
Výchova charakteru

Sprievodca



NIVAM

NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE



Výchova charakteru

doc. Mgr. Martin Brestovanský, PhD.

doc. PhDr. Andrej Rajs ký, PhD.

Mgr. Marek Wiesenganger, PhD.

Obsah

Úvod	4
1 <u>Východiská nadpredmetového konceptu Charakter</u>	8
1.1 <u>Čo je charakter a výchova charakteru?</u>	9
1.2 <u>Základný rámec výchovy charakteru v štátnom vzdelávacom programe</u>	11
2 <u>Tri princípy výchovy charakteru v školách</u>	18
2.1 <u>Výchova charakteru je predmetom záujmu celej školskej komunity</u>	19
2.1.1 Charakter a cnosti ako princípy dobrého života (v škole)	19
2.1.2 Stupne rozvinutia výchovy charakteru v škole	21
2.1.3 Učitelia ako profesijná učiaca sa komunita	24
2.1.4 Cnosť ako téma komunity učiteľov	26
2.1.5 Koordinátor výchovy charakteru	26
2.2 <u>Výchova charakteru je systematická, má svoj jasný dizajn</u>	27
2.2.1 Charakter sa rozvíja kultúrou a klímou školy (VIDÍM)	28
2.2.2 Charakter sa rozvíja vyučovaním (CHÁPEM)	34
2.2.3 Charakter sa rozvíja aktivitami (KONÁM)	43
2.3 <u>Výsledky snahy o výchovu charakteru sú vidieť</u>	45
2.3.1 Dá sa merať charakter?	45
2.3.2 Evalvácia dizajnu výchovy charakteru (kontrolný zoznam)	46
2.3.3 Úroveň pozorovateľných dopadov výchovy charakteru v škole	47
2.3.4 Etablované výskumné nástroje a zistenia o dopadoch programov výchovy charakteru v školách	48
3 <u>Tvoríme vlastný školský dizajn výchovy charakteru</u>	49
Literatúra	58
Príloha 1: <u>Sebareflekčný nástroj pre komunitu učiteľov: Sme školou, ktorej kultúra podporuje výchovu charakteru?</u>	61
Príloha 2: <u>Protokoly pre prácu profesijnej učiacej sa komunity</u>	62
Príloha 3: <u>Zapojenie širšej komunity: dotazník pre rodičov</u>	65
Príloha 4: <u>Ukážka nástroja pre mapovanie hodnôt a rozvojových potrieb školy</u>	66
Príloha 5: <u>Roly pedagogických zamestnancov podľa stupňa expertnosti</u>	67
Príloha 6: <u>Ukážka časti školského vzdelávacieho programu postaveného na konceptoch výchovy charakteru</u>	68

***„Človek učený,
ale nemravný
je bremenom zeme.“***

J. A. Komenský

Úvod

„Potešila ma vlastná iniciatíva našich žiakov. Po viacerých spoločných rozhovoroch a uvažovaní o socioekonomických rozdieloch medzi žiakmi a o tom, že niektorí mladí ľudia jednoducho nemajú financie na štúdium na súkromnej strednej škole, sami prišli s tým, že by mohli prispieť na štipendium aspoň pre niekoľkých budúcich spolužiakov. Nešlo o zbierku, napokon, aj tak by to boli zväčša peniaze rodičov, nie ich vlastné. Naši žiaci priniesli a hlavne zrealizovali niekoľko nápadov na vlastnú zárobkovú činnosť, pri ktorej zároveň spolupracovali a posilňovali vzťahy medzi sebou: rozhodli sa zriadiť jednoduchú kaviareň v priestoroch školy, pričom v nej pracovali dobrovoľnícky; iní zasa vytvorili menšie skupiny a chodili na základné školy robiť za malý poplatok popularizačné workshopy z chémie a fyziky; ďalší doučovali cudzie jazyky... Spoločný zisk potom venovali do štipendijného fondu.“

riaditeľ súkromnej strednej školy

PRÍKLAD ZO ŠKOLY

Do školy prišla návšteva. Išlo približne o 50 dospelých ľudí. Rôzni učitelia, riaditelia iných škôl, rodičia, zástupcovia mesta, akademici atď. Rozdelili sa do skupín a mohli pozorovať otvorené vyučovacie hodiny. Keď potom účastníci hovorili o tom, čo videli, zhodli sa na takýchto prvkoch: a) V celej škole vládol pokoj, a to aj cez prestávky. Na prvý pohľad sa zdalo, že žiaci asi niekam odišli. Učitelia nestáli na dozore, len niekoľko detí malo službu, ktorej hovorili SBS, a táto služba bez najmenších problémov dokázala poriadok udržať, pretože vlastne ani nemala čo riešiť. b) Na hodinách (spojených blokoch 2 × 45 min.) videli návštevníci sústredenú atmosféru, angažovaných žiakov nielen v zmysle zaujatia vlastným individuálnym učením sa, ale v zmysluplných kooperatívnych úlohách. Vďaka zaujatiu žiakov učením sa učitelia neminuli na udržiavanie disciplíny a upozorňovanie žiakov žiadny čas z vyučovacej hodiny. c) Takéto prístupy a modely vyučovania boli pozorované naprieč všetkými triedami.

(skúsenosť z pozorovania vyučovacej praxe jednej verejnej spojenej školy)

Čo sa v týchto školách udialo? Ide o rôzne školy, fungujúce v rôznych kontextoch, ale majú niečo spoločné? Sme presvedčení, že áno. Nasledujúce riadky a strany sú venované nášmu vysvetleniu.

Jednou z priorít, ktoré prináša reforma vzdelávania na základných školách, je opätovné zdôraznenie výchovnej identity a poslania školy s cieľom rozvoja morálneho charakteru. Vyjadrujú to dva z troch hlavných cieľov nového kurikula, podľa ktorého má každý žiak:

- 1) mať vybudovaný základný hodnotovo-kultúrny rámec svojej osobnosti, ktorý ho orientuje a sprevádza pri plánovaní a dosahovaní individuálnych životných cieľov, ako aj pri participácii na širších spoločenských, kultúrnych a globálnych aktivitách;
- 2) získať reálne vedomie o vlastnom osobnostnom potenciáli pre svoj ďalší vzdelávaci rast a celostný rozvoj (pozri ŠVP 2023, s. 5).

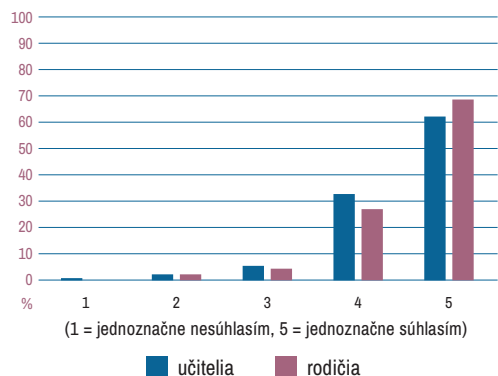
Na prvý pohľad sa môže zdať, že ide o nejakú novú tému pre školy. Nie je to však tak, pretože výchova charakteru (ďalej aj VCH) bola nosným pilierom inštitúcie školy od jej vzniku. Od antických čias až po 20. storočie bola samozrejmosťou a jednou z hlavných súčastí cieľov vzdelávania. V 20. storočí sa na niekoľko desaťročí z rôznych príčin u nás aj v zahraničí z obsahov vzdelávania vytratila vo svojej explicitnej podobe. Za ostatných 30 rokov však zažíva výchova charakteru na báze etiky cnosti znovuzrodenie, prebudenie verejného záujmu a tiež silnú akademickú oporu v podobe množstva výskumov, teoretických, ale aj praktických prác.

Existuje veľa dobrých a podstatných dôvodov, ktoré dokazujú, že výchova cností je zmysluplnou cestou rozvoja škôl a vzdelávania a že má byť súčasťou nového slovenského kurikula. Uvedieme len niekoľko:

1. Reálne sa to už deje. Veľká väčšina škôl, ktoré sa dlhodobo a z vlastnej iniciatívy snažia o kvalitné vzdelávanie žiakov, sa usiluje nielen o skvalitňovanie samotného vyučovania, ale vypracovala si vlastný program či formu výchovy charakteru. Tieto školy si uvedomujú, že bez charakterových cností, ako napr. intelektuálna pokora, vytrvalosť či zvedavosť, ani nie je kvalitné vzdelávanie možné.
2. Potvrdzujú to výskumy v zahraničí. Tento intuitívny, proaktívny a praktický prístup škôl jednoznačne korešponduje so zahraničnými výskumami v krajinách, kde je výchova charakteru dlhodobo súčasťou školského systému. Výskumy poukazujú na to, že kvalitná výchova charakteru má dopad nielen na dobré správanie žiakov a zdravú klímu triedy, čo je samo osebe silný dôvod na jej realizáciu v škole, ale podporuje aj vzdelávacie výsledky a mimoriadne uľahčuje učiteľom vzdelávaci proces.
3. Potvrďuje to domáci výskum. To, že ide o dôležitú tému, ktorá by mala byť súčasťou misie školy, potvrdzujú aj výsledky medzinárodného výskumu TEPACE o názoroch rodičov a učiteľov na výchovu charakteru v školách (Brestovanský, 2024), na ktorom sa zúčastnilo aj Slovensko. Zo zistení je evidentných niekoľko javov. V celej spoločnosti je vysoký dopyt po výchove charakteru. Na otázku „Ktoré z nasledujúcich vecí by ste najviac chceli, aby Vaše dieťa nadobudlo vďaka tomu, že bude chodiť do školy?“ odpovedalo 83,8 % z 1 705 zapojených rodičov „schopnosť rozvíjať pozitívne medziľudské vzťahy“ a 81,9 % z nich zvolilo tiež odpoveď „schopnosť byť dobrým človekom“. Zároveň drvivá väčšina rodičov aj učiteľov považuje výchovu charakteru za mimoriadne dôležitú.

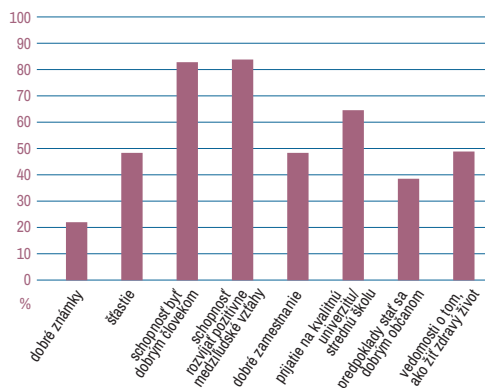
Rodičia aj učelia si prajú nielen vzdelaných, ale aj dobrých, priateľských, úctivých, vytrvalých žiakov. Nejde o jednu lastovičku. Realizovaných bolo množstvo ďalších výskumov na Slovensku i v zahraničí, v ktorých samotní učelia zdôraznili dôležitosť morálnej výchovy v škole.

Obrázok 1



Podľa grafu s výrokom „Myslím si, že výchova charakteru v školách je veľmi dôležitá“ skôr súhlasí alebo rozhodne súhlasí drvivá väčšina rodičov aj učiteľov.

Obrázok 2



Graf zachytávajúci preferencie k otázke: „Ktoré z nasledujúcich vecí by ste najviac chceli, aby vaše dieťa nadobudlo vďaka tomu, že bude chodiť do školy?“

- Už pred pandémiou existovala v spoločnosti veľká objednávka, aby boli žiaci celkovo spokojnejší, mali dobré vzťahy a zdravú sebaúctu, vedeli rozumne zvažovať, čo je dobré, boli zodpovední a úctiví, odolní voči psychickej záťaži a emocionálne zrelí. Skúsenosť s izoláciou a dištančným vzdelávaním však pôsobila ako výrazný akceleračný faktor tejto potreby. Jedným z dôležitých „poučeníí“ z dištančného vzdelávania bolo, že spokojný a naplnený život uprostred kvalitných vzťahov je hodnota sama osebe a škola môže významne prispieť k tomu, aby sa nám v tejto oblasti darilo.
- Okrem výziev, ktoré priniesla pandémia, zdôrazňuje Centrum pre redizajn kurikula (inštitúcia pre tvorbu vízií vo vzdelávaní spolupracujúca s OECD) aj dlhodobšie výzvy, na ktoré sa potrebujeme neustále pripravovať a ktoré majú silný etický rozmer. Patria k nim napr. pocit osamelosti, krehkosť mladej generácie, zneužívateľnosť technológií, spoločenská nespravodlivosť. Centrum preto konštatuje, že kurikulum nemá obsahovať iba oblasť vedomostí a zručností, ale tieto dve štandardné oblasti je potrebné rozšíriť ešte aj o rozmer charakteru a metakognície.
- Výchova charakteru teda prináša hlbší, integrujúcejší pohľad na školu ako miesto rozvoja dieťaťa. Nehľadá na dieťa len z perspektívy rozvoja vedomostí (testované dieťa) či emocionálnych zručností (sociálne zručné dieťa), ktoré ostávajú morálne neutrálne alebo v horšom prípade môžu byť použité na nesprávne a škodlivé ciele. Naopak, výchova charakteru integruje poznatky a zručnosti s perspektívou dobrého ľudského života, „prekvitajúcej ľudskosti“, ktorá v sebe zahŕňa objavovanie zmysluplnej a kvalitnej ľudskosti na úrovni jednotlivca aj spoločnosti.
- Ďalší závažný dôvod pre výchovu charakteru v škole poskytujú humanitné vedy, ako napr. pedagogika, psychológia a filozofia. V každej z týchto vedných disciplín sa v posledných desaťročiach uskutočnilo niečo ako „obrat k cnosti“ či „obrat k výchove charakteru“. Bolo to zapríčinené hlbokou reflexiou o zmysle ľudského života a spoločnosti a úlohe, ktorú pritom zohráva charakter človeka. Táto reflexia viedla ku kritickému prehodnoteniu prístupov, ktoré zdôrazňovali racionalitu alebo emocionalitu ako kľúčový princíp morálnej výchovy v škole.

Ak sa pozrieme na prax našich škôl, **otázkou nie je, či zavádzať výchovu charakteru v školách, ona sa totiž deje.** Či to robíme cielene a premyslene, alebo nevedomky, reaktívne a náhodne. Nech už to nazveme akokoľvek, škola predpokladá, vyžaduje, očakáva charakter celej školskej komunity. Bežne očakávame čestnosť našich žiakov a spravodlivosť učiteľov, očakávame sebadisciplínu, vytrvalosť, ale tiež trpezlivosť, láskavosť či ochotu.

Ak sa nášmu životu darí, ak máme nejaký pekný, hlboký vzťah, sú v ňom prítomné cnosti. **Cnosti sú jednou z kľúčových prísad dobrého života v škole.** V takejto škole sa dobre cítia tak žiaci, ako aj učitelia. V triede sa spolužiaci navzájom podporujú, „kamarátsky“ to v nej žije. Ale vo vzťahoch, v prostrediach a komunitách, kde sa ľudsky nerozvíjame a kde to „nefunguje“, nájdeme – naopak – nedostatok cností a priveľa negatívnych javov a vlastností (ako napr. závisť, lenivosť, ponižovanie).

Problémom teda nie je, či robiť výchovu charakteru, ale skôr *ako výchovu charakteru realizovať* tak, aby zodpovedala spoločnej zmysluplnej vízii dobrého života (k tvorbe vízie školy viac v *Sprievodcovi pre kultúru a étos školy*), aby to bola naša spoločná téma v škole, aby bola v praxi zámerná, plánovaná a reflektovaná a napokon aby sme videli jej reálne plody a mohli sa z nich tešiť.

Sprievodca pre výchovu charakteru vznikol práve z týchto dôvodov. Je napísaný tak, aby ponúkol stručné vysvetlenia pre koncepciu výchovy charakteru, ale najmä aby ponúkol konkrétne návody, ako postupne tvoriť taký školský výchovný program, ktorý bude dávať zmysel tak učiteľom, ako aj žiakom vo vašej škole. Druhá časť Sprievodcu sa venuje trom základným pilierom, ktoré integrujú postupy dobrej praxe a výskumov.

Tri piliere výchovy charakteru v škole

1. Výchova charakteru je predmetom záujmu celej školskej komunity.
2. Výchova charakteru je systematická, má svoj jasný dizajn, stojí na rôznorodých, vzájomne sa dopĺňajúcich aktivitách a snahách.
3. Výsledky snahy o výchovu charakteru sú v škole vidieť.

Budeme sa pritom inšpirovať odbornými rámcami, ktoré publikovali najvýznamnejšie svetové centrá zaoberajúce sa touto problematikou, ako napr. Jubilee Centre for Character and Virtue (Veľká Británia) či Character.org (USA), ale zároveň zostaneme konzistentní s koncepciou etickej výchovy, ktorá je etablovaným programom výchovy charakteru na Slovensku.

Okrem toho Sprievodca pre výchovu charakteru vychádza z mnohých príkladov dobrej praxe na slovenských, ako aj zahraničných školách a zo stretnutí a z diskusií s tými, ktorí sú v prvej línii v našich školách.

Sme vďační za spoluprácu s toľkými inšpiratívnymi a charakternými ľuďmi.

1

Východiská nadpredmetového konceptu Charakter

Táto kapitola opisuje základný teoretický rámec pre nadpredmetový koncept – výchovu charakteru. Odpovedá na otázku, čo je výchova charakteru, ale aj čo výchova charakteru nie je. Opisuje, aký má vzťah k programom rozvoja sociálno-emocionálnych zručností a čo iné ponúka výchova cností. Vysvetľuje, prečo a ako je charakter obsahovo nastavený v novom kurikule a z ktorých princípov koncepcia vychádza.

