

Osobnosť učiteľa etickej výchovy v kontexte mravnej výchovy

The Personality of the Teacher of Ethics in the Context of Moral Education

Erika Juhošová

Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky, Filozofická fakulta,
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Abstract: To define a concept of personality is rather demanding as the perspective on such an issue can vary depending on whether it is a preview of psychologists, educators, sociologists, philosophers and so on. Within the experts it is given only little attention to the personality of the teacher of ethics education. However, this is the reason why we have decided to concentrate on such an issue. In terms of personality, the teacher has a new role to play. He is supposed to be a fully functional personality with an emphasis on self-knowledge, discovering his own teaching style in teaching. The priority intention of ethics is the education of pro social personality, whose behaviour is characterised by kindness. Based on current analysis and trends in ethics, the teacher of ethics is understood as a professional who is qualified for the theoretical and critical study of pedagogical phenomena and the processes in teaching of this school subject. This allows him to form the educational strategies and procedures that bring him to the defined goals. Furthermore, they would create the optimal conditions for the moral self-progress of pupils without manipulating them.

Keywords: personality, teacher, ethics, moral education.

1 Úvod

Z pohľadu učiteľky základnej školy sa ocitáme v prostredí neustálych zmien, ktorých spoločným menovateľom je nepripravenosť a nekonceptnosť. V posledných rokoch sa z učiteľa stáva administratívny pracovník zmietajúci sa v spleti reforiem. Globalizácia prinášajúca inovatívne trendy do vyučovania výrazne ovplyvňuje riadenie a smerovanie slovenských škôl. Stále však vo všeobecnosti prevláda úzus školy 20. storočia. Učiteľia v nižšom sekundárnom vzdelávaní sa každých 45 minút ponáhľajú z jednej triedy do druhej, denne vyučujú v niekoľkých triedach.

Kvôli sprostredkovaniu vedomostí neostáva čas na rozvíjanie medzil'udských vzťahov, ktoré sú základným pilierom fungovania každej spoločnosti. Utváranie vzťahov si vyžaduje čas a priestor na vybudovanie dôvery. Dôvera, pozitívna klíma a oceňovanie sú základnými prvkami osvojenia si vedomostí. Dobré skúsenosti s učením sú predpokladom celoživotného učenia. V škole 21. storočia je človek stredobodom záujmu.

V prostredí etickej výchovy nejde o prevratnú myšlienku. Hlavnou funkciou predmetu etická výchova v nižšom sekundárnom vzdelávaní je totiž „*osobnostný a sociálny rozvoj žiakov s vlastnou identitou a hodnotovou orientáciou, v ktorej významné miesto zaujíma prosociálne správanie*“ (iŠVP, 2014). Stojí za zamyslenie, či tieto požiadavky dokážu naplniť učitelia etickej výchovy. Prax totiž ukazuje, že etickú výchovu v nižšom sekundárnom vzdelávaní často učí triedny učiteľ či učiteľ občianskej výchovy. Pre školy je výhodnejšie „zaplátať dieru,“ ako prijať kvalifikovaného učiteľa etickej výchovy, na ktorej sa „aj tak len rozprávajú.“

Etická výchova kladie vysoké nároky na učiteľa, jednak po stránke morálnej (etika), charakterovej (psychológia), ale aj po stránke odbornej (pedeitológia). Bez osobného vplyvu učiteľa na žiaka nie je možná naozajstná výchova, ktorá by prenikla do charakteru. Len kladná osobnosť môže pôsobiť na rozvoj pozitívnej osobnosti. V článku sa zameriame na osobnosť učiteľa etickej výchovy v nižšom sekundárnom vzdelávaní.

