vecí nás nenapadlo. Keď ste nám spomínali aby sme pre odporučenie pre prax dali konkrétne závery možno som ich tam všetky nedala a pri ďalších experimentoch by sme vedeli viac čo treba. Pri využití pedagogického denníka si bolo treba zapísať poznámky hneď. Je to veľmi potrebné, lebo ide o naše konkrétne podnety a hodnotenia. Hoci si pripravíte hodinu dobre, ale niektorý žiak vám to naruší a rozhodí celú triedu a vôbec vám to nedopadne tak, ako ste si to naplánovali.

Ja: Viete povedať v ktorých témach by ste vedeli využiť akčný výskum?

U4: Teraz sa často hovorí o šikanovaní. v každej triede sa objaví dieťa, ktoré šikanuje a častokrát vidíme na deťoch ,že sú tiché, stiahnuté. Musíme zistiť, či tam náhodou niečo nie je. Pri týchto situáciách by sa hodil akčný výskum.

U2: Myslím si, že vo všetkých témach EV by sa dal akčný výskum využiť. v dnešnej dobe je správanie detí často problematické. Možno skúmať napr. mediálne vplyvy na deti.

U3: Bol to postup, ktorý bol pre mňa pochopiteľný a nakoniec viedol k opatreniam pre mňa, pre moje vyučovanie EV.

Ja: Aké metódy akčného výskumu by ste chceli využívať?

U3: Väčšinou diagnostické metódy, najmä u problematickejších detí. Musíme často robiť hlbšiu pedagogickú charakteristiku žiaka pre špeciálnych pedagógov a psychológov, ide vlastne o kazuistiku dieťaťa.

U2: My máme dobrú spoluprácu s našim psychológom a špeciálnym pedagógom v škole.

U3: Ja som v akčnom výskume použila metódu pozorovania, je to metóda pre učiteľa, ktorú si môže „vyšperkovať“. Tam som si mohla sledovať jednotlivé zručnosti žiakov, ktoré som chcela vo vyučovaní EV rozvíjať, vyhodnotiť ich po výučbe, zistiť rozdiely pred a po vyučovaní u každého žiaka osobitne. Keď som im dávala domácu úlohu „Aké čarovné slovo doma najčastejšie používate?“, tak mi žiak povedal „My doma moc čarovné slová nepoužívame.“. Ja som nevidela len tie situácie, ale mohla som si pozorovať v tých hárkoch, vyhodnotiť každého žiaka. To bolo pre mňa výborné.

Ja: Možno povedať že učiteľ je vo vyučovaní vlastne výskumník, že neustále pozoruje, vyhodnocuje správanie a ovplyvňuje dieťa.

U 1 2 3 : Áno je to tak.

U1: Aj keď nedávame všetko na papier, ale v hlavách to máme. Aj kazuistiky detí máme.

U2: Že čo urobiť aby sa dalo ovplyvňovať správanie detí.

U4: Ja, keď bežne pozorujem deti v triede, môžem predpokladať, alebo si domýšľať, že aký je žiak. Ale pri vhodných dg. metódach mi to presnejšie ukazuje ako je to so žiakom, žiakmi.

5. Môže etickú výchovu učiť každý učiteľ, alebo má mať osobnosť učiteľa etickej výchovy niektoré dôležité špecifické charakteristiky a prečo?

U2: Myslím si, že keď robíme s malými deťmi, musíme sa vcítiť do detí, do ich detského sveta a mnohokrát riešiť také situácie, ktoré na 2.st. neriešia. Malé dieťa berie všetko citlivejšie, skôr sa rozplače, skôr berie veci vážne. Aj so slovíčkom sa treba hrať, lebo jedno slovo učiteľa urobí neplechu v celej rodine. Určite si to mnohokrát neuvedomuje, ale aj toto sa učíme. Rokmi nepoužívať nejaké slová, vyhýbať sa im.

U1: Ja si myslím, že učiteľ EV musí byť stelesnením morálky, pretože neustále prízvukujeme ako sa treba správať. Učiteľ by to mal ukazovať skutkami a nielen slovne. Často krát ani nevieme kedy nás deti pozorujú, pri akých príležitostiach, ale mal by byť osobným príkladom pre ne.

U2: Mňa napadá, že prišla maminka s tým, že „Katka povedala, že ju málo vyvolávate“. Ona bola zlatá a šikovná a keď začala rozprávať tak to boli tri minúty. Ja som ju vyvolávala, ale ona nemala tento pocit.