1.1 Čo je charakter a výchova charakteru?

Ak máme byť pri výchove charakteru úspešní, hneď v úvode je potrebné ujasniť si, čo vlastne chceme ovplyvniť a dosiahnuť, na čo chce mať náš program dopad. Namiesto je spresniť, čo myslíme pod pojmami **morálny charakter**, **cnosť** či **výchova charakteru**.

Pod charakterom rozumieme súbor cností – pozitívnych osobnostných črt, ktoré riadia správanie človeka smerom k dobru, ovplyvňujú jeho motiváciu a vyvolávajú špecifické morálne city. Prejavom dobrého charakteru je zmysluplný a prekvitajúci život. Výchova charakteru zahŕňa všetky explicitné aj implicitné výchovné aktivity, ktoré pomáhajú žiakovi rozvinúť pozitívne osobnostné silné stránky nazývané cnosti, ktoré smerujú k eticky hodnotnému konaniu. (porov. Jubilee Centre for Character and Virtues, 2024)

Kľúčovým pojmom pre výchovu charakteru je cnosť. Na porovnaní s vlastnosťami povahy, temperamentu možno vhodne ukázať, o čo ide. Povahové vlastnosti sú nám dané, tvoria pevnú súčasť našej osobnosti, sú prirodzenou, spontánnou reakciou na podnety, je možné ich korigovať, nie meniť, z morálneho hľadiska majú neutrálnu hodnotu. Naopak, cnosti ako črty charakteru je potrebné rozvíjať, vychovávať, pretože každý človek má len predpoklady byť cnostným, nie je to nič samozrejmé, náhodné, spontánne. Dokonca v súlade s historickou pedagogickou tradíciou tvrdíme, že je našou povinnosťou charakter vychovávať a je základným právom dieťaťa byť charakterovo vychovávané (porov. UNESCO, 2020). Získavanie a zvelaďovanie cností vyžaduje zapojenie našej slobody a až postupne prináša istú stabilitu, ľahkosť či pohotovosť robiť dobré a rozumné rozhodnutia.

Podstatou cnosti je, že nám umožňuje v konkrétnej situácii **rozpoznať** dobro, o ktoré ide a ktoré môže byť uskutočnené, **túžiť** po dobre, **poznať spôsoby**, ako ho uskutočniť, byť schopnými **ho robiť** a **prežívať** konanie dobra zmysluplne a radostne. **Každá cnosť v sebe zahŕňa vnímanie/rozlišovanie, city, túžby, motivácie, správanie a štýl konania.**

Cnosť nás vedie, aby sme v konkrétnej situácii, v ktorej môžeme konať rôznymi spôsobmi, boli skutočne dobrými ľuďmi, aby sme dali zo seba naše „dobré/lepšie ja“. Cnosť nás takto vedie stredom medzi **dvomi krajnosťami** ľudských kvalít: „**príliš málo**“ (**nedostatkom**) a „**príliš veľa**“ (**prebytkom**) (Aristoteles, EN 1106b31 – 1107a3).

Pre názorné vysvetlenie môžeme ako príklad použiť cnosť **odvahy** (Battaly, 2011). Odvážny človek cíti strach, a predsa dokáže čeliť správnym výzvam v správnom čase, správnym spôsobom a na základe správnej motivácie (napr. zastať sa kamaráta pred niekým starším a silnejším, ktorý ho uráža). Aby sme o niekom mohli hovoriť, že je odvážny, musí, samozrejme, konať odvážne skutky, to ale neznamená, že musí vždy

bojovať, niekedy je rozumnejšie ustúpiť. Odvaha stojí v strede medzi dvomi krajinami: „príliš veľa“ (prebytok) odvahy možno nazvať opovážlivosťou či ľahkovážnosťou, „príliš málo“ (nedostatok) odvahy zasa zbabelosťou. Prudký, nerozvážny človek bojuje, keď má ustúpiť, a zbabelec zasa uteká, keď má zostať stáť.

Okrem toho si všímame aj to, akú má k tomu motiváciu a aké emócie pritom prežíva. Cnostný odvážny človek cíti strach vtedy, keď je vhodné ho cítiť, a sebadôveru vtedy, keď by ju mal cítiť. Zbabelec sa bojí v nesprávnych momentoch, prudký človek zasa v nesprávnych momentoch cíti prílišnú sebadôveru. Čo sa týka motivácie, cnostný človek sa nespráva odvážne preto, aby na niekoho zapôsobil alebo ním manipuloval, príp. aby získal nejaké ocenenie či slávu, ale preto, že je presvedčený, že má zmysel postaviť sa za dobrú vec, aj keď pociťuje ohrozenie.

Po stručnom náčrte cnosti je namieste otázka, ako pristupovať k výchove charakteru, výchove cností. Odpoveď môžeme vyjadriť v nasledovných zásadách:

1. Inšpirácia dobrom

Kľúčovým predpokladom pre rozvoj cnosti je otvorenie sa „lepšiemu“ životu. Tu je podstatné byť zaujatý, oslovený (možno až očarený) pekným životom a správaním iného človeka. Vzniká tak vedomie: Aj môj život môžem žiť dobre, kvalitne. Bez darovanej „inšpirácie“ a „výzvy“ to však nepôjde.

2. Iniciatíva

„Dobrý život človeka je život strávený hľadaním dobrého života“ (**A. MacIntyre, 2007, in Arthur et al., 2017, s. 67**). Bez proaktívneho prístupu to nepôjde. Pasívna odovzdanosť osudu (nejako bude) a aktívne sebaapresadzovanie sa (bude iba podľa mňa) nevedú k zmysluplnému ľudskému životu. Nechajme sa osloviť dobrom a podnecujme zvedavosť na dobro.

3. Perspektíva

Každý človek sa môže stať cnostným, každý cnostný sa môže stať necnostným. Na ceste cnosti je stále prítomná možnosť chyby, necnostného konania, úpadku. Ide o dynamiku života s otvoreným koncom. Avšak súčasne platí, že pre cnostného je stále ťažšie sa zhoršiť a pre necnostného je stále ťažšie sa polepšiť (**P. Aubenque, 2004**). Spolupracujme na vízii stále lepšieho dobra.

4. Postupnosť

Charakter zahŕňa mnoho cností, samotná cnosť má niekoľko aspektov. Každý z nich môže byť na rôznych úrovniach rozvoja, napr. jedna vlastnosť už môže byť lepšie rozvinutá, iná „zaostáva“. Osobnostná harmónia prichádza postupne. Dôležité je ísť dopredu. Cnosť sa nerozvíja priamočiaro, ale v rastúcom cykle. Vyvažujme UŽ prítomné dobro a EŠTE neprítomné dobro.

5. Vzťahy

Človek má v každom štádiu života možnosť byť v kontakte s cnostnými ľuďmi – vzormi, spoluvytvárať vzťahy založené na cnostiach. Toto je stále prítomný dynamický prvok rozvoja cnosti, z ktorého každé úsilie o rozvoj cnostného charakteru vychádza a ku ktorému sa vracia. Cieľom výchovy prosociálneho charakteru nie je stať sa autonómne dobrým jedincom. Naopak, cnosť sa začína vo vzťahu s cnostnými ľuďmi, rozvíja sa uprostred vzťahov a pretvára vzťahy, v ktorých žijeme. Prosociálny charakter nás správne včleňuje do vzťahov s inými a napomáha vytvárať harmonické vzťahy a kvalitný život.

Popritom je však dôležité myslieť na **niekoľko možných rizík**, s ktorými sa v praxi výchovy charakteru často môžeme stretnúť:

- **Riziko moralizovania:** Ide o príliš veľký dôraz na rozprávanie o cnostiach, poučovanie, vysvetľovanie, prikazovanie s poukazom na možné následky za nedodržanie príkazov. Dôraz sa kladie na to, aby žiaci vedeli, čo sú cnosti, aby ich vedeli vymenovať, popísať, zdôvodniť, riešiť dilemy a pod. Ide o prílišný dôraz na racionalitu, ktorá nie je dostatočne prepojená s cnostnou praxou školy, učiteľov ani s emóciami, morálnou identitou či konaním. Často vzniká rozpor medzi tým, že „vieme, čo by sme mali“, a tým, „ako reálne konáme“.
- **Riziko zvykovosti:** Dôraz sa kladie na navýkanie si konať nejakým spôsobom, aby sme dosiahli stabilitu, trvalosť, spoľahlivosť v správaní. Ide o behaviorálne podmieňovanie, učíme sa robiť veci takmer mechanicky v duchu hesla „zvyk je železná košľa“. Ide o preceňovanie vôle a zameranosti na výkon (musíš byť dobrý, prekonaj sa, ovládni sa, vytrvaj za každú cenu). Ak by sa cnostný život meral týmto kritériom, tak najcnostnejší by boli ľudia s psychickými poruchami, ktorí sa niekedy správajú a reagujú úplne „stabilne, rigidne“ (zjednodušene povedané). Naopak, konať podľa cnosti môže byť aj zdĺhavé, napr. praktická múdrosť si vyžaduje zvažovanie rôznych prostriedkov v konkrétnej situácii, niekedy je to náročný proces. Lahkosť nie je automatizmus, ale súvisí s postupným odstraňovaním osobnostných bariér konať dobro, teda s vnútornou zrelosťou. V hre nie je len návyk a sila sebadisciplíny.
- **Riziko zamerania sa na mäkké zručnosti:** Ide o riziko zamieňania, stotožňovania cností a sociálno-emocionálnych zručností. Pri výchove charakteru nejde len o tréning sociálno-emocionálnych zručností. Ved' tvoriví, spolupracujúci a lojálni môžu byť aj členovia mafie. Vodca gangu má častokrát výborné komunikačné schopnosti – vie prečítať, keď ho chce niekto oklamať, dokáže manipulovať s druhými tak, aby spravili, čo žiada, a pod. V istom zmysle je teda sociálne a emocionálne veľmi inteligentný. Nespochybnujeme užitočnosť sociálno-emocionálnych zručností pre človeka, určite je vhodné, aby bol empatický, asertívny, vedel presne a funkčne komunikovať a spolupracovať. No meradlom toho, čo jemu a jeho okoliu napokon tieto zručnosti prinesú, je morálny zmysel. Na rozdiel od pozitívnych sociálnych zručností **morálne vlastnosti charakteru vždy vedú k dobru**, čiže k plnému rozkvetu vlastnej osobnosti a k vytvoreniu spoločenstva ľudí s dobrými vzájomnými vzťahmi.

Ak je preto súčasťou modelu rozvoja morálneho charakteru aj „líderstvo“, nezahrňa to len manažérske zručnosti vedúce k lepšiemu výkonu tímu. Myslí sa tým schopnosť rozpoznať dobro ako výzvu pre nejakú skupinu ľudí, ich potenciál rásť, motivovať ľudí k individuálnemu a spoločnému dobru, formulovať víziu pekného ľudského života, viesť ľudí tak, aby sa rozvinul ich charakter, aby vznikalo prosociálne spoločenstvo.

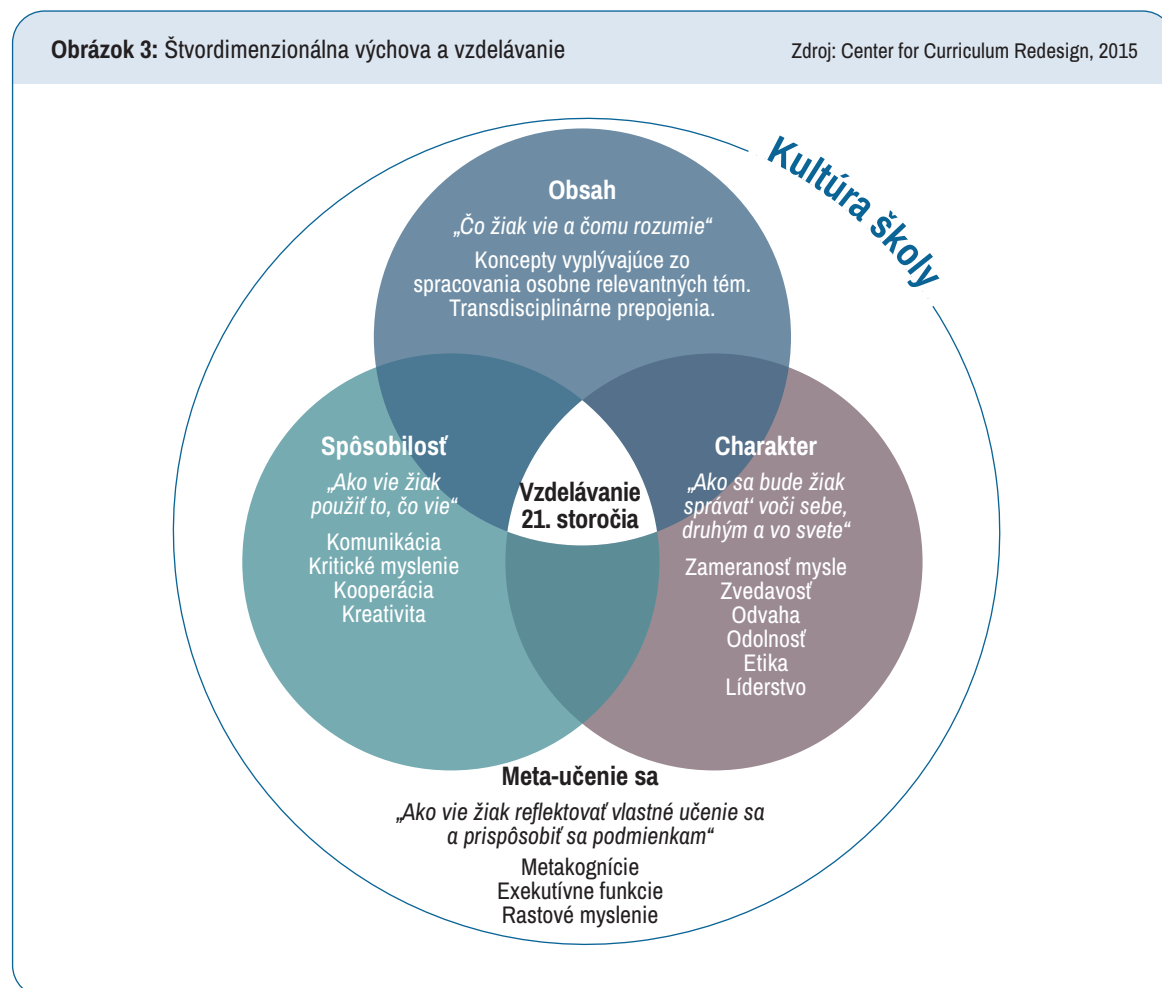
1.2 Základný rámec výchovy charakteru v štátnom vzdelávacom programe

Výchova charakteru má pomôcť žiakom stať sa viac autonómny a schopnými sebareflexie na ceste nadobúdania cností. Žiaci sa potrebujú rozumne rozhodnúť, akými ľuďmi sa chcú stať. K tomu potrebujú kľúčovú cnosť – **praktickú múdrosť, rozvážnosť**

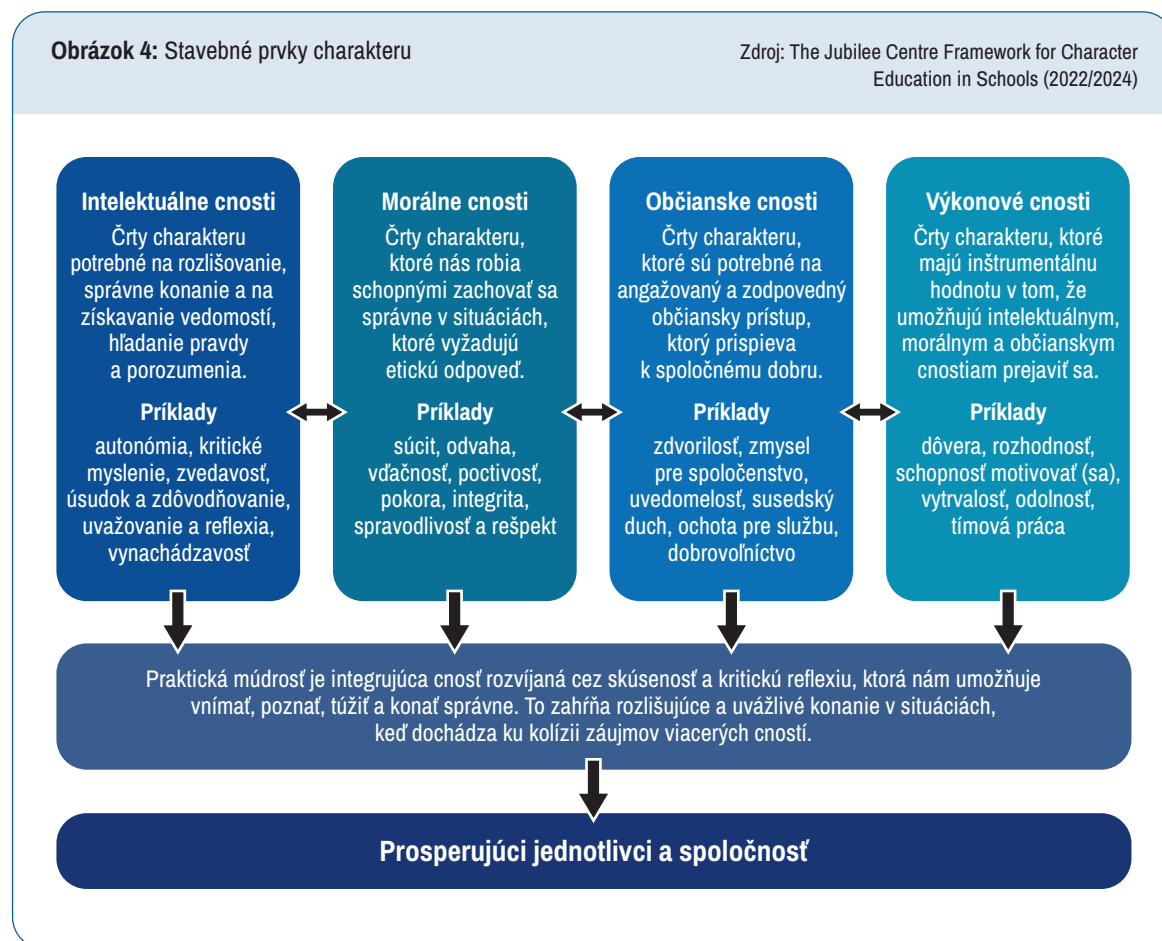
(gr. frónésis) –, ktorá im pomôže rozoznávať, čo je v danom kontexte dobré pre ich život. Zároveň potrebujú mať ujasnenú víziu o tom, čo tvorí jadro dobrého života: **proso-
ciálne spoločenstvo**, t. j. spoločenstvo, v ktorom sa ľudia k sebe správajú ako k dobrým priateľom. Na ceste k charakternému prosociálnemu spoločenstvu si navzájom žiaci a učitelia pomáhajú nadobúdať potrebné dobré ľudské vlastnosti (cnosti), ktoré vznik takéhoto spoločenstva umožňujú (pozri základný rámec konceptu charakter nižšie).