2 Mravná výchova v kontexte slovenského školstva

V koncepcii súčasného slovenského školstva nefiguruje mravná výchova ako samostatný predmet, patrí však k významným zložkám výchovy. Všeobecné ciele výchovy a vzdelávania predstavujú spoločný základ pre konkretizované predmetové ciele a špecifické ciele prierezových tém, ktoré sa majú výchovou a vzdelávaním naplniť. Zo všetkých predmetov na druhom stupni základnej školy sa mravná výchova odráža najviac v rámci etickej a náboženskej výchovy. Základy mravnej výchovy si žiak prináša z prostredia, v ktorom žije. Učiteľ často stojí pred neľahkou úlohou – zorientovať sa v morálnych princípoch žiakov v triede a vstepovať im také morálne hodnoty, ktoré sú v súlade s mravnými hodnotami národa a školy. Vo vzdelávaní na druhom stupni základnej školy je potrebné najmä (iŠVP, 2015, s. 4):

- rozvíjať u žiakov funkčnú gramotnosť a kritické myslenie;
- umožňovať každému žiakovi v rámci výučby nadobúdať kompetencií vlastnou činnosťou a aktivitami zameranými aj na objavovanie a vytváranie nových významov;
- motivovať žiakov k zodpovednosti a záujmu o vlastné vzdelávacie výsledky prostredníctvom ich aktívneho zapojenia do procesu vzdelávania;
- viesť žiakov k využívaniu efektívnych stratégií učenia sa (učiť sa učiť);
- poskytovať každému žiakovi príležitosť objaviť a rozvinúť svoje schopnosti v súlade s reálnymi možnosťami, aby tak získal podklad na optimálne rozhodnutie o svojom ďalšom vzdelávaní;
- sprostredkovať dostatok príležitostí na osobnostný rozvoj každého žiaka;

- rozvíjať u žiakov sociálne kompetencie s dôrazom na kultivovanú komunikáciu a spoluprácu;
- viesť žiakov k uplatňovaniu svojich práv, plneniu svojich povinností a rešpektovaniu práv iných ľudí.

Mravnú výchovu možno realizovať rôznymi formami a metódami. V slovenských základných školách sa mravná výchova systematickejšie uskutočňuje od tretieho ročníka v rámci etickej výchovy a od prvého ročníka v rámci náboženskej výchovy. Gluchman (2009) uvádza iný model výučby mravnej výchovy:

- zážitkové učenie v 1. fáze mravnej výchovy (1. – 6. ročník ZŠ),
- v 2. fáze postupný prechod od voľnejších foriem aktivít a tém k intelektuálne náročnejším problémom (7. – 9. ročník ZŠ a 1. – 2. ročník SŠ),
- v 3. fáze zaradiť povinný predmet etika, ktorý by bol teoreticky náročnejší, vytváral by priestor aj na debatu a hľadanie odpovedí na aktuálne morálne problémy súčasnosti.

Čerpajúc z vlastných skúseností by sme radi poznamenali, že takáto koncepcia si vyžaduje čas. Žiaci totiž ešte nevyzreli na to, aby boli 45 minút schopní riešiť náročné morálne dilemy spoločnosti, dokonca viedli debaty či diskusie.

Tu je potrebné si uvedomiť, že inovatívne metódy sa v našom školskom systéme začali intenzívnejšie zavádzať v posledných rokoch. Dovedy bolo školstvo postavené na memorovaní a pasivite žiakov, ktorí dokonca nesmeli vyjadrovať vlastný názor. Nesmieme opomenúť, že prostredníctvom nových metód sa rozvíja jedna z kľúčových kompetencií 21. storočia – schopnosť kriticky myslieť. Tú však treba žiakov učiť postupne prostredníctvom adekvátne zvolených metód a foriem práce. V našej praxi sa osvedčilo zážitkové/skúsenostné učenie – založené na aktivite žiakov, prežití istej skúsenosti a facilitatívnom prístupe učiteľa. Žiaci teda ešte nevyzreli na diskusie a debaty. Skôr ocenia učenie „hrou,“ zmenu v podobe organizácie, tvorby skupín. Cieľom na základnej škole totiž nie je so žiakmi tvoriť teoretické diskusné príspevky, ale poskytnúť žiakom prvý kontakt s problematikou zastrešený učiteľom ako zorientovaným človekom schopným poskytnúť relevantné odpovede na prípadné otázky.