U4: Rodič musí učiteľovi veriť, že je to morálny človek a chce jeho dieťaťu dobre, že ho nechce nejako poškodiť, alebo znevýhodniť. Aj na EV je to možné, že učiteľ nechtiac urobí v tomto chybu a dieťa sa môže uzavrieť. Deti majú navyše svoje vnímanie o situácii, ktorá sa stane v triede a môže to vidieť úplne inak ako učiteľ. Učiteľ na 1.stupni potom musí dôveryhodne vysvetliť rodičovi o čo vlastne ide.

U3: Nemyslím si, že by každý učiteľ bol vhodný pre vyučovanie EV. Aj u nás na škole sa celkom prirodzene špecializujeme na jednotlivé výchovné predmety. Jedna uprednostňuje telesnú výchovu, iná kolegyňa hudobnú výchovu a ja etickú výchovu. Obyčajne sa vieme dohodnúť medzi sebou.

Príloha 9 Modely kompetenčných profilov učiteľa etickej výchovy primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania (odborné/obsahové, pedagogicko-psychologické a didakticko-metodické kompetencie, výskumné kompetencie, zoradené podľa miery ich dôležitosti pre pedagogickú prax, okrem výskumných kompetencií)

A. Diagnostické kompetencie učiteľa etickej výchovy

Tabuľka 54 Porovnanie modelov kompetenčných profilov učiteľov etickej výchovy primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania podľa miery dôležitosti diagnostických kompetencií pre výučbu etickej výchovy

Por. č.	Kód	Model pre primárny stupeň	Kód	Model pre sekundárny stupeň
1.	K1	*Identifikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiaka*	K1	*Identifikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiaka*
2.	K2	*Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa*	K2	*Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka*
3.	K3	*Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka*	K3	*Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka*

B. Ovládať obsah a didaktiku výučby etickej výchovy

Tabuľka 55 Porovnanie modelov kompetenčných profilov učiteľov etickej výchovy primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania podľa miery dôležitosti obsahovo-didaktických kompetencií pre výučbu etickej výchovy

1.	K4	*Mať vedomosti zo svojho odboru vrátane interdisciplinárnych väzieb a reflexie rozvoja relevantných vedných disciplín*	K4	*Mať vedomosti zo svojho odboru vrátane interdisciplinárnych väzieb a reflexie rozvoja relevantných vedných disciplín*
2.	K10	*Schopnosť didaktickej analýzy obsahu učiva*	K5	*Orientovať sa v školských dokumentoch (štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program, učebné osnovy, vzdelávacie štandardy,...) a v povinnej pedagogickej dokumentácii*

3.	K7	*Schopnosť vybrať obsah ETV v súlade s edukačnými cieľmi, obohacovať ho o regionálne špecifiká*	K10	*Schopnosť didaktickej analýzy obsahu učiva*
4.	K6	*Poznať metodiku tvorby školského vzdelávacieho programu*	K6	*Poznať metodiku tvorby školského vzdelávacieho programu*
5.	K8	*Schopnosť identifikovať a preskúmať spojenia vo vnútri a medzi vyučovacími predmetmi alebo oblasťami osnov*	K7	*Schopnosť vybrať obsah etickej výchovy v súlade s požadovanými a očakávanými edukačnými cieľmi a obohacovať ho o školské a regionálne špecifiká*
6.	K9	*Schopnosť tvoriť školský vzdelávací program*	K8	*Schopnosť identifikovať a preskúmať spojenia vo vnútri a medzi vyučovacími predmetmi alebo oblasťami osnov*
7.	K5	*Orientovať sa v školských dokumentoch*	K9	*Schopnosť tvoriť školský vzdelávací program*

C. Kompetencie plánovať a projektovať vyučovanie etickej výchovy

Tabuľka 56 Porovnanie modelov kompetenčných profilov učiteľov etickej výchovy primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania podľa miery dôležitosti plánovacích a projektových kompetencií pre výučbu etickej výchovy