Slovenská koncepcia výchovy charakteru, ako je uvedená v novom ŠVP (2023), bola zostavená na základe viacerých inšpiratívnych zdrojov. Okrem stáročnej aristotelesovej tradície etiky cnosti, do ktorej sa začlenila aj Komenského filozofia výchovy, čerpá slovenský model najmä z modelu Four-Dimensional Education (2015) organizácie Center for Curriculum Redesign (CCR), tiež z modelu britského Jubilee Centre Framework for Character Education in Schools (2024), ale inšpiruje sa aj inými aktuálnymi iniciatívami (napr. Berkowitz: PRIMED for Character Education: Six Design Principles for School Improvement, 2021; Lickona: Eleven Principles of Effective Character Education, 1995/2002; Oxford Character Project, Oxford, 2023; Naval et al.: Educación del Carácter, Navarra, 2018).

Nadnárodná organizácia CCR je relevantným poradcom OECD, UNESCO či ďalších autorít a ponúka model, ktorý vystihuje nasledujúca schéma:



CCR zdôrazňuje, že školská edukácia pre 21. storočie je celostná, integruje v žiakoch vedomosti, zručnosti a cnosti charakteru. Okrem toho uvádza šesť hlavných komponentov charakteru (cností), ktoré sa po diskusii a syntéze s inými modelmi premietli do slovenského modelu siedmich stĺpov, resp. hlavných cností (porov. obr. nižšie).



Birminghamský rámec výchovy charakteru (Jubilee Centre for Character and Virtues) sa úzko pridržiava aristotelovskej koncepcie, čo je evidentné najmä z toho, že za základnú cnosť považuje tzv. praktickú múdrosť chápanú ako schopnosť žiaka sledovať dobré ciele a pritom sa vyhýbať extrémom nedostatku a prebytku. Tiež je tu zjavná integrácia intelektuálnych, morálnych, občianskych a výkonových cností. Slovenský model výchovy charakteru začleňuje tieto princípy, ale celú „stavbu“ zastrešuje ešte druhou (cieľovo-obsahovou) metacnosťou – prosociálnosťou (resp. zameraním konania na dobré, priateľské vzťahy). Takto tiež nadväzuje na viac ako 30-ročnú slovenskú tradíciu výchovy k prosociálnosti prítomnú v kurikulárnych dokumentoch a v školách už od začiatku 90. rokov.

Nedá sa zostaviť žiadny úplný a ideálny zoznam cností, pretože cnosti sa budú vždy v určitom zmysle viazať na jedinečnú ľudskú skúsenosť, vývinové obdobie či sociálne okolnosti. Napríklad striedmosť v jedení bude mať inú váhu pre olympijského športovca a inú pre administratívneho pracovníka; alebo niečo iné budeme považovať za cnostné správanie u tínedžera a niečo iné u dospelého človeka; alebo cnosti potrebné

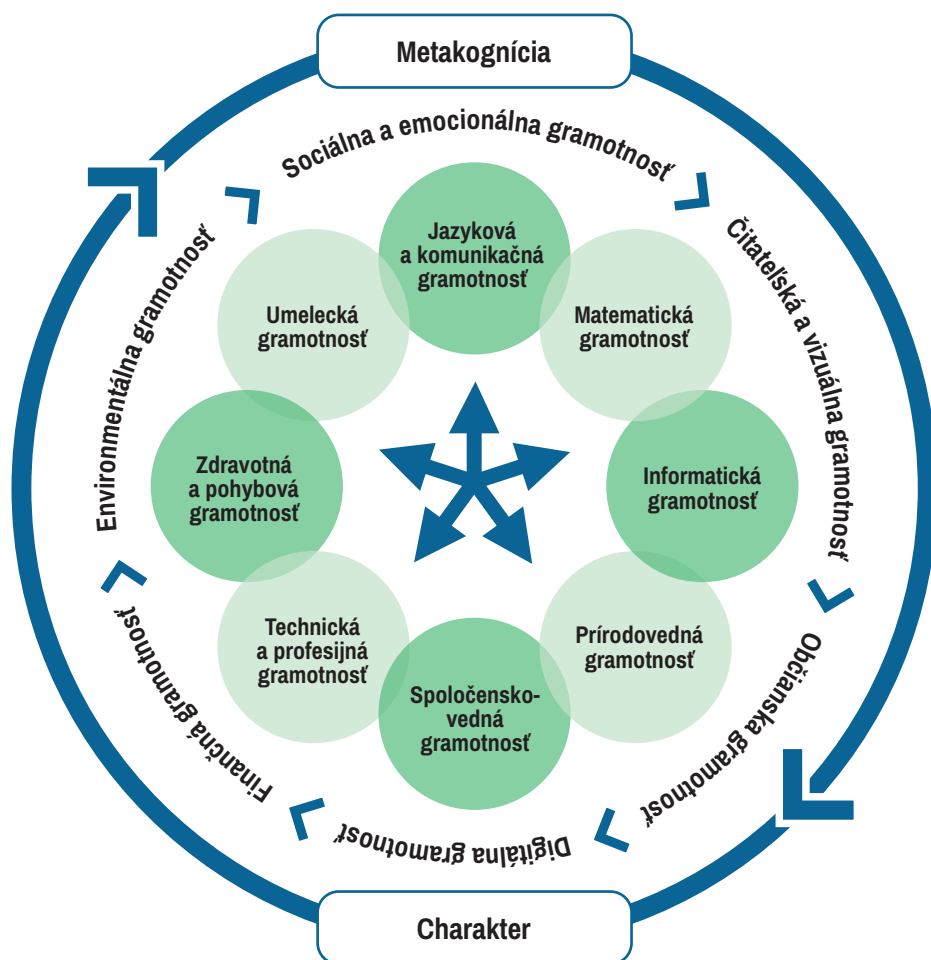
na prežitie vo vojnovnej zóne nebudú určite tie isté ako cnosti, ktoré sú potrebné v živote v pokojnej vidieckej oblasti. Jednoducho cnosti majú rôznorodú váhu a je ich toľko, koľko máme rôznych aktivít a sfér ľudského života. Navyše každý jedinec nadobúda celkom jedinečný a originálny charakter, takže je možné povedať, že môj dobrý charakter je tá lepšia verzia mňa samého.

S týmto vedomím sa však predsa len môžeme pokúsiť pre vzdelávacie ciele určiť tie najvýznamnejšie cnosti, ktorých nadobudnutie by umožnilo každému žiakovi žiť dobrý život.

Štátny vzdelávací program (2023) preto rozlišuje medzi prierezovou sociálnou a emocionálnou gramotnosťou a charakterom, ktorý môžeme považovať za nadpredmetový koncept (resp. metagramotnosť). Prosociálny morálny charakter preniká všetko, čo robíme, a dáva tomu zmysel. Ide o fundamentálnu vec: charakter je základom pre ľudský a spoločenský rozkvet a životné naplnenie. Výchova charakteru dáva rozvoju osobnosti žiaka jednu dôležitú dimenziu – morálnu. Žiak sa vedie k tomu, aby robil dobré veci a robil ich dobrým spôsobom, ktorý je preňho vlastný.

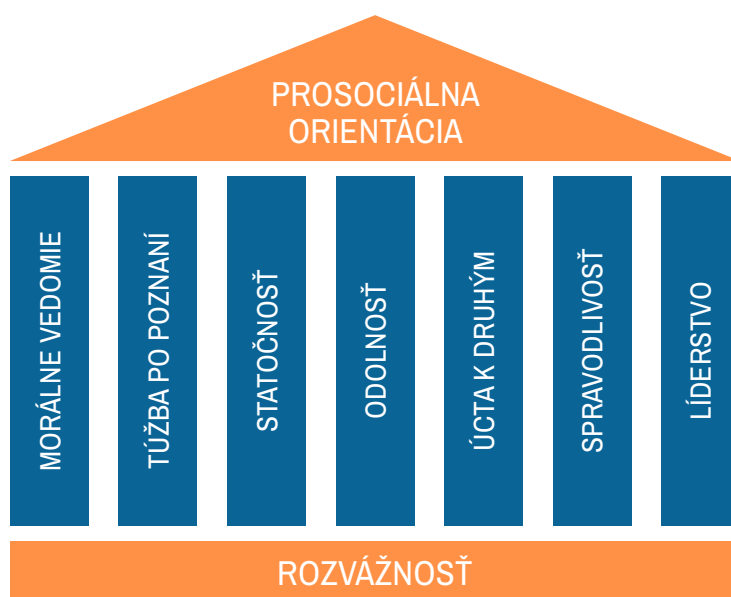
Obrázok 5: Mapa doménových a prierezových gramotností v základnom vzdelávaní

Zdroj: Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, s. 5



Keď to všetko zhrnieme, môžeme povedať, že v koncepcii nového slovenského štátneho vzdelávacieho programu spočíva rozvoj charakteru v nadobúdaní **siedmich základných dobrých vlastností (cností)**. Všetky sú v praktickom živote **vedené rozvážnosťou (praktickou múdrosťou)** a smerujú **k vzniku prosociálneho spoločenstva**. Rozvážnosť (praktická múdrosť) je integrujúca vlastnosť, ktorá spája skúsenosť a kritickú reflexiu a umožňuje žiakom vnímať, poznať, rozlišovať, túžiť a konať správne, najmä voliť si dobré ciele a dobré prostriedky na ich dosiahnutie. Prosociálna orientácia charakteru definuje eticky dobré konanie ako také konanie, ktoré prekračuje vlastný zisk či záujem jednotlivca a sleduje aj dobro druhých a spoločné dobro. Rozvážnosť a prosociálna orientácia charakteru prenikajú všetkými dimenziami a cnosťami a tvoria akoby osovú sústavu charakteru. Pojem „prosociálna orientácia charakteru“ vyjadruje finálny cieľ – dobré medziludské vzťahy –, ktorý dáva zmysel všetkým ostatným dobrým vlastnostiam charakteru a je kritériom, podľa ktorého uvažuje rozvážny človek. Graficky to môžeme znázorniť nasledovne:

Obrázok 6: Sedem základných a dve integrujúce vlastnosti charakteru



Štandardy, ktoré vyjadrujú postupnosť v nadobúdaní jednotlivých cností, ako sú pomenované v siedmich modrých stĺpoch, sú pre každý cyklus jednoducho popísané v prílohe ŠVP (s. 720 – 726). Nižšie v tomto texte (pozri 2. princíp výchovy charakteru) uvádzame aj konkrétny príklad rozvoja vybranej cnosti.

V praktickom živote sa prejavuje sedem vlastností charakteru nasledovne:

1. **Morálne vedomie:** sebauvedomenie a sebareflexia (nadhľad, uvedomenie si priestoru medzi podnetom a odozvou), sústredenosť, koncentrácia a upokojenie mysle, všímavosť voči morálne relevantným prvkom situácie, schopnosť vysvetliť a oceniť dobro, kladenie si spirituálnych a existenčných otázok; schopnosť uvedomiť si a popísať vlastné prežívanie a hodnoty.

2. **Túžba po poznaní:** zvedavosť, zapálenie za pravdu; úžas nad krásou, obdiv; intelektuálna pokora, otvorenosť, dialogický prístup k druhému (uznanie, že neviem všetko a mám sa čo učiť aj v oblasti rozlišovania dobra a zla; opak fanatizmu); rastové nastavenie mysle (konštruktívna práca s chybou); objavovanie súvislostí a komplexnosť myslenia v úsudku o dobrých a zlých dopadoch rozhodnutí a činov.
3. **Statočnosť:** vedomie vlastnej neodňateľnej dôstojnosti; odhodlanie brániť seba a druhých; vôľa riskovať tam, kde je to potrebné; otvorenosť v komunikácii; autentickosť a nezávislosť (schopnosť vyjadriť svoje hodnoty napriek tlaku väčšiny; schopnosť prijať kritiku a konštruktívnu spätnú väzbu); veselosť.
4. **Odolnosť:** morálna sila; rozhodnosť a vytrvalosť v dobrom napriek prekážkam; sebadisciplína, usilovnosť; stabilita v rozhodnutí (schopnosť dodržať sľub); umiernenosť v požiadavkách na vlastný komfort.
5. **Úcta k druhým:** láskavosť, štedrosť a veľkorysosť; slušnosť, rešpektujúca komunikácia; lojalita, ústretovosť, schopnosť odpustiť, altruizmus; nezneužívanie druhých na vlastné účely; súcitiť; skromnosť; uznanie prínosu druhých, radosť z ich úspechov.
6. **Spravodlivosť:** schopnosť tvoriť a dodržať pravidlá; čestnosť (vnútorná vernosť pravidlám – robiť dobre, aj keď sa nikto nepozerala); odpor voči korupcii; schopnosť ospravedlniť sa a prijať ospravedlnenie; chápanie a preferovanie etických princípov nad legalizmom a formalizmom.
7. **Líderstvo:** zmysel pre spoločenstvo (spoločné dobro, ústretovosť, spolupatričnosť, solidarita); snaha byť pre druhých dobrým príkladom, cnostné hrdinstvo; aktívne angažovanie sa pre dobro, dobročinnosť; schopnosť uzmierniť strany v konflikte; schopnosť organizovať spoluprácu.

Praktický návod na porozumenie jednotlivým cnostiam nám ponúkol už Aristoteles, keď o cnosti jednoducho hovorí ako o **zlatom strede medzi dvomi krajnosťami – nedostatkom a prebytkom**. Pre žiakov ide o dobre pochopiteľný koncept, ktorý zároveň predznamenať možný postup, ako o cnosti hovoriť, ako ju reflektovať a prípadne ako zistiť, kde má každý z nás rezervy v jej rozvoji. Popri siedmich vyššie pomenovaných cnostiach uvádzame aj ďalšie, ktoré s nimi úzko súvisia.

Tabuľka 1: Zlatý stred medzi dvomi krajnosťami – nedostatkom a prebytkom cností

Nedostatok	Zlatý stred (cnosť)	Prebytok
Nevšímavosť k potrebám druhých. Sebeckosť, arogantné a násilné správanie. Využívanie druhých vo svoj prospech.	Prosociálna orientácia Pripravenosť vytvárať priateľské vzťahy. Ochota pomôcť, deliť sa, spolupracovať a angažovať sa pre dobro druhých s podmienkou zachovania ich morálnej integrity.	Upätá starostlivosť bez ohľadu na skutočné potreby druhého. Nerešpektovanie morálnej integrity a slobody druhého v záujme pomôcť mu podľa vlastných predstáv. Uplatnenie empatie na zlé ciele (napr. pri školskom podvádzaní).
Nerozumné presadzovanie vlastnej vôle bez zváženia kontextu. Podliehanie spontánnym impulzom bez rozmyslu.	Praktická múdrosť Schopnosť brať do úvahy tak morálne princípy, ako aj aktuálny kontext. Cnosť rozvážneho rozhodnutia sa pre cnostné konanie v konkrétnej situácii.	Teoretizovanie bez praktickej aktivity. Chladné, cynické uvažovanie bez zapojenia „srdca“.