Komplexnejšie a účelovo sa mravná výchova teda odráža predovšetkým v etickej výchove. Tento predmet sa na Slovensku ako povinne voliteľný etabloval v nižšom sekundárnom vzdelávaní 1. septembra 1993. V predmete etická výchova platí, viac ako pri iných predmetoch, že prvoradá nie je množstvo vedomostí, ale reflexia a interiorizácia názorov na praktický život. V etickej výchove ide predovšetkým o hodnotovú orientáciu žiakov, o osvojovanie takých postojov, na základe ktorých je možné zlepšiť medzilidské vzťahy v triede, v škole a v spoločnosti, má bezprostredný vzťah k riešeniu problémov rozličnej kultúrnej a etnickej identity a nájdeniu multikultúrnych a interetnických mechanizmov na občianske spolunažívanie. Etická výchova je pedagogickou, nie filozofickou disciplínou. Etika, ako veda o morálke (Vajda, 1995), určuje jej ciele, psychológia pomáha pochopiť proces genézy mravnej osobnosti, pedagogika syntetizuje a realizuje.

Obsah etickej výchovy čerpá z výskumov R. R. Olivara (1992), ktorý začiatkom osemdesiatych rokov vyvinul projekt výchovy k prosociálnosti. Vychádzal zo zistenia mnohých výskumov, že rozhodujúci faktor pozitívneho vývinu charakteru je prosociálnosť. Oberuč a Rosocháč (2005, s. 58) uvádzajú, že etická výchova (t. j. mravná výchova) je „*cieľavedomé, zámerné a systematické formovanie mravného vedomia, mravných citov a presvedčenia, regulácia vôľového konania vychovávaného, ktorého základom je interiorizácia, aktívne pretvorenie a osvojenie vonkajších objektívne existujúcich princípov, noriem morálky ako vnútorných pohnutí, motívov mravného konania a správania.*“

Cieľ mravnej výchovy podľa Gogovej et al. (2004) je mnohostranne podmienený, zodpovedá daným sociálnym podmienkam, ktoré určujú, aký má byť mravný ideál. V kultúre jednotlivých národov sa mravné normy a ideály líšia. Mravná výchova má teda zastrešiť aktivity, ktoré smerujú k formovaniu charakterových kvalít osobnosti a žiaduceho mravného konania danej society. Mravnosť možno definovať ako „*subjektívne vyjadrenie étosu v kontexte morálky spoločnosti, ktorej je mravný subjekt členom. Podľa dosiahnutého stupňa mravného vývoja jednotlivca, môže byť jeho mravnosť totožná s morálkou spoločnosti, môže ju však i prevýšiť*“ (Gluchman, 1997, s. 26). Platí, že nie každý, kto je podľa vonkajších prejavov svojho správania morálny, je i skutočne mravný, pretože mravnosť je ukazovateľom interiorizácie morálnej normy.

Z uvedeného vyplýva, že mravnú výchovu nemožno realizovať formou teoretického moralizovania pred žiakmi. Zdá sa, že najúčinnější výchovný vplyv nastáva „*v intimite vzťahu medzi vychovávajúcim a vychovávaným, v komunikácii vzájomného svedectva*“ (Rajský, 2017, s. 20). Dosahovanie cieľa mravnej výchovy sa realizuje vo všeobecnosti aj jeho sledovaním pri riešení výchovných situácií v škole. Tieto situácie pedagóg rieši s prihliadnutím na jednotlivé okolnosti, pričom nemenej dôležitú úlohu zohráva jeho osobnosť. V kontexte mravnej výchovy je osobnosť učiteľa etickej výchovy významná, rozhodujúca a určujúca celý proces interiorizácie hodnôt. V pozícii pomyselného boja prosociálnosti a mravnosti zohráva signifikantnú úlohu práve osobnosť učiteľa. Ten dokáže (pri adekvátnom vzdelaní) prepojiť mravnú a prosociálnu zložku tak, aby pre žiakov predstavovali transfer do života.

Mravná výchova nemusí prebiehať výlučne na hodinách etickej výchovy. Na Základnej škole, Nábregie mládeže 5, v Nitre sa od šk. roku 2018/2019 zaviedli ranné komunity, ktorých cieľom má byť, rovnako ako v etickej výchove, tentoraz však pre všetkých žiakov, prevencia mravnej devastácie mládeže. Komunita je dôležitým nástrojom pozitívneho riadenia triedy, vytvárania bezpečného a podporujúceho prostredia ako predpokladu efektívneho učenia. Na komunite je priestor na zavádzanie a upevňovanie očakávaných pravidiel správania sa v triede, rozvíjanie sociálnych zručností, vytváranie pozitívnych vzťahov i spolupatričnosti v triede. Komunita tiež poskytuje priestor na rozvoj komunikačných zručností a kritického myslenia detí.