Por. č.	Kód	Model pre primárny stupeň	Kód	Model pre sekundárny stupeň
1.	K11	*Poznať teoretické východiská plánovania a projektovania výchovno-vzdelávacieho procesu*	K11	*Poznať teoretické východiská plánovania a projektovania výchovno-vzdelávacieho procesu*
2.	K13	*Schopnosť vymedziť ciele učenia sa žiakov orientované na rozvoj ich kompetencií a formulovať ich v podobe učebných požiadaviek*	K12	*Plánovať a projektovať edukačný proces v súlade so školským vzdelávacím programom a individuálnymi potrebami žiakov*
3.	K14	*Schopnosť uskutočniť*	K13	*Schopnosť vymedziť ciele*

		didaktickú analýzu učiva, navrhnúť učebné činnosti, úlohy pre žiakov v súlade s cieľmi a obsahom učiva etickej výchovy		*učenia sa žiakov orientované na rozvoj ich kompetencií a formulovať ich v podobe učebných požiadaviek*
4.	K12	*Plánovať a projektovať edukačný proces v súlade so školským vzdelávacím programom a individuálnymi potrebami žiakov*	K14	*Schopnosť uskutočniť didaktickú analýzu učiva, navrhnúť učebné činnosti, úlohy pre žiakov v súlade s cieľmi a obsahom učiva etickej výchovy*
5.	K18	*Schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri plánovaní výchovno-vzdelávacieho procesu v etickej výchove.*	K18	*Schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri plánovaní výchovno-vzdelávacieho procesu v etickej výchove.*
6.	K15	*Schopnosť reflektovať skutočný proces učenia sa a porovnať ho s naprojektovaným procesom a uskutočniť korekcie*	K15	*Schopnosť reflektovať skutočný proces učenia sa a porovnať ho s naprojektovaným procesom a uskutočniť korekcie*
7.	K16	*Schopnosť vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v spolupráci s kolegami*	K16	*Schopnosť vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v spolupráci s kolegami*
8.	K18	*Schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri plánovaní výchovno-vzdelávacieho procesu v etickej výchove.*	K17	*Schopnosť využívať, vytvárať, zabezpečovať materiálne a technické zázemie výchovno-vzdelávacieho procesu etickej výchov*

D. Kompetencie realizovať vyučovanie etickej výchovy

Tabuľka 57 Porovnanie modelov kompetenčných profilov učiteľov etickej výchovy primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania podľa miery dôležitosti realizačných kompetencií pre výučbu etickej výchovy

Por. č.	Kód	Model pre primárny stupeň	Kód	Model pre sekundárny stupeň
1.	K25	*Schopnosť flexibilne zmeniť naplánovanú činnosť*	K21	*Vybrať a využívať metódy a formy vzhľadom na*

		vzhľadom sa aktuálnu situáciu v triede		*edukačné ciele ETV a individuálne edukačné potreby žiakov*
2.	K19	*Poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka*	K29	*Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka (poznať teoretické východiská hodnotenia psychosociálneho a morálneho stavu a vývoja žiaka, schopnosť stanoviť kritériá hodnotenia priebehu a výsledkov učenia žiaka, schopnosť rozvíjať sebahodnotenie a hodnotovú reflexiu žiakov)*
3.	K24	*Efektívne komunikovať so žiakmi, ovplyvňovať pozitívnu klímu v triede a prostredie podnecujúce rozvoj osobnosti žiaka*	K24	*Efektívne komunikovať so žiakmi, ovplyvňovať pozitívnu klímu v triede a prostredie podnecujúce rozvoj osobnosti žiaka*
4.	K27	*Schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri realizácii vyučovacej hodiny*	K25	*Flexibilne zmeniť naplánovanú činnosť vzhľadom na aktuálnu situáciu v triede*
5.	K26	*Schopnosť rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa žiakov*	K27	*Využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri realizácii vyučovacej hodiny*
6.	K20	*Poznať metódy a stratégie personálneho rozvoja žiaka (sebapoznania, sebauvedomenia, sebaúcty, sebadôvery, sebaregulácie, sebarealizácie), a stratégie prosociálneho rozvoja žiakov (komunikácie, empatie, asertivity, vzájomnej pomoci, darovania, delenia sa, spolupráce)*	K19	*Poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiakov*
7.	K21	*Schopnosť vybrať aj využívať metódy a formy vzhľadom na edukačné ciele etickej výchovy a individuálne edukačné potreby žiakov*	K20	*Poznať metódy a stratégie personálneho rozvoja žiaka (sebapoznania, sebauvedomenia, sebaúcty, sebadôvery, sebaregulácie,*