Nedostatok	Zlatý stred (cnosť)	Prebytok
Nevšímavosť voči dôležitým veciam, ľahostajnosť. Rozhodovanie sa len na základe sebeckých záujmov a ziskov.	Morálne vedomie Cnosť všímať si morálne relevantné prvky situácie, vysvetliť a oceniť dobro. Reflektovať sám seba.	Moralizovanie, úzkostné sebahodnotenie. Účelové pozérstvo. Zneužívanie vyšších hodnôt pre podružné ciele.
Hlúposť, nezáujem o vzdelanie, neschopnosť klásť otázky, apatia a pasivita pri hľadaní pravdy, povrchnosť.	Túžba po poznaní Cnosť hľadania pravdy, intelektuálnej pokory, obdivu a úžasu nad krásou. Snaha dosiahnuť majstrovstvo vo vybranej oblasti.	Intelektuálna pýcha, podceňovanie názoru druhých, bifľovanie sa, silná prevaha externých motivácií k učebnému výkonu (ocenenie, známky a pod.).
Zbabelosť. Neschopnosť čeliť zlým sklonom a lákadlám.	Statočnosť, odvaha Cnosť čeliť strachu, nebezpečenstvu alebo bolesti bez ustupovania.	Unáhlenosť, nedbanlivosť, nerozumné riskovanie.
Ľahké vzdávanie sa pri prvých prekážkach, lenivosť. Požívačnosť, citová neviazanosť.	Odolnosť Cnosť byť rozhodný a vytrvalý v dobrom, usilovnosť. Umiernenosť a striedmosť.	Tvrdohlavosť, workoholizmus, tvrdosť v prežívaní a konaní voči druhým. Nedostatok súcitu a empatie.
Hrubé vyjadrovanie, nadávanie, neslušné a arogantné správanie; prístup prehrávam/prehrávaš alebo vyhrávam/prehrávaš.	Úcta k druhým Cnosť láskavosti a veľkorysosti. Slušná a rešpektujúca komunikácia; lojalita, ústretovosť a schopnosť odpustiť. Vďačnosť druhým.	Poklonkovanie, závislosť od názoru druhých; prístup prehrávam/vyhrávaš. Úlisnosť, pretváрка, pokrytectvo.
Nestriedmosť, neviazanosť, závislosť, neschopnosť ovládnuť prvotné reakcie.	Umiernenosť, striedmosť Cnosť ovládať vlastné túžby a chute, predovšetkým v slastiach a pôžitkoch.	Úzkostné obmedzovanie sa. Ustráchanosť vo vystupovaní voči ostatným.
Lakomstvo.	Štedrosť, veľkodušnosť Cnosť deliť sa a dávať druhým bez očakávania spätných výhod.	Márnotratnosť, výstrednosť.
Nespravodlivosť, sklon podvádzať, kraďnúť, privlastňovať si prácu a úspechy druhých.	Spravodlivosť, férovosť Cnosť konať voči druhým nezaujato, so zmyslom pre rovnosť pred zákonom a pravidlami. Snaha dať každému, čo mu patrí.	Predpojatosť, nadŕžanie niekomu. Legalizmus – striktné dodržiavanie pravidiel bez zváženia ich zmyslu a princípov, na ktorých stoja.
Nečestnosť alebo otupenosť, tendencia neustále klamať, neúprimnosť, korupcia.	Čestnosť, pravdivosť Cnosť hovoriť pravdu, byť úprimný a dôveryhodný.	Úzkoprsosť alebo drzosť. Nevyžiadaná urážajúca alebo deštruktívna otvorenosť.
Lenivosť, individualizmus, pasivita, neschopnosť všimnúť si spoločenskú potrebu alebo lokálny problém, ktorý je potrebné a možné riešiť.	Líderstvo Cnosť zodpovednosti za dobro celku; iniciatíva a verejná dobročinnosť; cnostné hrdinstvo; schopnosť uzmierniť strany v konflikte; schopnosť organizovať spoluprácu.	Tvrdohlavé presadzovanie sa, manipulovanie s druhými, využívanie druhých na vlastné ciele, vytváranie „klík“ proti iným skupinám, šikanovanie.

2

Tri principy výchovy charakteru v školách

Tento sprievodca vznikol v úzkej spolupráci so školami, v ktorých sa výchova charakteru už realizuje. Riaditelia týchto škôl a koordinátori výchovy charakteru zhrnuli svoje skúsenosti a odporúčania, ktoré sme zahrnuli do tejto publikácie. Prepojením výskumov a postupov dobrej praxe sa zrodili konkrétne návody, ako postupne tvoriť školský výchovný program orientovaný aj na rozvoj charakterových črt žiakov uprostred učiacej sa školskej komunity. Tie vyrastajú z troch princípov:

1. **Výchova charakteru je predmetom záujmu celej školskej komunity.**
2. **Výchova charakteru je systematická, má svoj jasný dizajn.**
3. **Výsledky snahy o výchovu charakteru sú vidieť.**

2.1 Výchova charakteru je predmetom záujmu celej školskej komunity

Doterajšia prax výchovy charakteru bola na väčšine škôl postavená na práci učiteľov etickej a náboženskej výchovy, na parciálnych zásahoch triednych učiteľov tam, kde bolo potrebné riešiť nejaké výzvy alebo konflikty, alebo na občasných iniciatívach pozvaných odborníkov (školského psychológa, sociálneho pedagóga či aktivistov z tretieho sektora). Prvý princíp výchovy charakteru v škole hovorí, že to nestačí.

Neustále zdôrazňujte, že *každý aktér* v škole je zodpovedný za výchovu charakteru žiakov. Správanie žiakov modelujú tak postoje a správanie učiteľa, riaditeľa či odborného zamestnanca, ako aj pána školníka a pani upratovačky.

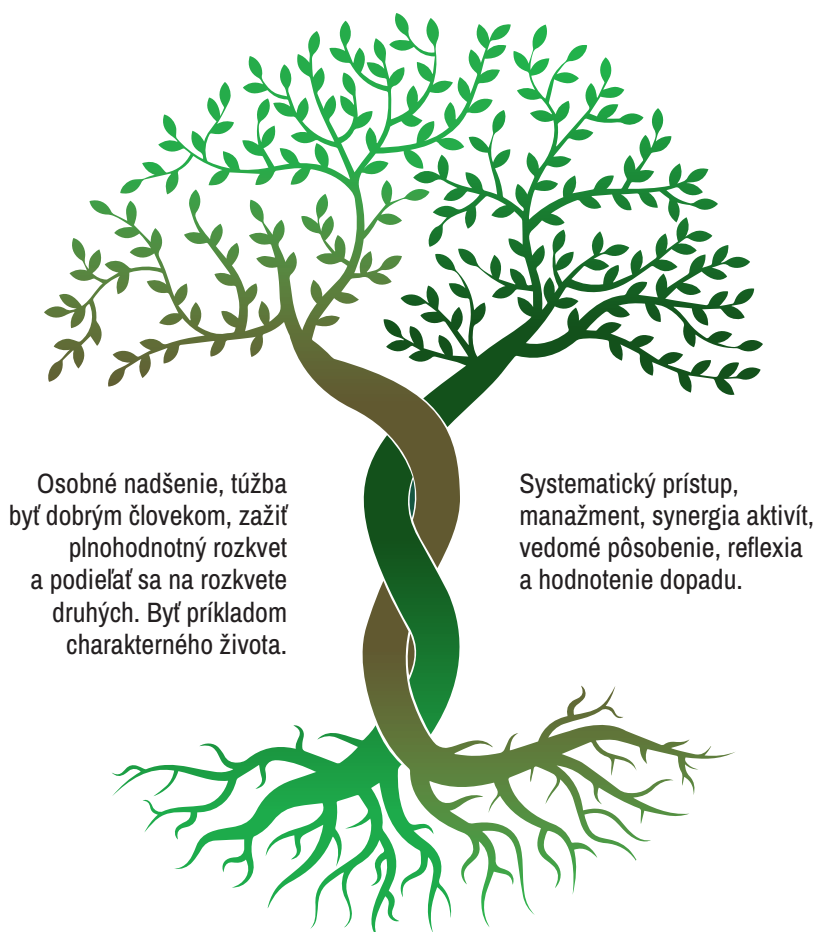
Viac ako slová a proklamácie tu zaväzujú viditeľné činy rešpektujúcej komunikácie, najmä voči slabším (príp. podriadeným), dôslednosť v plnení úloh, preberanie iniciatívy nad rámec formálnych povinností a pod. Patrí sem tiež schopnosť školy reagovať na nepredvídateľné udalosti tak, že týmito reakciami formujeme charakter žiakov. Napríklad spontánne zbierky na pomoc rodinám utekajúcim pred vojnou, zaradenie kurzu znakovkej reči pre žiakov v prípade, že do triedy prichádza žiak s poruchou sluchu, a pod.

Snažíme sa vyhybať externalizácii motivácie správať sa dobre – napr. odmeny a verejné ocenenia – a s rastúcim vekom viac pracovať na internalizácii motivácie, t. j. na **porozumení a osobnom zážitku z dobra v kruhu funkčných vzťahov a s podporou primeraných emócií**.

2.1.1 Charakter a cnosti ako princípy dobrého života (v škole)

Podmienkou a zároveň znakom úspešnosti výchovy charakteru je osobné nadšenie ľudí v škole vychádzajúce z ich vnútorného presvedčenia o význame morálneho charakteru ako zdroja na naplnenie najdôležitejšej životnej úlohy – umožniť sebe a druhým žiť rozkvitajúci, hlboko spokojný, šťastný život. Kdekoľvek zažívame takúto skúsenosť, stoja za tým dobré ľudské vlastnosti nazývané cnosti. Až keď v škole autenticky žije myšlienka zmysluplnosti výchovy charakteru a je to vidieť v osobnom nadšení ľudí pre vec, potom bude fungovať aj systém. A, naopak, postupne lepšie a lepšie fungujúci systém môže ešte posilňovať vnútorné presvedčenie všetkých zapojených ľudí. Metaforicky túto podmienku môžeme vyjadriť obrazom stromu s dvomi prepletenými kmeňmi.

Obrázok 7: Metaforické znázornenie synergie osobného nadšenia a systematického prístupu manažmentu



Uvedené zároveň vyjadruje dôležitý poznatok z praxe: **akákoľvek zmena v škole sa deje len a len rýchlosťou dôvery**. Nikdy nie rýchlejšie. Ak sa zmena vynucuje, ak neladí s hodnotami väčšiny, tak buď tento proces zlyhá rýchlo a zjavne, alebo sa ľudia naučia len formálne vykazovať činnosti, príp. pasívnou agresiou podrývajú akékoľvek snahy vedenia školy.

Výchova charakteru sa preto začína pomenovaním toho, vďaka čomu je nám spolu dobre. Na základe životných skúseností si vytvárame predstavu o škole ako o komunite dobrých vzťahov, kvalitného a zmysluplného vzdelávania, starostlivého prostredia (bližšie pozri časti [2.1.2 – 2.1.4](#) a [2.2.1.1](#)).

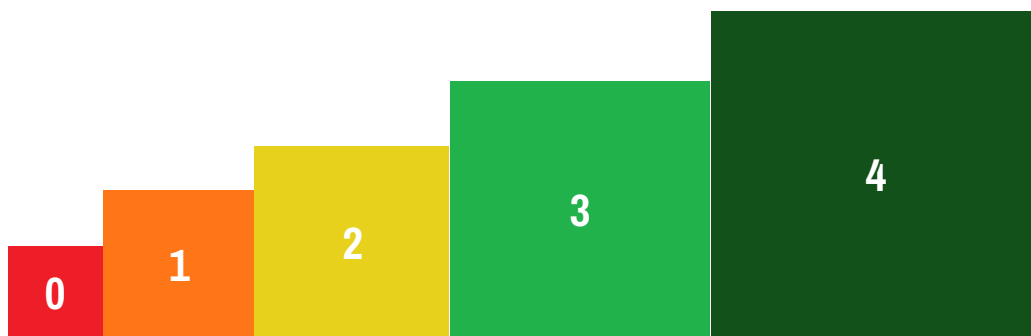
Výsledkom uvažovania celej komunity a jej kvalitného dialógu je spoločné porozumenie a formulovanie misie a vízie školy ([pozri 2.2.1.5](#)), ktorá v sebe zahŕňa ciele výchovy charakteru a poskytuje motiváciu a sprievodcu pri jej implementácii. Ak je naozaj **prioritou školy výchova charakteru, potom sa to určite odzrkadlí v konkrétnych rozhodnutiach**. Tie spravidla súvisia aj s nákladmi (finančnými, časovo-priestorovými, personálnymi), ktoré je škola a jej vedenie ochotné investovať do opatrení na podporu výchovy charakteru.

2.1.2 Stupne rozvinutia výchovy charakteru v škole

V školskej praxi formujeme charakter žiakov neustále, či neuvedomene, alebo cielene. Je to dané naším vlastným charakterom, cnosťami, ale aj ich neprítomnosťou, čím konkrétne tvoríme naše postoje, vzťahy, reakcie na situácie. Naš charakter je stále s nami a pôsobí na ľudí okolo nás, či už o ňom hovoríme, alebo nie. Dá sa tu využiť analógia s verbálnou a neverbálnou komunikáciou. Jeden múdry človek povedal: „*To, čo robíte, mi tak hučí v ušiach, že nepočujem, čo hovoríte*“ (Covey, 2024, s. 22). Inými slovami, ak u človeka neladí jeho neverbalita so slovami, potom oveľa pravdepodobnejšie budeme veriť tomu, ako sa tvári, aký je, než tomu, čo hovorí. To však neznamená, že slová sú zbytočné – ich bohatosť neverbálna komunikácia nenahradí. Ona ich len potvrdzuje alebo spochybňuje. Podobne osobný charakter učiteľa, jeho spontánne, každodenné správanie voči žiakom a kolegom potvrdzuje to, čo sa snaží žiakov zámerne naučiť.

Nasledujúce opisy jednotlivých úrovní implementácie výchovy charakteru do života školy tak vyjadrujú nielen mieru rozvinutia systému výchovy charakteru v škole, ale aj mieru súladu medzi správaním, prežívaním dospelých a vzdelávacími cieľmi. Opísané stupne môžu slúžiť aj ako návod na sebareflexiu celej komunity školy (vedenia, učiteľov, žiakov, zástupcov rodičov, odborných a ďalších zamestnancov).

Obrázok 8: Stupne implementácie výchovy charakteru v škole



0 – nie je to pre nás téma:

- výchova charakteru prebieha spontánnym, náhodným, nezámerným spôsobom. Zväčša ide o reagovanie na problémové situácie a ad hoc myšlienky v bežnom vyučovacom procese;
- neuvažujeme nad tým, aký veľký dopad má celkový étos školy na prežívanie a správanie žiakov a dlhodobú formáciu ich postojov;
- ťažisko zodpovednosti za stav charakteru žiakov vidíme v externom prostredí (rodina, kamaráti, spoločnosť, cirkev...) a iniciatívu školy a učiteľa nepovažujeme za významnú a zmysluplnú;
- na nejakú morálnu výchovu je určená etická/náboženská výchova;
- vedenie školy sa touto témou špeciálne nezaoberá.

Viditeľnými prejavmi tohto stupňa rozvoja výchovy charakteru v škole sú: fungovanie učiteľov v režime prežívania, prenášanie zodpovednosti na vonkajšie okolnosti, nekonštruktívna kritika voči inováciám a defenzívny postoj mnohých učiteľov (s výhovorkou „pracujem len do výšky svojho platu“), naučená bezmocnosť a pod. Učitelia prejavujú nízku mieru rešpektu voči žiakom. Na žiakoch sa to prejavuje tak, že kopírujú „apatické“ správanie svojich učiteľov (naučím sa iba to, čo je nevyhnutné, neurobím nič navyše). Častým javom sú problémy so správaním, frekventovane sa objavujú prejavy šikanovania a medzi triedami a tiež medzi spolužiakmi v jednej triede panuje nedôvera. Rešpekt k učiteľom je nízky.

1 – začína to byť pre nás téma:

- vytvárame spoločný jazyk, komunikujeme o charakte, cnostiach;
- niektorí z učiteľov/vedenia školy sú vnímaví na výchovu charakteru – problémy so správaním žiakov, výzvy osobnostného rozvoja žiakov a vplyvov doby či technológií vnímajú ako podnety na posilnenie ich charakteru;
- niektorí učitelia sa venujú výchove charakteru na vlastných predmetoch s individuálnym porozumením a prioritou;
- vytvára sa nejaká skupinka, ktorá uvažuje nad dôležitosťou témy charakteru, živí túto tému v škole;
- vedenie školy si uvedomuje potrebu riešiť túto tému, hľadá sa podpora vo vonkajšom prostredí (napr. pozveme niekoho na prednášku/workshop o výchove charakteru alebo ideme na tematickú konferenciu);
- zrealizujeme prvotné zisťovanie o tom, ako sa v škole vníma pojem charakteru, a diskutujeme – premýšľame, kde sa nachádzame, čo nám chýba, na čom nám najviac záleží, čo nás najviac trápi. Pomenúvame silné a slabé stránky školy či jednotlivých tried;
- tieto diskusie tvoria základ pre diskusiu o vízii školy v oblasti VCH (pre vedenie školy, pre učiteľov, pre žiakov, vzťahy s rodičmi), teda začíname tvoriť pilotnú verziu vízie (pozri *Sprievodcu pre kultúru a étos školy*).