Ranné komunity prebiehajú aj na ďalších školách na Slovensku (ZŠ s MŠ Liešťany, Základná škola A. Kmeťa Levice, Súkromná základná škola v Novej Dubnici, ZŠ J. C. Hronského Šaľa a i.), spravidla trvajú 15 minút (denne alebo 3-krát v týždni), počas ktorých je priestor venovať sa morálnym otázkam súvisiacich so životom žiakov ako kolektívu

triedy. Počiatočnými čiastkovými cieľmi sú poskytnúť priestor na debatu, rešpektovať názory druhých, posilňovať celoživotné pravidlá spoluzitia. S rannými komunitami sa postupne začal meniť aj interiér školy. Nástenky sa začali robiť s pomocou žiakov v duchu posilňovania morálneho správania.

Uvidíme, čo prinesie budúcnosť, akú úlohu zohrajú ranné komunity v procese mravnej výchovy. Tak, ako aj v etickej výchove, sa stretávame s problémom kvalifikovanosti učiteľov viesť žiakov v duchu mravnosti, keď oni sami, s rôznymi aprobáciami, „bojujú“ s pojmami mravnej výchovy a ukotvenie istých tém pre nich potom predstavuje záťaž navyše v podobe domácej prípravy. Učiteľ etickej výchovy má vzhľadom na vzdelanie predispozície naplniť mravný cieľ a obsah „Ranných komunít.“

Etická výchova (ako predmet venujúci sa morálnym hodnotám) by si v kontexte slovenského školstva zaslúžila reformu. Od roku 1992 uplynulo 26 rokov, počas ktorých sa tu vyprofilovala odborná verejnosť schopná adaptovať etickú výchovu na naše pomery inšpirujúc sa fungujúcimi zahraničnými modelmi postavenými na mravnej výchove. Ostáva dúfať, že hlas odborníkov prevýši hlas politikov a etickej výchove sa dostane toľko pozornosti, koľko si reálne zaslúži.

3 Osobnosť učiteľa etickej výchovy

Postavenie učiteľa sa historicky menilo tak, ako sa menila spoločenská a politická situácia na Slovensku. Internet a sociálne siete predstavujú živnú pôdu pre samozvaných odborníkov a kritikov učiteľa ako takého. Je preto náročné čeliť tlaku a zostať verný myšlienke, že byť učiteľom je poslanie a nie povolanie.

Učiteľ je človek, ktorý učí druhých a svoju kvalifikáciu dosiahol vysokoškolským štúdiom. Vo svojej profesii nielen učí, ale i vychováva. Oblasť výchovy otvára priestor, v ktorom sa prejavia nielen vedomosti, ale i samotná osobnosť učiteľa. Osobnosťou sa človek nerodí, ale stáva sa ňou postupne, pričom je dôležité nielen zámerné pôsobenie zvonka, ale hlavne vlastné sabauvedomenie, sebahodnotenie, sebatvorba a utvorenie si obrazu o sebe (Žilínek, 1997). Človek je bytosť, ktorá je stále otvorená svetu a aj sebe samému. Vplyv a utváranie učiteľovej osobnosti, závisí od genetických predispozícií, súhrnu vlastností osobnosti, ktoré predurčujú človeka vychovávať a vzdelávať druhých, nemej dôležitý je intelekt a samotný život, aký učiteľ vedie.

V očiach žiakov sú najťažšie tie predmety, na ktoré sa musia najviac učiť, pre zodpovedného učiteľa je to neraz práve etická výchova. Jej obsah a koncepcia nie sú striktne stanovené, nie je založená na memorovaní vedomostí a vyžaduje znalosti zo sociológie, histórie, psychológie či náboženstva. Podľa Vašečku (2017) by predmet mal učiť absolvent humanitných a spoločenských vied, nie na úrovni bakalára, pričom by podľa neho v tomto prípade bolo ideálne, keby to neboli absolventi pedagogických fakúlt. Autorka je absolventkou pedagogickej fakulty, preto si dovoľí s týmto názorom nesúhlasiť. U učiteľa etickej výchovy sú, snád' viac ako pri iných predmetoch, dôležité osobnostné predpoklady, vzťah ku konkrétnemu predmetu a samozrejme vzťah k žiakom a nie druh fakulty.