				sebarealizácie), a stratégie prosociálneho rozvoja žiakov (komunikácie, empatie, asertivity, vzájomnej pomoci, darovania, delenia sa, spolupráce)
8.	K29	*Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka (poznať teoretické východiská hodnotenia psychosociálneho a morálneho stavu a vývoja žiaka, schopnosť stanoviť kritériá hodnotenia priebehu a výsledkov učenia žiaka, schopnosť rozvíjať sebahodnotenie a hodnotovú reflexiu žiakov)*	K22	*Schopnosť riadiť učenie sa skupín a triedy*
9.	K22	*Schopnosť riadiť učenie sa skupín a triedy*	K28	*Oceňovať personálne a sociomorálne spôsobilosti žiakov*
10.	K28	*Oceňovať personálne a sociomorálne spôsobilosti žiakov*	K26	*Schopnosť rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa žiakov*
11.	K23	*Schopnosť navrhnúť účinnú stratégiu pre vyučovanie žiaka s výchovnými problémami*	K23	*Schopnosť navrhnúť účinnú stratégiu pre vyučovanie žiaka s výchovnými problémami*

E. Výskumné kompetencie učiteľa etickej výchovy

Do modifikovaného modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy – experta diferencovane pre učiteľa etickej výchovy na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania sme zaradili aj výskumné kompetencie reprezentované kompetenciou „Projektovať, realizovať a vyhodnotiť akčný výskum vo výučbe ETV.“ Predpokladáme totiž, že sebarozvojové kompetencie učiteľa etickej výchovy, ktoré sú súčasťou pôvodného modelu kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy – experta sú stimulované reflexiou výučby a systematickou sebareflexiou učiteľa najmä prostredníctvom akčného výskumu vo vyučovaní etickej výchovy na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania.. Sebarozvojové kompetencie učiteľa majú pomôcť učiteľovi etickej výchovy na oboch stupňoch vzdelávania plánovať a realizovať profesijný rast a sebarozvoj, čo predpokladá, že učiteľ etickej výchovy

bude „spoznávať svoje osobné dispozície, hodnoty, silné a slabé stránky a dokázať ich využiť v pedagogickej práci“(pozri s.6). Akčný výskum považujeme za relevantný metodologický nástroj učiteľa etickej výchovy pre jeho prehĺbenú profesijnú reflexiu a sebareflexiu a systematickú inováciu jeho výučby na oboch stupňoch vzdelávania.

Zistili sme, že rozdiely v hodnotách *výskumnej kompetencie* medzi učiteľmi primárneho a sekundárneho stupňa nie sú významné. Obidve skupiny respondentov prezentujú vysokú mieru dôležitosti výskumných kompetencií u respondentov -učiteľov primárneho aj sekundárneho stupňa vzdelávania pre inováciu výučby etickej výchovy a profesijný sebarozvoj

Konštatujeme, že po absolvovaní inovačného štúdia a realizácii inovácie vo vlastnej výučbe etickej výchovy a akčného výskumu došlo k významnej zmene v hodnotení miery dôležitosti výskumnej kompetencie vedieť projektovať, realizovať a hodnotiť akčný výskum vo výučbe etickej výchovy zo strany respondentov - učiteľov primárneho aj sekundárneho stupňa vzdelávania pre inováciu výučby etickej výchovy a profesijný sebarozvoj.

Príloha 10 Modifikovaný model kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy – experta (kompetencie sú zoradené podľa miery dôležitosti pre výučbu etickej výchovy, okrem výskumných kompetencií)

A. Diagnostické kompetencie učiteľa etickej výchovy

1.	K1	*Identifikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiaka*
2.	K2	*Identifikovať psychologické a sociálne sociálne faktory učenia sa žiakov*
3.	K3	*Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiakov*

B. Ovládať obsah a didaktiku výučby etickej výchovy

1.	K4	*Mať vedomosti zo svojho odboru vrátane interdisciplinárnych väzieb a reflexie rozvoja relevantných vedných disciplín*
2.	K10	*Schopnosť didaktickej analýzy obsahu etickej výchovy.*
3.	K5	*Orientovať sa v školských dokumentoch*
4.	K7	*Schopnosť vybrať obsah etickej výchovy v súlade s požadovanými a očakávanými edukačnými cieľmi a obohacovať ho o školské a regionálne špecifiká*
5.	K6	*Poznať metodiku tvorby školského vzdelávacieho programu*
6.	K8	*Schopnosť identifikovať a preskúmať spojenia vo vnútri a medzi vyučovacími predmetmi alebo oblasťami osnov*
7.	K9	*Schopnosť tvoriť školský vzdelávací program*