Viditeľnými prejavmi tejto fázy rozvoja výchovy charakteru v škole sú:

- určitá miera odhodlania a vynárajúce sa porozumenie dôležitosti výchovy charakteru v škole sprevádzané neistotou a potrebou vonkajšej podpory;
- charakter býva témou rozhovorov učiteľov nielen ako reakcia na náhodné udalosti v škole, ale aj ako reakcia na odborné podnety (prednášky, riadené diskusie).
- objavujú sa pojmy a formulácie týkajúce sa výchovy charakteru, no ich spoločné porozumenie je často nejasné – učitelia si vytvárajú svoje vlastné interpretácie kľúčových pojmov, existuje riziko príliš odlišného chápania. Napr. učitelia hovoria o dôležitosti rešpektu, no v skutočnosti každý chápe pojem „rešpekt“ odlišne na spektre od ľahostajnosti k mravným hodnotám až po postoj „rešpektujem ťa, kým si v súlade s mojimi hodnotami“;
- rozhovormi a reflexiami učitelja postupne odkrývajú, v čom je ich škola dobrá a kde sú ich rezervy z hľadiska výchovy charakteru.

2 – výzvu začíname riešiť:

- skúšame na individuálnej úrovni zakomponovať témy výchovy charakteru do vlastných aktivít a vzdelávania jednotlivých učiteľov;
- jednotliví učitelia študujú o téme viac, rozumejú pojmovému rámcu ŠVP a vedome vnášajú do tematických celkov svojich predmetov pojmové prepojenia; aplikuje sa pilotná verzia vízie školy;
- niektorí učitelia individuálne alebo v malej skupine absolvujú príslušné vzdelávania (napr. ranné kruhy, karty cností, práca s textom a pod.) zamerané na výchovu charakteru;
- navštívime školu, ktorá ucelenú koncepciu výchovy charakteru realizuje, pozrieme si dokument o takejto škole a pod.;
- realizujeme odbornejšie zisťovanie/meranie prítomnosti charakterových čŕt v kultúre školy a u jednotlivých aktérov. Interpretujeme výsledky, pokúšame sa identifikovať mieru rozvoja charakteru u seba aj u žiakov, príp. cez riadenú diskusiu vytvárame spoločné porozumenie pojmov výchovy charakteru;
- vznikajú prvé učebné zdroje a prípravy na hodiny, ktoré majú v sebe komponent výchovy charakteru;
- vynárajú sa pokusy tvoriť menšie učiace sa komunity v rámci školy zamerané na tému výchovy charakteru;
- vedenie školy tieto iniciatívy podporuje a podľa možností sa do nich zapája.

Viditeľnými prejavmi tejto fázy rozvoja výchovy charakteru v škole sú:

- vzniká jadrový tím odhodlaných učiteľov, ktorí hlbšie uvažujú nad implementáciou jej cieľov do výchovno-vzdelávacích aktivít;
- zo strany niektorých učiteľov rastie požiadavka na ďalšie vzdelávanie v tejto oblasti, individuálne alebo v menších skupinách prichádzajú s návrhmi na celoškolské aktivity, príp. na inovované formulácie vhodné do vízie školy;
- zo strany žiakov prichádza spätná väzba o dobrom dopade snahy jednotlivých angažovaných učiteľov.

3 – výzvu riešime spoločne:

- hľadáme prepojenia medzi predmetmi, ŠkVP a ďalšími extrakurikulárnymi aktivitami;
- začínajú pracovať profesijné učiace sa komunity (PUK) a učitelia odborne a systematicky zdieľajú medzi sebou podnety na výchovu charakteru (pravidelne a cielené sa delia o svoje skúsenosti), napr. používajú metódu reflektívnych protokolov alebo vzájomné pozorovania hodín;
- v škole sa vypracujú niektoré výchovné jednodňové/viacdňové programy z oblasti výchovy charakteru (napr. o úcte a rešpekte k druhým, adaptačný program pre 6. ročník) a pravidelne sa realizujú;
- kolektív učiteľov rieši morálne dilemy efektívnymi nástrojmi vzájomnej komunikácie (pozri napr. <https://www.justiceinschools.org/case-overview>);
- vypracuje sa súbor učebných zdrojov, ktoré jasne tematizujú výchovu charakteru. Viacerí učitelia ich používajú, diskutujú o nich, hodnotia ich dopady a priebežne ich dopĺňajú;

- do výchovy charakteru sú zapojení aj rodičia – v rastúcej miere od jednoduchej informovanosti o koncepte výchovy charakteru v škole cez pravidelné prednášky a workshopy pre rodičov až po umožnenie vlastnej iniciatívy rodičov v tejto oblasti (rodič pozvaný ako prednášajúci pre učiteľov, rodič pozvaný do roly učiteľa žiakov vo vybranej téme, rodič spoluorganizujúci extrakurikulárnu aktivitu, napr. splav rieky a pod.).

Viditeľnými prejavmi tejto fázy rozvoja výchovy charakteru v škole sú: na škole sú vypracované postupy na organizáciu vyučovania tak, aby mohli isté (napr. 3-mesačné) obdobia vrcholiť v tematických dňoch, počas ktorých jednotlivé predmety, extrakurikulárne aktivity a ďalšie podnety synergicky kulminujú vo vopred premyslenej téme.

4 – škola žije výchovou charakteru ako celok – je to pre ňu definičný znak („Škola s charakterom“):

- škola má overený a zavedený systém, má skúsenosť s jeho fungovaním a výsledkami;
- výsledky (dopady výchovy charakteru) profesijná komunita neustále reflektuje a ucelený program upravuje, adaptuje na nové podmienky a novo sa vynárajúce potreby žiakov;
- žiaci a rodičia uvádzajú ako jeden z veľmi dôležitých dôvodov pre výber tejto školy práve jej program výchovy charakteru, resp. jej hodnoty a morálny étos;
- škola sa sieťuje s inými školami, víta pozorovateľov z externého prostredia (učiteľov iných škôl, akademikov a pod.), aby sa mohla v sieti podieľať na šírení dobrej praxe vo svojom okolí;
- učitelia sa zúčastňujú ako odborníci z praxe na rôznych okrúhlych stoloch, kde ponúkajú svoje skúsenosti a príp. aj systémový pohľad na koncepciu výchovy charakteru v škole a pod.

2.1.3 Učitelia ako profesijná učiaca sa komunita

Popri kľúčovej role étosu školy, ktorý sa utvára rôznorodým dennodenným spontánnym správaním a má svoju hlbokú históriu, a preto sa len veľmi ťažko mení sám od seba, môžu učitelia používať aj veľmi konkrétne nástroje zámerného riadenia výchovy charakteru. Aby však nešlo len o márnú prácu jednotlivcov, je potrebné tvoriť tzv. **profesijnú učiacu sa komunitu (PUK)**. PUK možno chápať ako skupinu ľudí, ktorí spoločne, kooperatívne, pravidelne, kritickyprehodnocujú prax v určitej spoločnej oblasti záujmu so zámerom jej skvalitnenia. Ide o komunitu, pretože sú v nej dôležité vzťahy a vzájomná dôvera. Ide o profesijnú komunitu, pretože pristupuje k veciam odborne a tvorí svoj profesijný jazyk, v rámci ktorého dôležitým pojmom všetci rozumejú rovnako. Ide o učiacu sa komunitu, pretože o veci neustále premýšľa, reflektuje, učitelia sa navzájom delia o svoje skúsenosti a učia sa tak jeden od druhého.

Vznik a manažment PUK je náročný, pretože vyžaduje **zmenu mentality učiteľov a manažérske zásahy** do harmonogramu práce v učiteľskom kolektíve, napr. vyčlenenie jedného poobedia v týždni výhradne na otázky didaktickej reflexie a ďalšieho profesijného rozvoja učiteľov. Prináša však nesmierne výhody a zisky. Viac o koncepte učiacej sa školy píšeme na inom mieste (pozri Brestovanský, Grohová, Baranyai, 2022; Brestovanský et al., 2020).

V kontexte tvorby školského vzdelávacieho programu (ŠkVP) je znakom funkčnej PUK, že takýto program vzniká v spoločnom dialógu. Učitelia hľadajú tematické prepojenia naprieč doménovými a prierezovými gramotnosťami, pričom do týchto prepojení vnášajú charakterové výchovné ciele. Nižšie v podkapitole *Školský vzdelávací program postavený na charaktere* uvádzame príklad, ako môže vyzeráť výsledok spoločného (medzipredmetového a nadpredmetového) uvažovania učiteľov o tom, ako vniesť výchovu charakteru do ŠkVP.

Práca PUK je zároveň nástrojom na ďalšie **zvyšovanie dôvery a spolupráce**, čo posilňuje pozitívny étos školy. V učiteľskej komunite sa spoločne s vedením školy môžete pýtať: Ak chceme, aby naši žiaci spolupracovali, vidia nás spolupracovať? Ktoré prejavy našej spolupráce možno pozorovať? Rozprávame o jej plodoch a dobrých skúsenostiach pred žiakmi? Ak chceme, aby každý náš žiak preberal osobnú zodpovednosť za vlastné učenie sa, vidia nás žiaci preberať zodpovednosť za dôležité aktivity v škole? Ako vyzerajú naše porady? Sme počas nich mlkvi a pasívne prijímame nariadenia zhora alebo je stretnutie učiteľov živým dialógom vedúcim k najlepšiemu možnému riešeniu? Ak chceme, aby žiaci prijímali nejaké hodnoty, ktoré sú súčasťou konceptu našej školy, hovoríme s nimi o týchto hodnotách? Hovoríme medzi sebou o týchto hodnotách, ujasňujeme si ich, vraciame sa k nim, keď riešime rôzne školské situácie? Mimochodom, jedným z bodov napĺňajúcich prvý princíp by mohlo byť to, že túto publikáciu čítate spolu a vediete o nej s kolegami živú diskusiu. Je to tak?

Na efektívnu prácu PUK boli vyvinuté rôzne metódy a formy, napr. riadené diskusie (pozri nasledujúcu podkapitolu); videokluby učiteľov (pozri napr. Janík et al., 2016), na ktorých spoločne analyzujú videonahrávky z vyučovania, odhaľujúc kľúčové momenty učenia sa a porozumenia žiakov; ďalej metóda *lesson study* (Vondrová et al., 2016); rôzne formy skupinového akčného výskumu (Ferencová, 2023); príp. v rámci sieťovania viacerých škôl metóda didaktických reflektívnych komunít (pozri Brestovanský, 2019).

Zásadnou podmienkou úspešnosti PUK je nadväznosť a cyklickosť vzdelávania učiteľov. To, čo si počas reflexie učiteľ uvedomí, potrebuje na vyučovaní v triede vyskúšať, pozorovať, znovu reflektovať a na základe reflexie optimalizovať zasa v ďalšom vyučovaní. Hmatateľné výsledky vzdelávania sa v praxi vyučovania ukazujú až po viacerých takýchto cykloch.

Špecificky odporúčame do profesijného vzdelávania učiteľov (nielen v oblasti VCH) trvalo zaviesť **reflektívne protokoly** (pozri prílohu č. 2 *Protokoly pre prácu profesijnej učiacej sa komunity*). Cieľom takýchto precíznych didaktických reflektívnych stretnutí by mala byť **koordinácia tém a kľúčových pojmov charakteru**, medzipredmetové prepojenia, prepojenia s extrakurikulárnymi aktivitami (napr. v ŠKD, CVČ, ZUŠ či v spolupráci s organizáciami tretieho sektora alebo cirkvou). V podkapitole *Na konceptoch založené vzdelávanie (možná inšpirácia)* opisujeme príklad pojmového prepojenia viacerých školských predmetov, ktorý vás môže inšpirovať.

Skúsenosť hovorí, že najlepšie prijímajú učitelia tie učebné zdroje, na ktorých tvorbe sami participovali. Preto ponechávame veľmi veľa priestoru na tvorivosť vašich profesijných učiacich sa komunít. Ako sme uviedli vyššie, až po niekoľkých cykloch reflexie a skúšania sa začína skutočne meniť prístup učiteľov vo vlastnej praxi.

2.1.4 Cnosť ako téma komunity učiteľov

Jedným z možných nástrojov, ako viesť živé diskusie o morálnych hodnotách a vzájomne si ujasňovať porozumenie kľúčových pojmov, sú riadené a štruktúrované diskusie o vybraných morálnych problémoch a výzvach. Dobrým zdrojom je harvardský projekt *Justice in Schools* (pozri bližšie Levinson & Fay, 2016), ktorý pomáha učiteľom a ďalším aktérom v škole klásť správne otázky, ponúka spoločný jazyk na diskusiu o etických rozhodnutiach, ktorým čelia, a poskytuje rámce a heuristiku, pomocou ktorých môžu pochopiť názory iných. Metodika sleduje tieto ciele pomocou normatívnych prípadových štúdií – komplexných, empiricky preskúmaných etických dilem z reálneho prostredia škôl. Ide o zachytenie morálnych prvkov v každodennosti školy, ktorá zahŕňa aspekty kultúry danej školy a konkrétne interpersonálne vzťahy a zároveň berie do úvahy jemné odtiene individuálneho prežívania žiakov.

2.1.5 Koordinátor výchovy charakteru

Na Slovensku pôsobia školy, ktoré tému výchovy charakteru považujú za natol'ko dôležitú, že majú v manažmente zástupcu pre výchovu charakteru s rovnocenným statusom, ako má zástupca pre akademické predmety. Iné školy čiastočne zverujú jednému učiteľovi niektoré špecifické aktivity, napr. koordináciu rozvojových „extrakurikulárnych“ aktivít na škole, napr. dobrovoľníkov v rámci DofE (o Cene vojvodu z Edinburghu pozri nižšie). Ďalšie zasa nechávajú vec na spontánne nápady učiteľa etickej alebo náboženskej výchovy. Ako vidno, téma výchovy charakteru má v školách rôznu prioritu, čo sa prejavuje aj v manažmente činností – od stavu, v ktorom sa téma len formálne proklamuje ako dôležitá a v rámci ktorého niektorí vybraní učitelia vyvíjajú individuálne aktivity popri bežnom úväzku a bez úľavy na iných povinnostiach, až po stav, keď sa akcent na výchovu charakteru odrazí v takých praktických veciach, ako sú financovanie aktivít na rozvoj výchovy charakteru, zníženie úväzkov učiteľom špecificky zameraným na oblasť výchovy charakteru a pod.

Skúsenosť týchto škôl hovorí jednoznačne: **ak v škole nepôsobí autorita, ktorej úlohou je systematicky sa starať o rozvoj koncepcie výchovy charakteru v celej škole, program výchovy charakteru sa pod tlakom akútnych pragmatických povinností rozpadne.**

Ak má byť výchova charakteru skutočne celoškolskou záležitosťou, škola nutne potrebuje niekoho, kto dbá na vytvorenie celoškolského dizajnu výchovy charakteru, sleduje jeho napĺňanie, sprevádza stretnutia PUK k tejto téme a posilňuje vnútornú motiváciu všetkých zapojených. Takýto odborník (napr. učiteľ etickej výchovy alebo iný učiteľ či odborný zamestnanec) sa pravidelne ďalej v téme vzdeláva a má na starosti prenos svojej profesijnej zdatnosti na ostatných kolegov (napr. autori tejto publikácie budú organizovať pravidelné špecifické školenia práve pre koordinátorov výchovy charakteru v škole). Koordinátor je lídrom (nositeľom témy výchovy charakteru v škole), motivátorom, mentorom, odborníkom, vizionárom a vzorom. Zároveň sa môže stať súčasťou vznikajúcej siete koordinátorov výchovy charakteru, aby sa školy naprieč regiónom či Slovenskom mohli inšpirovať a systematicky prenášať overené modely výchovy charakteru.

2.2 Výchova charakteru je systematická, má svoj jasný dizajn

Čo znamená pojem „systém“ a čo znamená tvoriť dizajn

Veľakrát počujeme mnohých používať slová ako „fungujúci systém“, „systematická zmena“ a pod., ale až keď sme videli Craiga Ramsayho, trénera slovenskej hokejovej reprezentácie, aký „zázrak“ spravil s našimi hokejistami za relatívne krátky čas, pochopili sme na praktickom príklade, čo v skutočnosti znamená „hrať podľa systému“. Súhra bola efektívnejšia a rýchlejšia, pretože každý hráč v každej hernej situácii vedel, kde je jeho miesto a ktorým smerom sa má hýbať, aby ten, čo má puk, nemusel zbytočne dvíhať hlavu a strácať čas hľadaním spoluhráčov, len jednoducho prihral tam, kde vďaka naučenému systému spoluhráča očakával. Nešlo ani tak o mimoriadne zlepšenie individuálnych zručností hokejistov, len to, čo hráči vedeli, začali používať vo funkčnom systéme. A aj keď sa nevydarili všetky šampionáty, naša hra bola očividne lepšia, rýchlejšia a pre diváka atraktívnejšia.

Na akúkoľvek profesijnú učiacu sa komunitu možno analogicky uplatniť opísanú skúsenosť (napokon, aj hokejový tím je takouto komunitou), a to v skoro každej organizačnej činnosti, evidentne aj v dizajnovaní a realizácii výchovy charakteru v škole.

Funkčný systém nielenže zabezpečí lepšie výsledky, ale, čo je zaujímavé, dokáže ich pri-niesť aj bez toho, aby museli učitelia robiť množstvo činností navyše. Investícia energie a času bude, samozrejme, potrebná (stretávanie sa skupín učiteľov, samoštúdium, tvorba nových učebných zdrojov a pod.), ale vo výsledku sa bude učiteľovi učiť lepšie.