Ciele, obsah, zásady a forma etickej výchovy tvoria komplex požiadaviek nielen na osobnosť žiaka, ale aj na osobnosť učiteľa. Náročnosť cieľov predpokladá špecifický prístup učiteľov, ktorý vychádza z piatich charakteristík (Olivar, 1992):

- prijatie žiaka takého, aký je;
- atribúcia prosociálnosti;
- indukčná disciplína;
- nabádanie k prosociálnosti;
- podporovanie prosociálnosti.

Spomenuté zásady práce učiteľa etickej výchovy by mali smerovať k výchove dobrého človeka. Toho však môže vychovávať jedine dobrý človek – dobrý učiteľ, ktorý svojím správaním a konaním predstavuje pre svojich žiakov pozitívny vzor. Diskusie o osobnosti učiteľa zvyčajne vyúsťia do polemiky o učiteľovej úspešnosti, s čím súvisí aj to, kto je dobrý učiteľ. Je to ten, ktorý podporuje citový a kognitívny rozvoj žiakov alebo ten, ktorý klasifikuje len jednotkami? Tieto otázky by sme si mohli klásť donekonečna, a nikdy by sme nedospeli k jednoznačnej odpovedi. Hopkins a Stern, 1996 (in Turek, Sandor, 2005, s. 106, 107) realizovali výskum úspešných, dobrých a kvalitných učiteľov v krajinách OECD – výsledkom je sedem charakteristík dobrého učiteľa:

1. láska k svojmu povolaniu – entuziazmus (nevyhorený učiteľ), vysoká motivácia a zodpovednosť za prácu,
2. láska k deťom,
3. majstrovské ovládanie didaktiky – vie naučiť,
4. oboznamuje sa s filozofiami výchovy a vzdelávania, ovláda rôzne koncepcie, metódy a vytvára si vlastné,
5. spolupráca s ostatnými učiteľmi, vie komunikovať s ostatnými a váži si iných odborníkov,
6. má byť schopný sebareflexie (analýza a hodnotenie svojej práce a jej zlepšenie),
7. sebareflexia v oblasti sebarozvoja → chce sa stať lepším.

V ďalších riadkoch sústredíme pozornosť na amerického pedagóga T. Whitekera (2009). Podľa neho môžeme v nasledujúcich štrnástich bodoch vidieť zásadné rozdiely medzi dobrými učiteľmi a ich menej úspešnými kolegami:

1. Dobrí učitelia nikdy nezabúdajú, že ľudia a nie vzdelávacie programy vypovedajú o kvalite školy.
2. Dobrí učitelia formulujú na začiatku školského roka jasné očakávania, ktorých sa pevne držia.
3. Ak sa žiak správa neprimeraným spôsobom, výborný učiteľ má len jediný cieľ: postarať sa o to, aby sa nevhodné správanie u žiaka už neopakovalo.
4. Dobrí učitelia kladú vysoké nároky na žiakov, no ešte vyššie na seba samých.
5. Dobrí učitelia vedia, kto je premennou vo vyučovaní: oni sami. Dobrí učitelia sa snažia neustále zlepšovať.
6. Dobrí učitelia vytvárajú v triedach a v škole pozitívnu atmosféru. Pristupujú ku každému s rešpektom, ale predovšetkým poznajú moc pochvaly.

7. Dobrí učítelia neustále filtrujú všetko negatívne, nepodstatné a k veciam pristupujú s pozitívnym myslením.
8. Dobrí učítelia intenzívne udržuujú, zlepšujú svoje vzťahy, vyhýbajú sa osobným urážkam a prípadné omyly sa snažia napraviť.
9. Dobrí učítelia dokážu menšie priestupky žiakov ignorovať, a na nevhodné správanie žiakov reagovať tak, aby situácia neeskalovala.
10. Dobrí učítelia majú stanovený cieľ. Keď niečo nevyjde podľa ich predstáv, ako si to naplánovali, premýšľajú, čo mohli urobiť inak.
11. Predtým, než učinia dobrí učítelia určité rozhodnutia alebo zmeny, kladú si otázku: Čo si to tom myslia tí najlepší?
12. Dobrí učítelia sa zauímajú o názory žiakov na ich rozhodnutia.
13. Dobrí učítelia nepripisujú porovnávacím prácam a testom nadbytočný význam. Koncentrujú sa na samotnú úlohu: učenie žiakov.
14. Dobrým učiteľom ležia ich žiaci na srdci, angažujú sa pre nich. Vedia, že správanie a základné presvedčenia žiakov sú spojené s ich emóciami. Chápu aké dôležité sú emócie na naštartovanie zmien.