C. Kompetencie plánovať a projektovať vyučovanie etickej výchovy

1.	K11	*Poznať teoretické východiská plánovania a projektovania výchovno-vzdelávacieho procesu*
2.	K13	*Schopnosť vymedziť ciele učenia sa žiakov orientované na rozvoj ich kompetencií a formulovať ich v podobe učebných požiadaviek*
3.	K14	*Schopnosť uskutočniť didaktickú analýzu učiva, navrhnúť učebné činnosti, úlohy pre žiakov v súlade s cieľmi a obsahom učiva etickej výchovy*
4.	K12	*Schopnosť plánovať a projektovať edukačný proces etickej výchovy v súlade so školským vzdelávacím programom a individuálnymi potrebami žiakov*
5.	K18	*Schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri plánovaní výchovno-vzdelávacieho procesu v etickej výchove.*
6.	K15	*Schopnosť reflektovať skutočný proces učenia sa a porovnať ho s naprojektovaným procesom a uskutočniť korekcie*
7.	K16	*Schopnosť vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v spolupráci s kolegami*

8.	K17	*Schopnosť využívať, vytvárať, zabezpečovať materiálne a technické zázemie výchovno-vzdelávacieho procesu etickej výchov*

D. Kompetencie realizovať vyučovanie etickej výchovy

1.	K25	*Schopnosť flexibilne zmeniť naplánovanú činnosť vzhľadom sa aktuálnu situáciu v triede*
2.	K24	*Schopnosť efektívne komunikovať so žiakmi, ovplyvňovať pozitívnu klímu v triede a prostredie podnecujúce rozvoj osobnosti žiaka*
3.	K21	*Schopnosť vybrať aj využívať metódy a formy vzhľadom na edukačné ciele etickej výchovy a individuálne edukačné potreby žiakov*
4.	K27	*Schopnosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri realizácii vyučovacej hodiny*
5.	K19	*Využívať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka*
6.	K29	*Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka (poznať teoretické východiská hodnotenia psychosociálneho a morálneho stavu a vývoja žiaka, schopnosť stanoviť kritériá hodnotenia priebehu a výsledkov učenia žiaka, schopnosť rozvíjať sebahodnotenie a hodnotovú reflexiu žiakov)*
7.	K20	*Využívať metódy a stratégie personálneho rozvoja žiaka), a stratégie prosociálneho rozvoja žiakov*
8.	K22	*Schopnosť riadiť učenie sa skupín a triedy*
9.	K26	*Schopnosť rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa žiakov*
10.	K28	*Oceňovať personálne a sociomorálne spôsobilosti žiakov*
11.	K23	*Schopnosť využívať účinnú stratégiu pre vyučovanie žiaka s výchovnými problémami*

E. Výskumné kompetencie učiteľa etickej výchovy

K30	*Projektovať, realizovať a vyhodnotiť akčný výskum vo výučbe ETV*

Som presvedčený, že táto monografia (jej odborné spracovanie) je prínosom pre teóriu etickej výchovy, pre jej stratégie výučby (didaktiku), pre pedeutológiu (príprava budúcich učiteľov etickej výchovy). Vypracovaný kompetenčný profil učiteľa etickej výchovy a presahy do pedagogickej praxe umocňuje aj metodológia skúmania týchto fenoménov, ktoré riešiteľský kolektív vo svojej vedeckej monografii ponúka.

prof. PhDr. Milan Portik, PhD.
Pedagogická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove

Práca je spracovaná metodologicky precízne a prináša nielen cenné výskumné zistenia, ale hlavne nové podnety pre kvalitatívne vyššiu úroveň poňatia výučby predmetu etická výchova. Predloženú monografiu považujem za významný počin autorského tímu o zlepšovanie kvality výučby etickej výchovy.

doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.
Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Monografia je excelentnou prácou erudovaných autorov, ktorá je spracovaná podrobne s metodologickou dôkladnosťou a výstupmi, ktoré po aplikácii či už v kurikulách ale hlavne po aplikácii do praxe by priniesla vyššiu kvalitu výučby etickej výchovy a rozvoj kompetencií učiteľov etickej výchovy na základných a stredných školách.

PaedDr. Eva Vincejová, PhD.
Filozofická fakulta
Univerzita Karlova v Prahe

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

ISBN 978-80-557-0832-4