Kľúčovým znakom dobrého systému výchovy charakteru v škole je, že sú zo-súladené jednotlivé stratégie a aktivity: obsahy kurikula v jednotlivých ročníkoch ladia s tematickými dňami, témami ranných kruhov, reflektívnymi otázkami v žiackom portfóliu, kritériami na hodnotenie, extrakurikulárnymi aktivitami a, samozrejme, evalvačnými nástrojmi. Celé je to v každom ročníku zastrešené kľúčovými pojmami alebo heslami – nosnými princípmi, ktorým rozumejú učitelia a žiaci, pretože majú priestor o nich uvažovať a viesť riadenú diskusiu.

Na nasledujúcich stranách uvádzame podnety na takéto zosúladenie aktivít. Predtým však pripomenieme **kľúčovú podmienku** úspešnej implementácie akéhokoľvek systému: tou sú **ľudia – ich nadšenie, dôvera v dobro a zvnútornené presvedčenie o zmysle výchovy charakteru aj napriek prekážkam a prevažujúcej kultúre konzumizmu a nihilizmu**. Toto nadšenie je rozpoznateľné aj cez emócie – radosť, vďačnosť a úžas –, ktoré ho sprevádzajú. Zo všetkých funkcií, ktoré plní škola, výchovná funkcia najviac stojí a padá na vzťahoch a vnútornom odhodlaní ľudí.

Tri stratégie výchovy charakteru: vidím, chápem, konám

Po splnení tejto podmienky sa môžeme pozrieť na tri veľké stratégie (Jubilee Centre for Character and Virtues, 2024, s. 10 a nasl.), prostredníctvom ktorých sa v škole môže rozvíjať charakter:

1. Charakter sa rozvíja kultúrou a klímou školy (VIDÍM)

Žiak dobro prirodzene **zakúša** v prostredí školy, v ktorom žije (niekedy používame termín „**informálne**“). Jeho charakter sa modeluje pomocou napodobňovania správania vzorov a prostredníctvom emocionálneho pripútania sa k charakterným vzorom. Preto je taký dôležitý celkový étos školy, konkrétne prejavy charakterného správania vo vedení, medzi učiteľmi, voči žiakom či rodičom. Niekedy sa tento aspekt nazýva **skryté kurikulum** – teda to, čo učíme bez toho, aby sme mali jasne pomenované ciele, používali zámerné techniky a explicitné texty.

2. Charakter sa rozvíja vyučovaním (CHÁPEM)

Učitelia charakter **zámerne vyučujú** vo **formálnom** kurikule (ide o opak skrytého kurikula). Priama výchova charakteru sa deje cez objavovanie cností a morálnych hodnôt v bežných učebných témach, cez čítanie príbehov a ich etickú reflexiu na rôznych vyučovacích predmetoch a samozrejme na etickej/náboženskej výchove. Takýto prístup poskytuje zdôvodnenie, jazyk a nástroje, ktoré možno použiť pri rozvíjaní charakteru kdekoľvek – v škole aj mimo nej. Ciele výchovy charakteru sú formulované v ŠVP v samostatnej časti Charakter (s. 720 – 726) a ako také by sa mali preniesť do explicitných obsahov jednotlivých predmetov v každej vzdelávacej oblasti. Aspekty výchovy charakteru sú zachytené tiež v štandardoch doménových gramotností, najmä vo vzdelávacej oblasti (VO) Človek a spoločnosť.

3. Charakter sa rozvíja aktivitami (KONÁM)

Žiak **hľadá a objavuje** charakter (v **neformálnych** aktivitách). Ide o kľúčový moment – až keď je ťažisko formovania charakteru postavené na rozhodnutí samotného žiaka, stáva sa skutočne účinným. Zahŕňa túžbu rozoznať a slobodne sledovať svoj vlastný charakterový rozvoj a na základe reflexie plánovať a stanovovať si vlastné záväzky. Rola učiteľa spočíva v tom, aby vzbudil v žiakovi túžbu charakterovo rásť a pomáhal mu formulovať a zrealizovať očakávania voči sebe samému. Platí tu staré známe Aristotelovo – je dôležitejšie byť *cnostným*, než vedieť presne vysvetliť, čo je cnosť.

Tieto tri stratégie ďalej konkrétne rozviníme.

2.2.1 Charakter sa rozvíja kultúrou a klímou školy (VIDÍM)

2.2.1.1 Prostredie podporujúce výchovu charakteru

Celá škola spoločne vytvára istý **étos**, či už explicitne (vonkajším vyjadrením nejakých zásad, hodnôt, misie a vízie školy), alebo implicitne/skryto (vlastným morálnym konaním, nevedome prezentovanými vzormi správania, spôsobmi komunikácie a riešenia konfliktov a pod.). Do istej miery môžeme kultúru ovplyvňovať práve tým, že budeme zámerne budovať niektoré jej prvky. Ako sme spomenuli vyššie, osobitne sa téme kultúry a étosu školy venuje iný dokument (*Sprievodca kultúrou a étosom školy*), ide totiž o širšiu tému.

Ako vidno, že sa nám na škole darí vytvárať taký étos, ktorý napomáha charakterovej výchove? A, naopak, ktoré znaky svedčia o tom, že je pred nami ešte veľa práce? Podnetný opis kultúry charakternej školy uvádzajú J. P. Dabdoub a kol. (2023), pozrite si ich postrehy a porovnajte s tým, ako vašu vlastnú školu vidíte vy.

Tabuľka 2: Opis kultúry charakternej školy podľa J. P. Dabdoub a kol. (2023)

Vlastnosti dobrého charakteru	Aspekty kultúry školy, ktoré napomáhajú jej rozvoju	Aspekty kultúry školy, ktoré znemožňujú jej rozvoj
Vzájomnosť: Záleží im na ľuďoch okolo nich. Nie je im ľahostajné, keď je niekto vylúčený alebo zaostáva. Rozumný dialóg: Vyjadrujú svoj názor a spájajú odvahu s rozvážnosťou. Keď čelia nespravodlivosti, nezostávajú ticho ani ľahostajní. Cieľavedomé konanie dobra: Ich životný cieľ je v súlade s tým, čo robia. Snažia sa prispieť k spoločnému dobru a nachádzajú v ňom uspokojenie. Intelektuálna pokora: Vedia, že ich názory a riešenia nie sú jediné ani nevyhnutne tie najlepšie. Sú otvorení učiť sa od druhých a hľadať s nimi riešenia. Čestnosť: Robiť svoju prácu dobre je dôležitou zásadou ich života. Sú otvorení učeníu sa, aby sa mohli neustále zlepšovať. Zodpovednosť za celok: Pri rozhodovaní ich vedie zmysel pre spoločenstvo a spolupatričnosť.	V škole ľuďom záleží jednému na druhom. Je tu vytvorený čas, priestory a aktivity na stretávanie sa a výmenu skúseností. O všetkom sa dá diskutovať, každý je vypočutý a o dôležitých veciach sa rozhoduje v komunite, spoločne. Zamestnanci nemajú časté absencie. Ľudia chodia do práce, pretože ich baví a sú spokojní s dobrom, ktoré robia. Učiteľia a/alebo odborní zamestnanci zvyčajne navzájom spolupracujú. Pracujú spolu, sú otvorení učiť sa jeden od druhého. V škole sa cení akademická integrita. Žiaci oceňujú, ak niekto zo spolužiakov urobí svoju prácu kvalitne a vynikajúco. Ľudia sú solidárni s druhými, dbajú na potreby kolegov/spolužiakov a sú iniciatívni pri riešení problémov a výziev školy.	Každý sa stará len o seba a nemá čas ani silu starať sa o druhých. Učiteľia a žiaci sa boja povedať, čo si myslia, ak nesúhlasia so svojimi nadriadenými. Je tu len zdanie pohody a pokoja. Žiaci a zamestnanci robia minimum nevyhnutnej práce. Školu vynechávajú pri najmenej príležitosti, ak je možné sa z aktivít ospravedlniť. Učiteľia a/alebo zamestnanci nespolupracujú ani nediskutujú o riešeníach svojich problémov. Každý pracuje individuálne, príp. diskutuje len povrchné. Často je možné vidieť, že sa podvádza, a tým, ktorí tak robia, to ľahko prejde. Dokonca je to niečo, čo žiaci oceňujú. Skôr ako o líderstve tu môžeme hovoriť o sebaapresadzovaní sa, veľkom ego jednotlivcov, niekedy až arogantnej snahe vyniknúť na úkor druhých.

V prílohe potom uvádzame rozšírenú verziu sebarefektívneho hárku pre učiteľov a ostatných zamestnancov školy, ktorý sme vypracovali inšpirovaní uvedenými autormi (príloha č. 1: Sebarefektívny nástroj pre komunitu učiteľov: Sme školou, ktorej kultúra podporuje výchovu charakteru?).

Užitočné je začať sebareflexiou celej školskej komunity nielen diskusiou o stave kultúry našej školy, ale každú diskusiu pred akoukoľvek významnou strategickou zmenou v škole. Nestačí však len mechanicky vyhodnotiť nejaký kvantitatívny dotazník. Dôležité je o výsledkoch jednotlivých položiek diskutovať, interpretovať ich, pretože až takáto interpretácia v kruhu všetkých zúčastnených dáva výsledkom skutočnú obsahovú validitu (t. j. nástroj ukáže skutočný stav vecí) a zároveň výsledky vlastne ešte len spúšťajú potrebnú otvorenú diskusiu o stave školy, ako ju zvnútra vidíme. Spoločne diskutované výsledky sú podkladom na tvorbu vízie, objektivizujú pohľad všetkých (nadšencov aj odporcov zmien) a takto dobre zdôvodnené zmeny sú potom ľahšie prijímané a realizované. Existuje viacero nástrojov na sebareflexiu školy, vyššie uvedený je len jednou z možností, no jeho výhodou je, že je v súlade so slovenskou

konceptiou výchovy charakteru, resp. s etickou filozofiou, na ktorej báze bol postavený komponent Charakter v ŠVP. V nasledujúcej podkapitole uvádzame ďalšiu možnú inšpiráciu na iniciovanie diskusie o rozvoji školy.

2.2.1.2 Mapovanie hodnôt a rozvojových potrieb

Spomedzi modelov mnohých autorov venujúcich sa rozvoju organizačnej kultúry (porov. Baranyai, 2013) vyniká svojou jednoduchosťou, zrozumiteľnosťou a prehľadnosťou model kultúrnej transformácie Richarda Barretta (2006). Komplex rôznych faktorov určujúcich život v školách umožňuje rozložiť a usporiadať do postupnosti siedmich úrovní, z ktorých prvé štyri odrážajú revidovanú teóriu Maslowovej pyramídy potrieb a nasledujúce ju rozširujú o budovanie komunity a zodpovednosti za svet. Nástroj umožňuje žiakom, učiteľom i rodičom povedať, ako školu zo svojej pozície vidia, a vyjadriť, **akú školu by potrebovali, aby im dávala zmysel a prinášala hodnotu** (Baranyai, 2013). Všetci aktéri školy sa anonymne vyjadrujú v troch oblastiach – moje priority, aktuálne priority školy a očakávané priority školy – online výberom desiatich možností zo zoznamu 70 až 90 položiek.

2.2.1.3 Formovanie učiteľov a posilnenie ich rolí

Súčasťou kultúry školy podporujúcej výchovu charakteru je aj nové chápanie formovania učiteľov. Namiesto paradigmy zhora nadol (riaditeľ rozhoduje, hospituje, inovuje a pod.) sa škola mení na komunitu učiteľov prinášajúcich v dialógu riešenia zdola nahor. Len takto nastavený uhol pohľadu umožní **postaviť učiteľov, ale aj žiakov do roly aktérov**, ktorí budú sami iniciovať zmeny alebo riešiť identifikované problémy.

Zmena spôsobu komunikácie a manažmentu školy znamená dať učiteľom možnosť cez **nastavený rámec činiteľov** premýšľať nad sebou, nad svojimi silnými stránkami, vybrať si rolu zodpovedajúcu svojim aktuálnym schopnostiam a pomenovať potrebnú podporu na takto nastavenej ceste rastu. Formálne môže mať tento proces podobu portfólia, v ktorom si bude môcť učiteľ zaznamenávať svoj životný príbeh, úspechy, pokroky formulované ako ciele a záväzky, ktoré chce vo svojej činnosti realizovať.

V kultúre našich škôl je riaditeľ postavený pred náročnú úlohu, lebo **učitelia nie sú na takéto vedenie a rolu pripravovaní** ani počas štúdia a nevedú ich k tomu ani programy ďalšieho vzdelávania. Hnacím motorom je v tomto procese dobre komunikovaná jasná vízia smerovania školy a stratégia jej rozvoja.

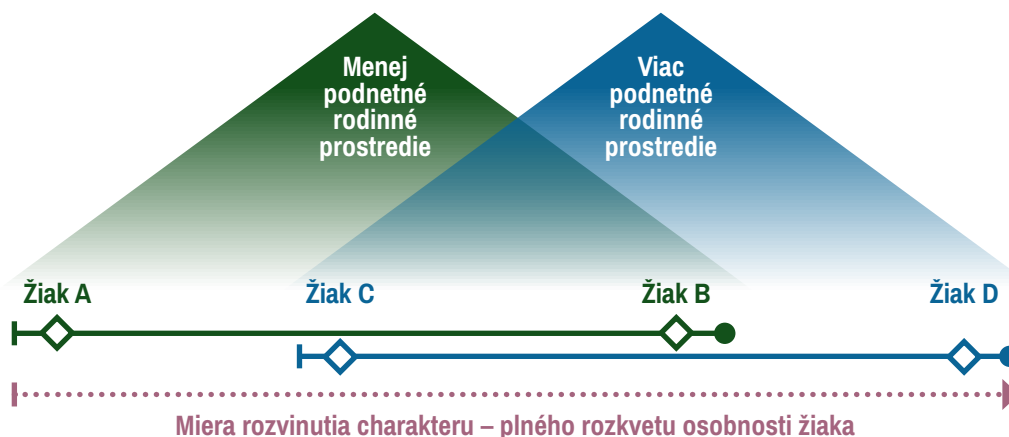
Na fungovanie takéhoto manažmentu môže riaditeľ využívať rôzne nástroje, napr. nástroje odhaľujúce talenty učiteľov (Gallup), ich rozvojové potreby (pozri vyššie Baranyai, 2013) či formulovanie vlastného rámca rolí učiteľov (pozri Brestovanský, Grohová & Baranyai, 2022). Pre dôsledný popis rôznorodých rolí učiteľov nestačí legislatívny rámec, ale potrebujeme **vlastný, presnejší a výpovednejší rámec týchto rolí**. Príklad takéhoto rámca opisujeme v prílohe č. 5 Roly pedagogických zamestnancov podľa stupňa expertnosti. Jeho výhodou je, že umožňuje učiteľovi lepšie pochopiť a prakticky uchopiť náplň svojej práce, pričom vie vďaka stanoveným indikátorom samostatne vyhodnotiť mieru, do akej svoju rolu plní.

2.2.1.4 Zapojenie širšej komunity

Vo výskume postojov rodičov a učiteľov v rámci medzinárodného projektu TEPACE, ktorý spomíname vyššie, sa mnohí učitelia celkom správne v odpovediach na otvore-

né otázky vyjadrili, že je nutné prepojiť výchovu charakteru s rodinou. Niekedy je táto nutnosť vyjadrená negatívnym spôsobom, keď prevládne skeptické presvedčenie, že škola je bez primárneho záujmu rodičov v oblasti výchovy charakteru bezmocná. Do istej miery je to pravda, no nie celkom. Mnohé praktické skúsenosti ukazujú, že v škole môže pôsobiť výrazná učiteľská osobnosť alebo môže vzniknúť silná pozitívna kultúra, ktoré dokážu meniť postoje a návyky žiakov aj bez záujmu či podpory rodičov. A naopak, škola môže svojím prístupom aj devalvovať výchovnú prácu funkčnej rodiny, teda žiak z podnetného prostredia môže vinou obmedzeného prístupu školy v oblasti rozvoja svojho charakteru zakrpať (pozri graf nižšie: zelená a modrá úsečka znázorňujú rozsah výchovných možností školy v rámci daných podmienok, z ktorých žiak vychádza). Problémom nášho školstva nie je len žiak A (viditeľne zlyhávajúci žiak z menej podnetného prostredia), hoci takéto prípady sú najvypuklejšie, ale aj žiak C, ktorého problémy nie sú také viditeľné, ale jeho potenciál škola trestuhodne zanedbala. Grafom chceme zvýrazniť fakt, že škola má stále – hoci s istými obmedzeniami – pomerne veľký priestor na využitie svojej formatívnej pozície s cieľom ovplyvniť úspešnosť života žiakov. Učitelia by nemali pasívne a reaktívne prenášať celú zodpovednosť za výchovu charakteru na rodinu či spoločnosť v zmysle známeho: „Čo už dnes učiteľ zmôže?!“

Obrázok 9: Miera rozvinutia charakteru – plného rozkvetu osobnosti žiaka



Žiak D je „výstavným“ príkladom, ktorým sa škola hrdí, pretože mu dáva podporu, aby uspel, a využíva jeho danosti a podnetnosť prostredia, z ktorého pochádza (napr. angažovaný dobrovoľník známy v lokálnej komunite). Žiak C je z podnetného rodinného prostredia, no vzdeláva sa v nepodnetnej škole, jeho predpoklady pre úspešný rozvoj škola ubíja. Žiak B je z nepodnetného rodinného prostredia v inšpiratívnej škole. Hoci vychádza z horších životných podmienok v porovnaní so žiakom C, napokon z neho vďaka podpore školy rastie úspešný človek. Žiak A, bohužiaľ, vyrastá v nepodnetnom prostredí a vzdeláva sa v nepodnetnej škole, jeho život smeruje k zlyhávaniu.