Učiteľ etickej výchovy v podstate premieta zásady etickej výchovy (vytvorenie výchovného spoločenstva, prijatie dieťaťa takého, aké je a prejavenie pozitívnych citov, pripisovanie pozitívnych vlastností, stanovenie jasných a presných pravidiel hry, indukcia – pokojné reagovanie na negatívne javy, nabádanie ako osvedčený výchovný prostriedok, redukcia využívania trestov a odmien, zapájanie rodičov do výchovného procesu) do konkrétneho konania nielen v škole, nielen na hodine etickej výchovy, ale i počas celého vyučovania a mimo školy. Učiteľ etickej výchovy, od primárneho až po sekundárne vzdelávanie, plní neľahkú úlohu. Vo svete, v ktorom žiaci často vidia zlo, klamstvo, krádeže, smrť, im dokazuje, že je „in“ byť čestným, zodpovedným, slušným, priateľským, teda morálnym človekom.

Osobnosť učiteľa je zložitý fenomén, preto jestvuje mnoho názorov na to, aká by mala byť jeho osobnosť. Môžeme ju charakterizovať ako systém regulujúci vzťahy. Narušenie osobnosti či už z vnútorných alebo vonkajších zdrojov vedie k neplneniu si rozvojových funkcií osobnosti, čo je veľmi dôležité pre osobnosť učiteľa v jeho práci (Zelina, 1990, in Pedagogické revue, č. 3). V súčasnosti osobnosť učiteľa musí byť pripravená na úlohy v ktorých sa zdôrazňuje nonkognitívna oblasť rozvoja osobnosti. Učiteľ by mal najprv rozvíjať sám seba a až potom môže rozvíjať tieto oblasti. Osobnosť učiteľa môžeme rozdeliť do troch oblastí (Zelina, 1990, in Pedagogické revue, č. 3):

1. Oblasť vedomostí, zručností, jeho intelektuálnych kapacít, poznatkov, inteligencie.
2. Oblasť nonkognitívna, v ktorej ide o citové vybavenie učiteľa, komunikačné zručnosti a schopnosti, jeho kreativitu.
3. Oblasť podmienok práce učiteľa, kde ide predovšetkým o sebarozvoj osobnosti učiteľa.

Identifikácia profesijných kompetencií učiteľov je výsledkom úsilia medzinárodnej expertnej skupiny Európskej komisie z roku 2002, ktorá okrem iného zdôrazňuje kvalitné

vzdelanie v učiacej sa spoločnosti, meniacu sa rolu učiteľa, orientáciu na žiaka, význam sociálnych a kultúrnych kompetencií.

Kompetencie učiteľa delí do dvoch skupín (2002):

1. *Kompetencie vzťahujúce sa na proces učenia* – vstupné charakteristiky žiakov, meniace sa podmienky vyučovania (zmena rolí učiteľa, facilitácia, zodpovednosť, otvorenosť k zmenám učebného prostredia, profesionálny rozvoj, celoživotné vzdelávanie).
2. *Kompetencie vzťahujúce sa na výsledky učenia* – vychádzajú z medzinárodných dohovorov o kľúčových kompetenciách, ktoré sú potrebné na uplatnenie sa človeka v 21. storočí – pre učiteľa sú preto rozhodujúce: kompetencie k európskemu občianstvu, udržateľnému rozvoju, kompetencie pre učiacu sa spoločnosť, kompetencie na integráciu IKT do výučby, kompetencie na tímovú prácu, kompetencie na participáciu na tvorbe školského kurikula, evalváciu, kompetencie na spoluprácu s rodičmi a sociálnymi partnermi.

Pri tvorbe kompetenčného profilu učiteľa v Slovenskej republike boli rešpektované tieto koncepcné východiská:

1. Priorita osobnostného rozvoja učiteľa.
2. Európske trendy dotýkajúce sa rozvoja kľúčových kompetencií človeka v 21. storočí a profesijného rozvoja učiteľa i jeho celoživotného vzdelávania.
3. Jasné rozčlenenie dimenzií profesionality učiteľa na odbornú (kvalifikácia), etickú a osobnostnú (osobnostná zrelosť).

Podľa B. Kasáčovej (2004) sa profesionalita učiteľa utvára v troch dimenziách:

1. odborná dimenzia profesionality, ktorá je vymedzená kvalifikačnými požiadavkami a odbornými kompetenciami učiteľa;
2. personálna dimenzia profesionality, ktorá sa utvára v procese osobnostného vyzrievania a smerujúca k osobnostnej zrelosti;
3. etická dimenzia, ktorej základným znakom je mravnosť učiteľa prejavujúca sa v jeho mravnom rozhodovaní a správaní.

Kasáčová, Kosová et al. (2006, s. 45) zdôrazňujú, že aj keď sú etická a osobnostná dimenzia v profesii učiteľa mimoriadne dôležité, nemožno požiadavky na spomínané charakteristiky „zmiešavať s profesijnými spôsobilosťami.“ K tvorbe štandardu učiteľa, k jeho profesijným kompetenciám zaujímavovo pristupuje Vašutová (2004). Táto česká autorka premietla vo svojich prácach Delorsove štyri piliere edukačných cieľov učiacej sa spoločnosti do nových funkcií školy a kompetencií učiteľa. Na lepšiu prehľad ich uvádzame v nasledujúcej schéme:

Okrem uvedených profesijných kompetencií menuje aj personálne kompetencie učiteľa, napr. psychickú odolnosť, fyzickú zdatnosť, empatiu, toleranciu, postoje či hodnotovú orientáciu. Konštatujeme, že profesijné i osobnostné kvality učiteľa etickej výchovy sa prelínajú a vždy prevažuje tá osobnostná črta či kompetencia, ktorá je aktuálne potrebná pri naplnení cieľov mravnej výchovy (nielen) na hodinách etickej výchovy. Život v škole

totiž prináša rôzne situácie, na ktoré učiteľ reaguje raz skôr emocionálne, inokedy racionálne a profesionálne.

V súvislosti s profesionalitou učiteľa, učiteľ musí byť pre svojich žiakov osobnosťou. Veľkú úlohu v učiteľovej osobnosti zohrávajú najmä charakterové vlastnosti a to najmä: čestnosť, svedomitosť, usilovnosť, spravodlivosť, dobrý vzťah k ľuďom, zmysel pre humor, ochota prijímať nové podnety, trpezlivosť, sebaovládanie, iniciatívnosť, tvorivosť, usilovnosť, dobré vyjadrovacie schopnosti, logickosť a systematickosť myslenia (Bezáková, 2003, in Technológia vzdelávania, č. 3).

Tabuľka 1: Delorsove štyri piliere edukačných cieľov učiacej sa spoločnosti (Vašutová, 2004).

Edukačný cieľ	Funkcia školy	Profesijné kompetencie učiteľa
učiť sa poznávať	kvalifikačná	predmetová, didaktická, psychodiagnostická, pedagogická, infromatická a informačná, manažérska, diagnostická a hodnotiacia
učiť sa žiť spolu	socializačná	sociálna, prosociálna, komunikatívna, intervenčná
učiť sa konať (pracovať)	integračná	osobnostne kultivujúca, multikultúrna, environmentálna, proeurópska
učiť sa byť	personalizačná	diagnostická, hodnotiacia (sebahodnotiacia), zdravého životného štýlu, poradensko-konzultačná.

4 Záver

Aký by teda mal byť učiteľ etickej výchovy v kontexte mravnej výchovy? Aký by mal byť jeho vzťah so žiakmi? Mal by byť vzorom, nositeľom správnych výchovných zásad a prezentovať morálne správanie ako dobré a prospešné pre nás všetkých. Každý učiteľ môže ovládať pedagogické teórie, inovatívne metódy, prečítať knihy o výchove. To mu však nezaručuje jeho úspešnosť. Rozdiel medzi dobrými a menej úspešnými učiteľmi nie je v ich vedomostiach, ale hlavne v ich správaní a konaní. Morálne normy a hodnoty, ktoré deklaruje pred žiakmi by mali tvoriť neoddeliteľnú súčasť jeho vlastného života.