V tomto smere chceme povzbudiť učiteľov, aby nerezignovali na priestor vplyvu, ktorý dokážu zaplniť, hoci im vonkajšie okolnosti (kríza rodín, škodlivé rodičovské postoje, vytváranie zlých návykov v správaní detí, samotné limity osobnosti dieťaťa) neprajú. Napokon, hoci na rozvoj niektorých cností je rodina prirodzenejším a lepším prostredím, iné cnosti zasa môže lepšie rozvinúť samotná škola. Želaným stavom však je, aby rodina a škola, príp. ďalší aktéri v jej okolí, napr. mládežnícke organizácie, na výchove charakteru žiakov/detí spolupracovali.

Škola môže podporiť jednak samotných rodičov v ich vychovávateľskej role a jednak vytvárať priestor na priamu spoluprácu. Napr. je možné realizovať popularizačnú kampaň zameranú na to, aby si rodičia uvedomili, akí dôležití sú pre svoje deti; organizovať prednášky o témach, po ktorých je dopyt (napr. komunikácia s pubescentmi; regulácia digitálnych technológií v rodine; látkové a nelátkové závislosti; plánovanie a monitoring učenia sa dieťaťa; zdravie a zdravá výživa, hygiena spánku a pod.), usporadúvať spoločné brigády a posedenia rodičov. Niektoré školy dokázali pomocou brigád rodičov rekonštruovať triedy do atraktívnej modernej podoby. Pri takýchto aktivitách treba cieľiť aj na aspekt spolupráce – rodičia so svojimi deťmi (žiakmi školy) a s učiteľmi – spoločne tvoria svoju školu. Tvorba vzťahov by mala byť pri podobných aktivitách dôležitejšia ako „vynovená učebňa“. Samozrejmosťou by malo byť pozývanie rodičov na slávnostné podujatia v podobe tematických dní (pozri nižšie), ktoré by mali byť kvalitným vyvrcholením niekoľkomesačnej synergickej práce učiteľov a žiakov (aj rodičov), napr. vo forme divadelného predstavenia, výtvarnej výstavy, živých knižníc a diskusií a pod.

Čo sa týka spolupráce s rodinou, niektoré školy pozývajú rodičov – dobrovoľníkov, ktorí sú odborníkmi v určitej oblasti (medicína, archeológia, financie a pod.), odučiť niekoľko hodín v triede svojich detí. Takýto model prináša dvojaký efekt: rodičia si uvedomia, aké náročné je vzdelávať žiakov, a žiaci zasa oceňujú iný spôsob podania látky, prepojenie s praxou. Jednotliví žiaci prežívajú hrdosť na vlastných rodičov, ktorí sa takto zapoja. Iné školy zasa pozývajú do materských škôl starých rodičov čítať deťom rozprávky a pod.

Keď však hovoríme o systémovom prístupe, treba uvažovať nad významnejšími stratégiami. Prvou z nich je **úvodná dohoda s rodičmi** o spolupráci na základe porozumenia a súhlasu s misiou a víziou školy, ktorá by sa mala uzavrieť pri nástupe dieťaťa do školy a s ktorou by sa mal rodič oboznámiť pri zápise. Súčasťou takejto dohody sú napr. pravidlá vzájomnej komunikácie, ale tiež to môžu byť priamo formulované záväzky v oblasti výchovy charakteru, napr. „budem dávať pravidelnú spätnú väzbu škole o pokroku môjho dieťaťa v rozvoji dobrých ľudských vlastností“.

Zápis dieťaťa do školy by mal obsahovať samostatný krok konzultácie zástupcov školy a rodiča, na ktorej by mohli zaznieť otázky, ako napr.: „Akou osobnosťou by sa malo Vaše dieťa stať počas štúdia na našej škole?“ „Ktoré z nasledujúcich vecí by vaše dieťa malo získať/nadobudnúť vďaka tomu, že bude chodiť do školy?“ Prípadne môže dať škola všetkým rodičom dotazník zameraný na preferencie v oblasti vzdelávania a výchovy (pozri ako inšpiráciu dotazník v prílohe č. 3 *Zapojenie širšej komunity: dotazník pre rodičov*). Výsledky by sa mali potom prezentovať všetkým rodičom ako ich „objednávka“ voči škole a zároveň ako ich spoluúčasť na školskej vízii. Škola by mohla každoročne komunikovať svoje hodnoty tiež prostredníctvom brožúry pre všetkých rodičov.

Systematické zapojenie rodičov môže mať aj podobu rodičovskej rady, ktorá sa bude pravidelne stretávať a navrhovať aktivity na posilnenie étosu školy a charakterovej výchovy detí. V každom prípade v súlade s princípom systematickosti platí, že témy rodiny sa zámerne a kooperatívne riešia naprieč predmetmi aj vo formálnom vyučovaní (napr. projektové zadania vyžadujúce zapojenie rodičov, reflexia vlastnej rodiny z pohľadu hodnôt a životných pravidiel a pod.).

2.2.1.5 Vízia a misia školy

Ťažiskovo sa touto témou zaoberá iný podporný materiál pre implementáciu ŠVP, ktorý má názov Sprievodca pre kultúru a étos školy. Na tomto mieste preto len krátko zdôrazníme prepojenosť vízie a misie školy s témou výchovy charakteru. Platí princíp, že misia a vízia sú prázdne pojmy, ak nie sú postavené na spoločne chápaných a prežívaných hodnotách tak vedenia, ako aj významnej väčšiny učiteľského zboru.

Misia je všeobecne formulované poslanie, t. j. odpoveď na základnú existenčnú otázku školy: **Prečo ako škola existujeme?** Táto zdanlivo triviálna otázka môže pri autentickej sebareflexii otvoriť prekvapujúce odpovede v širokom spektre hodnôt.

Vízia zasa reprezentuje realistický, dôveryhodný a atraktívny obraz o budúcnosti organizácie. **Ponúka cieľ, ktorý láka**, t. j. rovnako dôležité sú obe jej stránky – kognitívna aj afektívna. Vízia a hodnoty tak vedú ku konkrétnym strategickým rozhodnutiam vzhľadom na intelektuálny rast všetkých aktérov: **škola nie náhodne, ale s porozumením a s oporou vo vízii projektuje** ďalšie vzdelávanie učiteľov, tvorí ŠkVP, podporuje vznik PUK a pod. Vízia je metaforicky ústavou školy, je možné sa na ňu odvolať vždy, keď prichádza k nedorozumeniam pri riešení konkrétnych problémov alebo navrhovaní nových projektov a aktivít. Preto by mala vznikať v dialógu celej školskej komunity (aj so zástupcami rodičov a žiakov) a tento dialóg by sa mal viesť precízne. **Vízia** je však najmä **pôsobivá sila, motivátor konania**, ak sa s ňou členovia organizácie stotožňujú. Je preto tiež významným nástrojom stmelovania, vytvára pocit vzájomnosti a **spoločnú identitu**. Spoločná vízia vzniká z osobných vízií, **nie je niečím, čo je formulované „zhora“**, teda vedením školy, ako sa to často v praxi vníma a realizuje. Dobrá vízia vzniká postupne a je úplne v poriadku, keď pri jej tvorbe zažíva profesijná komunita učiteľov tvorivý konflikt.

Ak hovoríme o precíznom dialógu pri tvorbe vízie, máme na mysli snahu vyhnúť sa pasci prázdnych slov, príp. **pasci bohatých konotácií**. Ak sa ľudia príliš ľahko „dohodnú“ na jednotlivých formuláciách a slovách textu vízie, je tu podozrenie, že dialóg nešiel dostatočne do hĺbky. Ak je napr. vízia formulovaná „aby každé dieťa chcelo chodiť do našej školy“, je potrebné do hĺbky prediskutovať chápanie toho, čo znamená pojem „každé dieťa“ a tiež aké by mali byť kľúčové dôvody, prečo by malo chcieť chodiť do našej školy. Časť učiteľov bude rozumieť pod pojmom „každé dieťa“ v skutočnosti „každé zdravé dieťa“, iní zasa „každé dieťa, ktoré na to má“, alebo iní zasa „každé dieťa, ktoré má rozumných rodičov“. Niektorí naozaj budú pojem „každé dieťa“ chápať v inkluzívnom zmysle, t. j. budú iniciatívne vytvárať podmienky na prijatie dieťaťa s Downovým syndrómom alebo dieťaťa zo sociálne vylúčených komunít či dieťaťa z rodiny patriacej do najnižšej socioekonomickej kategórie. Vytvára škola reálne podmienky na takýto prístup? Má zavedený podporný program pre takéto deti? Pracuje so žiakmi, ktorí do školy chodia, tak, že oni sami preberajú iniciatívu zameranú na prijatie takýchto detí? Ak nie, potom sa jednoducho proklamácia vízie „každé dieťa“ nepretavila do praxe a stráca v očiach samotných aktérov v škole hodnotu a motivačnú silu.

Aj na tvorbu vízie je preto vhodné využiť protokol, ktorý bude viesť diskusiu učiteľov tak, aby sa vyhli zjednodušeniam. O protokoloch sme písali vyššie v rámci opisu pojmu PUK.

2.2.2 Charakter sa rozvíja vyučovaním (CHÁPEM)

2.2.2.1 Jazyk cností

Toto je prvý krok vo výchove charakteru. Vnímame vlastné prežívanie a správanie, udalosti a činnosti okolo nás či témy vyučovania v škole jazykom cností. Používanie jazyka cností v živote školy je vecou rozhodnutia a praktickej implementácie do bežnej reči, či už v rámci vyučovania predmetov, alebo v iných mimovyučovacích momentoch (ranné kruhy, triednické hodiny, výlety, exkurzie, školské predstavenia, večierky a pod.). Netreba pritom vnášať do komunikácie tému cností ako čosi umelé alebo cudzorodé – naopak, ide len o to, aby sme použili jazykový nástroj na označovanie a uchopenie toho, čo už je v škole prítomné. Pedagógovia sú zväčša zvyknutí hovoriť rečou kognitívnych výkonov žiakov a tie posudzovať z hľadiska schémy: zadanie – výsledok. No poza tieto schémy prebieha v každom školskom spoločenstve skrytý súboj o charakterové vlastnosti aktérov. Tento **proces formovania charakterov treba vedieť pomenovať** a upriamiť naň pozornosť. **Na čo upriamujeme pozornosť, to považujeme za dôležité.** Jazyk cností je prvý predpoklad výchovy charakteru. Verbalizácia cností pomáha správne usudzovať a aj cieľavedomejšie konať. Prínosom vnášania jazyka cností je to, že cnosti budú prepojené s reálnym životom, nestanú sa iba vyučovanou témou. Jednou z možností, ako vniesť jazyk cností do bežnej komunikácie v škole, sú Karty cností (Háková & Štolbová, 2021).

Osvojenie si jazyka cností je predpokladom na dosiahnutie ďalších pedagogických cieľov výchovy charakteru, akými sú osvojovanie si cností, využívanie cností v konaní žiakov, vzájomné inšpirovanie sa žiakov v osobnostnom rozvoji a pod.

2.2.2.2 Školský vzdelávací program postavený na charaktere – Škola s charakterom

Ako sme niekolkokrát naznačili vyššie, výchovné a vzdelávacie ciele dosiahneme účinnejšie vtedy, keď vzniká medzi jednotlivými predmetmi navzájom a tiež medzi vyučovaciami a mimovyučovacími aktivitami súlad a synergický efekt. Aby sme takýto stav dosiahli, budeme musieť v prvých rokoch implementácie kurikula investovať čas, zdroje a energiu do hĺbkového premyslenia jeho synergizujúcich prvkov. Táto investícia sa nám však bohato vráti v podobe lepšieho učenia sa žiakov, ich hlbokého porozumenia najvýznamnejším pojmom, reálnych dopadov výchovy charakteru na ich správanie a prežívanie, ale tiež vo vedomí väčšej zmysluplnosti práce učiteľov a hladšom priebehu vyučovania

Charakter vnášame do formálneho vyučovania dvomi spôsobmi:

- vytváraním **obsahových prepojení** medzi daným školským predmetom a štandardmi výchovy charakteru,
- reflektovaním samotného **procesu učenia sa** žiakov počas hodín.

Obsahové prepojenia

Pri tvorbe školského vzdelávacieho programu (ŠkVP) odporúčame **pre každý ročník a každý cyklus formulovať niekoľko zásadných pojmov, na ktorých sa celé školské kurikulum bude stavať**. Tieto pojmy sa buď už nachádzajú v ŠVP (napr. pozri VO Človek a príroda, ktorá ponúka hneď niekoľko univerzálnych prenositeľných pojmov: sily, interakcie, ekosystém, energia, organizmus, evolúcia, dedičnosť a premenlivosť

a pod.), alebo je možné ich generovať zo štandardov, hoci sa v texte explicitne neobjavujú, ale môžu byť učiteľmi pomenované ako výsledok ich vzájomnej medzipredmetovej diskusie. Vo všetkých prípadoch však je evidentne nutná spolupráca celej PUK.

Ak napr. zoberieme do úvahy štandardy pre II. cyklus v metagramotnosti Charakter (ŠVP 2023, s. 720 – 726), môžeme si v rámci stretnutia PUK položiť otázky: **Dokážeme pokryť tieto štandardy jedným alebo viacerými zastrešujúcimi pojmi?** **Ako sa potom tieto generalizované pojmy objavujú v ostatných predmetoch?** V prílohe č. 6 uvádzame príklad nášho spracovania dizajnu výchovy charakteru pre 5. ročník vo forme mapy aktérov a aktivít, ktoré by mohli synergicky posilňovať porozumenie a stotožňovanie sa s pojmami ako hrdina, dobrodruh.

Zároveň nový ŠVP nabáda zmeniť paradigmu vyučovania tak, aby bol žiak centrom diania, aktérom vlastného učenia sa. Preto navrhujeme, aby pre každý ročník škola vo svojom ŠKVP pomenovala **rolu, ktorú bude žiak v danom ročníku naplňať**. V našom prípade sme si zvolili pojem „hrdinstvo“ a môže ísť o rolu **dobrodruh** (inšpirované prácou Viery Grohovej, bývalej riaditeľky úspešnej spojenej školy v Poprade, didaktickej líderky a supervízorky implementácie súčasného ŠVP). Mimochodom, hrdinstvo a dobrodružstvo je typickou črtou vývinového obdobia 10- až 12-ročných žiakov. Počas roka potom kladieme žiakovi otázky a úlohy, ktoré vytvárajú predstavu o hrdinstve a naplňajú rolu dobrodruha.

Zámerom je prepájať jednotlivé predmety prostredníctvom významných pojmov výchovy charakteru: v našom prípade k dobrodruhovi patrí odvaha, statočnosť, odolnosť, rytierskosť, sila, sebaovládanie, práca na sebe. Učitelia potrebujú najprv individuálne a následne v rámci ročníkovej PUK (teda profesijnej komunite učiteľov vyučujúcich rozličné predmety v tom istom ročníku) identifikovať také pojmy, fakty, súvislosti a obsahové a výkonové štandardy, ktoré dokážu premostiť látku ich predmetu s pojmami a so štandardmi výchovy charakteru (VCH).

Môžeme využiť šesť kategórií, aby sme ako PUK získali spoločný prehľad o kľúčových prvkoch na tvorbu príprav na vyučovacie hodiny jednotlivých predmetov: rola žiaka, kľúčové pojmy, viditeľné prejavy, medzipredmetové prepojenia, nosné texty, aktivity mimo vyučovania. Každý učiteľ tak bude vedieť, akým dielom prispieva k naplneniu roly žiaka v danom ročníku.

Takýmto spôsobom bude PUK pomenúvať roly a formulovať náplň jednotlivých kategórií pre každý jeden ročník. Spoločné nosné texty potom slúžia ako východiská pre nadpredmetové prepájanie cieľov výchovy charakteru – učitelia pracujú s tým istým textom na rôznych predmetoch, aby žiak porozumel, že ten istý text má viacero rovín, a zároveň prehľadne porozumel významu kľúčových pojmov textu, pretože sa s nimi stretne v rámci analýzy faktov z rôznych doménových (predmetových) hľadísk.

Výsledná podoba školského kurikula výchovy charakteru pre 5. ročník môže vyzeráť tak ako na nasledujúcej strane.