Kompetenčný profil učiteľa etickej výchovy tvorí súhrn odborných, didakticko-metodických, etických, ale predovšetkým osobnostných kompetencií, ktorým sa nedá naučiť. Nie každý učiteľ je preto predurčený venovať sa so žiakmi morálnym otázkam a viesť hodiny etickej výchovy. Byť učiteľom etickej výchovy je výzva pre každého študenta na univerzite, ale i učiteľa v praxi. Učiteľ etickej výchovy je totiž nielen skvelý odborník vo svojom obore, ale i psychológ, pedagóg, priateľ, mediátor, človek s veľkým „Č,“ na ktorého sa žiaci môžu kedykoľvek obrátiť a nájsť v ňom pochopenie a oporu.

Literatúra

1. Bezáková, R. 2003. Osobnosť a profesionalita učiteľa. In *Technológia vzdelávania*. Vol. 11, no. 5, pp. 13–15.
2. Európska komisia. 2002. *Správa o kvalite školského vzdelávania v Európe. Šestnásť indikátorov kvality*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-262-8.
3. Gluchman, V. 1997. *Človek a morálka*. Brno : DOPLŇEK. ISBN 80-85765-95-0.
4. Gluchman, V. 2009. Etická výchova a morálne myslenie (Etika sociálnych dôsledkov ako východisko modelu mravnej výchovy). In Adamík Šimegová Miroslava, ed. *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, s. 61–71. ISBN 978-80-8083-822-5.
5. Gogová, A. ed. 2004. *Žiak – Sloboda – Výchova*. 1. vyd. Prešov : Vydavateľstvo Michala Vaška. ISBN 80-8050-675-2.
6. Inovovaný štátny vzdelávací program. 2014. *Etická výchova ISCED2*. [online]. Bratislava : ŠPÚ [citované 4. apríla 2019]. Dostupné na: (http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/eticka-vychova_nsv_2014.pdf).
7. *Inovovaný štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie*. 2015. [online]. Bratislava : ŠPÚ [citované 5. apríla 2019]. Dostupné na: (http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf).
8. Kasáčová, B. 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. ISBN 80-8045-352-7.
9. Kasáčová, B. – Kosová, B. 2006. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In Kasáčová, B. – Kosová, B. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : ROKUS. ISBN 80-89055-69-9.
10. Oberuč, J. – Rosocháč, J. 2005. *Teória výchovy v systéme pedagogických vied*. Michalovce : Renoma. ISBN 80-969368-0-8.
11. Roche-Olivar, R. 1992. *Etická výchova*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 80-7158-001-5.
12. Turek, I. – Albert, S. 2005. *Kvalita školy*. Bratislava : Slovenská technická univerzita. ISBN 80-227-2274-X.
13. Vajda, J. 1995. *Etika*. Nitra : ENIGMA. ISBN 80-85471-23-X.
14. Valica, M. ed. 2011. *Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy*. Banská Bystrica : PF UMB. ISBN 978-80-557-0326-8.
15. Vašečka, M. 2017. *Etika má byť povinným predmetom*. [online]. Bratislava : Pravda [citované 14. februára 2019]. Dostupné na: (<https://spravy.pravda.sk/domace/clanok/444646-vasecka-etika-ma-byt-povinnym-predmetom/>).
16. Vašutová, J. 2004. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno : Paido. ISBN 80-7315-082-4.
17. Whitaker, T. 2009. Was gute Lehrer anders machen. 14 Dinge, auf die es wirklich ankommt. Weinheim und Basel : Beltz – Verlag, 2009, 125 s. ISBN 978-3-407-62655-4.
18. Zelina, M. 1990. Osobnosť učiteľa. In *Pedagogické revue*. Vol. 42, no. 3, pp. 197–209.
19. Žilínek, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava : IRIS. ISBN 80-88778-60-3.

Kontakt

PaedDr. Erika Juhošová

Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky
Filozofická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Tr. A. Hlinku 1, 949 74 Nitra
erika.juhosova@gmail.com