Tabuľka 3: Možná podoba školského kurikula výchovy charakteru

Školský vzdelávací rámec pre 5. ročník (koniec II. cyklu)		
Rola žiaka Dobro-druh: usilovne pracujem na sebe; dodržiavam záväzky; dávam si spätnú väzbu a navrhujem zlepšenia. Všímam si a riešim nespravodlivosť. Chránič slabších. Prekračujem hranice komfortu.	Kľúčové pojmy Hrdinstvo, rytierskosť, dobrodružstvo, odvaha, sila, statočnosť, odolnosť, sebaovládanie, práca na sebe. Fair-play. Porovnávanie. Príčina – účinok.	Viditeľné prejavy (pozri štandardy VCH v ŠVP) Viem si uvedomiť a pomenovať vonkajšie aj vnútorné príčiny morálnych emócií (radosť, hrdosť, súcit, smútok, odpor, hnev, hanba). Viem použiť základné techniky usmernenia emócií, keď som citovo rozrušený. Viem vyrozprávať príbehy osobností so silným morálnym charakterom. Viem kriticky zhodnotiť vlastný výkon na základe daných kritérií; priznať si chybu aj bez vyzvania učiteľa. Viem vysloviť svoj názor pred skupinou. Viem vysvetliť pojmy ako spravodlivosť, čestnosť či rovnosť a vysvetliť, ako môže spravodlivosť/nespravodlivosť ovplyvniť ľudské vzťahy. Prispievam k tvorbe pravidiel, dodržiavam pravidlá.
Medzipredmetové prepojenia Kompas, zdroje vody, jednoduché stroje, sila. Práca s mapou. Spoznávanie najvýznamnejších kultúrno-historických pamiatok. Poznávanie Zeme a jej rozmanitosti. Individuálne zlepšenie v úrovni pohybovej výkonnosti a telesnej zdatnosti. Kondícia a koordinácia. Cvičenia a pohybové hry zamerané na manipuláciu s rôznym tradičným, ale aj netradičným náčiním a pomôckami (a i. vo VO Zdravie a pohyb). Porovnávanie a usporiadanie prirodzených čísel. Vynálezcovia a hrdinovia z jednotlivých disciplín (biológ, fyzik, športovec a pod.).		Nosné texty Lokálne povesti. Lokálni a národní hrdinovia. Texty z aktuálnej športovej udalosti roka, napr. zimnej olympiády. Film Karate Kid. Texty o hrdinoch z dejín, napr. o kráľoch, Jane z Arku, o svedkoch z projektov Nenápadní hrdinovia, Encyklopédia spravodlivých a i.
Aktivity mimo vyučovania Detský čin roka. Priroda okolo mňa. Výprava do lesa. Táborenie (základné skautské zručnosti). Prevenencia šikanovania (práca skupiny so školským psychológom). Tematický deň: cesta hrdinu. Dramatická výchova (alebo spolupráca s miestnou ZUŠ): dramatizácia témy hrdinstva – divadelné predstavenie žiakov.		

Na prvom mieste v uvedenom modeli je kategória **rola žiaka**. Niektoré školy uvádzajú vo svojich programoch pre každý ročník nejakú vybranú hodnotu alebo cnosť. V porovnaní s takýmto prístupom má uchopenie programu prostredníctvom roly žiaka niekoľko výhod:

- Ide o konkrétny prejav na *žiaka orientovaného vzdelávania*.
- Žiak sa stotožňuje s rolou, čím sa buduje jeho *identita*. Morálna výchova nie je výchova k realizácii nejakých hodnôt alebo k dodržiavaniu pravidiel. Je to výchova morálnej identity – človek sa neusiluje byť dobrý len preto, „lebo sa to má“; oveľa pravdepodobnejšie bude konať dobro a vyhýbať sa zlu vtedy, keď to bude v súlade s jeho identitou alebo, naopak, keď to bude odporovať jeho identite, t. j. tomu, ako sa on sám vidí v hĺbke svojej osobnosti.

- c) *Rola v sebe integruje viacero hodnôt a cností.* V bežnom živote sa nikdy neobjavuje potreba jednej vybranej cnosti, ale vždy ide o súhrn viacerých cností (pozri príklad konceptu hrdinu/dobro-druha v tabuľke, v treťom stĺpci ide o súbor rôznorodých cností spoluformujúcich hrdinstvo).

Reflektovanie procesu učenia sa žiakov

Druhou cestou, ako vnášať tému charakteru do formálneho vyučovania, je reflektovanie procesov v rámci vyučovania. Bez ohľadu na to, aký konkrétny obsah je predmetom učenia sa počas danej hodiny, vždy je možné obrátiť pozornosť žiakov aj na procesy – spôsoby a kvalitu komunikácie, kooperácie, kreativity či kladenia otázok.

Aj v tejto oblasti pomáhame žiakom nachádzať a pomenovať jednotlivé cnosti a ich prvky – odvahu vystúpiť pred ostatnými spolužiakmi, rešpekt pri argumentácii, trpezlivosť pri riešení zadání, rozumné líderstvo vo vedení pracovnej skupiny, rozvahu, pokoj a pod.

Od učiteľa sa pritom vyžaduje schopnosť sledovať konkrétne prejavy žiakov v procese vyučovania a dokázať ich primerane predkladať prostredníctvom otázok žiakom na sebareflexiu. Len konkrétne postrehy majú váhu v reflexii: namiesto vágnej otázky „Ako sa vám spolupracovalo?“ sa môžeme cielene a konkrétne pýtať: „Peter, po tvojom druhom pokuse niečo skupine navrhnúť si sa otočil a do konca skupinovej práce si už nič nepovedal. Prečo?“ „Čo by ste ako skupina mohli na základe tejto Petrovej skúsenosti nabudúce spraviť inak?“ „Zapíšte si tento poznatok a na budúcej hodine pri inej úlohe na spoluprácu si túto skúsenosť pripomenieme.“

Organizácia hodiny (alebo vyučovacieho bloku, príp. radu nadväzných hodín) bude preto nutne vyžadovať taký manažment času, aby zostal primeraný priestor na zmysuplné zodpovedanie vhodných reflektívnych otázok a na vyvodenie záverov pre budúce správanie. **Len vtedy, ak je na reflexiu dostatočný čas, má pre žiaka relevantný prínos. Čas, ktorý jej venujeme, odzrkadľuje váhu, ktorú jej prisudzujeme.**

2.2.2.3 Kultivácia charakteru naprieč školskými predmetmi a vzdelávacími oblasťami

Cnostné myslenie, hovorenie a konanie je možné podporovať aj na vyučovaní rozličných predmetov. Každý vyučovací **predmet má svoju vlastnú charakteristiku**, ktorá ho prirodzene približuje k určitému okruhu cností a ponúka špecifické príležitosti na formovanie charakteru žiakov. Napríklad na slovenskom jazyku a literatúre učiteľ so žiakmi rozoberá texty s príbehmi, v ktorých sa protagonisti nejako správajú, reagujú na podnety, majú určité motivácie, vnútorne prežívajú udalosti okolo seba, rozvíjajú či narúšajú vzťahy s druhými, spytujú si svedomie, trápia sa alebo sa tešia, hodnotia svoje konanie, snívajú a plánujú. Rozprávanie príbehov a imaginácia žiakov je výbornou príležitosťou na reflexiu a aj na uvedomenie si osobného významu nejakej cnosti alebo morálnej hodnoty pre žiaka.

Dejepis ponúka príležitosti na analýzu príbehov a vzťahov reálnych historických postáv, ale aj možnosť rozvíjať u žiakov zmysel pre vďačnosť (za to, čo nám naši predchodcovia odovzdali) a pre zodpovednosť (za to, čo raz my odovzdáme ďalej). Matematika a prírodné vedy nás vedú k presnosti, dôslednosti, metodickosti, vytrvalosti, ale aj k intelektuálnej pokore a schopnosti poučiť sa z omylov, prípadne k zodpovednosti za narábanie so svetom a s prírodou okolo nás. Aj na chémii či fyzike sa výrazne rozvíjajú intelektuálne cnosti

– schopnosť myslieť logicky, trpezlivosť, poctivosť a zameranie na detaily (napr. poctivá realizácia laboratórneho cvičenia či pokusu, kde každý detail zaváži). Na telesnej výchove a športe máme sklon posilňovať odolnosť, vytrvalosť, disciplinovanosť, dodržiavanie pravidiel, rešpekt k druhým, spoluprácu, spravodlivosť (fair play), schopnosť požiadať o odpustenie a odpustiť. Na hudobnej a výtvarnej výchove cez estetický zážitok rozvíjame schopnosť žiakov vnímať a vnútorne spracovať jemné odtienky krásy, ktorá v nich pestuje citlivosť na rozmanité podnety sveta a ľudí a formuje ich tvorivé odozvy. Ak na rôznych hodinách použijeme jeden **spoločný referenčný text**, môžeme ho rozoberať z odborných hľadísk jednotlivých disciplín a súčasne aj z hľadiska morálneho charakteru. Nepotrebuje tak navyšovať časový fond počas vyučovania na „doplnenie“ o výchovu charakteru, ale využijeme ten istý materiál (napr. text, video, spoločnú skúsenosť) na rôzne účely a pritom žiakom sprostredkujeme celostné porozumenie danému javu alebo konceptu.

Nasledujúca inšpirácia ukazuje možnosti, ako pracovať s jedným textom naprieč rôznymi predmetmi tak, aby dochádzalo vždy k podobným záverom z hľadiska výchovy charakteru.

STREDA, 8. JÚLA 1942

Nepočula som zvonenie, pretože som si na verande rozložila kreslo a trochu som si čítala. Neskôr sa v kuchynských dverách zjavila rozrušená Margot. „Otecko dostal predvolanie na SS,“ šepla. „Mama išla za pánom van Daanom.“ (Van Daan je náš dobrý známy a spoluvlastník v oteckovej firme.)

Veľmi som sa preľakla. Predvolanie! Každý vie, čo to znamená; v duchu sa mi vybavili koncentračné tábory a samotky. Znamená to, že nášho otecka odveľú? „Prirodzene, že nikam nepôjde,“ vysvetlila mi Margot, keď sme si sadli do izby a čakali na mamu. „Mama išla k van Daanovi, aby sa spýtala, či môžeme ísť do nášho úkrytu už zajtra. Van Daan sa bude ukrývať spolu s nami. Budeme tam siedmi.“ Ticho. Nebolo nám do reči. Myšlienka na otca, ktorý nič netušiac odišiel do Židovskej invalidovne, čakanie na matku, horúčava a napätie nám vzali reč. [...]

Kam sa však schováme? V meste, na dedine, v nejakom dome či v chate? Ako a kde...? Tých otázok bolo mnoho, a hoci sa neustále vracali, neopovážila som sa na nič spýtať. [...]

Hoci som vedela, že toto bude posledná noc v mojej posteli, bola som na smrť unavená a zaspala som ako kus dreva. O pol šiestej ma prebudila mama. Našťastie už nebolo tak horúco ako v nedeľu; celý deň padal teplý dážď. Naobliekali sme sa, akoby sme mali stráviť nasledujúcu noc v chladničke. To preto, aby sme so sebou vzali ešte viac oblečenia. Nijaký žid by sa v našej situácii neopovážil vyjsť z domu s kuframi napratanými šatstvom. Mala som na sebe dve tielka, troje nohavičiek, šaty, na nich sukňu, kabátik, letný plášť, dva páry pančúch, zimné topánky, čiapku, šál a bohviečo ešte. Už doma som sa v tom skoro udusila, ale to nikoho nezaujímalo.

O pol ôsmej sme za sebou zamkli dvere; stihla som sa rozlúčiť s Moortje, mojou malou mačičkou, ktorá nájde útočisko u susedov, ako stálo v liste pre pána Goldschmidta.

Rozostlané posteľe, neodpratane raňajky na stole, v kuchyni pôlt mäsa pre mačku – to všetko vzbudzovalo dojem, akoby sme boli opustili dom v zhone. Dojmy nám však boli ukradnuté, museli sme sa ihneď dostať preč, len preč a do bezpečia, nič iné.

Zajtra ti napíšem viac.

Tvoja Anna

(Denník Anny Frankovej, Bratislava: Slovart, 2015, s. 28-31.)

Vybraný úryvok ponúka možnosť pracovať so žiakmi **na viacerých predmetoch**, napr. v rámci tretieho cyklu ZŠ. Na dejepise pedagóg vysvetlí historické okolnosti 2. svetovej vojny, deportácií, rasových zákonov, prenasledovania niektorých skupín, vyhladzovacích táborov, nacizmu a pod. Na občianskej náuke na príbehu ukáže kontext dehumanizácie, porušovania ľudskej dôstojnosti a ľudských práv, totalitných režimov, boja za slobodu a demokraciu. Na literatúre učiteľ preberie so žiakmi text z hľadiska literárno-vedného, zamerajú sa spolu na rozbor textu, na žáner denníka, na gramatické kategórie, prípadne sa pokúsia vytvoriť literárne podnetný denníkový záznam s hodnotovým odkazom. Na výtvarnej výchove si žiaci pozrú a rozoberú dobové propagandistické plagáty a totalitné symboly, príp. iné ideologické mediálne produkty. Na biológii, chémii či fyzike si môžu vysvetliť, ako reaguje ľudské telo v podmienkach extrémneho hladu, nedostatku spánku alebo kyslíka, ako pôsobia na človeka rozličné jedy (napr. cyklón B), alebo aké brutálne boli medicínske experimenty Dr. Mengeleho. Na etickej alebo náboženskej výchove spolu dospejú k definovaniu hodnoty človeka a ľudskej dôstojnosti a demonštrujú na príbehu a na vlastných zážitkoch, aké dôsledky môže mať devalvácia človeka. V každom prípade sa na rozličných hodinách dotknú otázok morálneho charakteru, ktoré sú prítomné aj priamo v texte (napr. cnosť odvahy a statočnosti Anny a jej rodiny, cnosť prosociálnosti a úcty medzi sestrami, cnosť rozvážnosti a líderstva Anniných rodičov).

Ponúknutý úryvok je len jedným stručným podnetom. Je vhodné, aby si učiteľské komunity cieľavedome vytvárali archív použiteľných textov rôznych žánrov, obrazov, videí, zážitkových aktivít, ktoré by pomohli naplňovať ciele VCH stanovené v rámci vízie školy, resp. v rámci ŠkVP.

2.2.2.4 Etická výchova, náboženská výchova a ich miesto v celkovom dizajne výchovy charakteru na škole

Etická výchova nie je predmetom na vyplňovanie úväzku učiteľom, ktorým chýba niekoľko hodín. Nie na škole, ktorej záleží na výchove charakteru. Vyžaduje isté dispozície a, samozrejme, odbornosť, dobré poznanie metodiky, ďalšie vzdelávanie v inováciách a pod.

Nový ŠVP posilňuje postavenie etickej výchovy, pretože popri predchádzajúcej role školského predmetu s 1-hodinovou týždennou dotáciou sa vnášajú štandardy etickej výchovy do celej VO Človek a spoločnosť. Etická výchova alebo aj náboženská výchova ako školské predmety môžu byť zároveň miestom ideového vzniku, plánovania a koordinácie dlhodobších prosociálnych projektov žiakov a pod. To všetko bude vyžadovať, aby sa PUK učiteľov na niektorých stretnutiach zamerala na prepájanie cieľov ETV (prípadne NBV) s ostatnými predmetmi a aktivitami na škole. Je vítané, ak sa učitelia ETV alebo NBV stanú na škole koordinátormi výchovy charakteru alebo metodickými poradcami koordinátora výchovy charakteru.

Etickú, ako aj náboženskú výchovu možno v jadre považovať za výchovy k cnostiam (pozri bližšie Brestovanský, 2022), preto ladia s celkovým rámcom výchovy charakteru, ako ho opisuje ŠVP. Oba predmety by sa teda v súlade s naplňaním vlastných predmetových štandardov mali stať miestom explicitnej reflexie celoškolských aktivít výchovy charakteru. Počas hodiny môže učiteľ so žiakmi mapovať všetko, čo sa v tejto oblasti v škole deje, a vytvárať priestor na diskusiu, plánovanie a reflektovanie toho, či z pohľadu žiakov majú tieto aktivity nejaký dopad – ako sa vďaka nim mení prežívanie a správanie nás žiakov?

Ako mnohokrát predtým, aj tu zdôrazňujeme, že ETV a NBV nie sú konkurenčné predmety, ktoré by si ideovo protirečili. **Napriek čiastočne odlišným prameňom oba predmety majú prienik práve vo výchove k cnostiam.** Štandardy nového ŠVP vo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť, konkrétne v eticko-osobnostnom komponente, boli formulované aj na základe komunikácie so zástupcami ústrednej komisie pre náboženskú výchovu/náboženstvo, resp. s predstaviteľmi zúčastnených cirkví, a to tak, aby ich jednotlivé konfesie mohli prevziať do štandardov vo vyučovaní NBV. Takýmito spoločnými štandardmi sú napr. v 1. cykle „*žiak dokáže/vie vnímať svoju jedinečnosť a využívať pravidlá dobrej komunikácie pri budovaní vzťahov v rodine a spoločenstve*“ alebo „*žiak dokáže/vie byť pozorný k potrebám druhých a aplikovať prvky vzájomnej pomoci, úcty a solidarity v každodenných situáciách*“. Tým bolo docielené to, že všetci žiaci (navštevujúci NBV i ETV) majú garantované penzum štandardov VCH priamo v týchto predmetoch.

Obohacujúcim prínosom je, keď učitelia ETV a NBV vzájomne didakticky komunikujú, niektoré témy vyučujú spoločne (napr. tie, ktoré sa týkajú morálnych cností a prosociálnych postojov), prípadne sa aj občas zamenia (napr. na hodine ETV môže učiteľ NBV vysvetliť, čo sú to biblické príbehy alebo aké pozadie majú niektoré sviatky v kalendári; učiteľ ETV môže na hodinách NBV realizovať zážitkové aktivity zamerané na rozvoj empatie, súcitu, úcty a pod.). Dobrú komunikáciu medzi učiteľom etickej a náboženskej výchovy citlivo vnímajú aj žiaci a to sa odráža v ich lepšom porozumení, že mnohé mravné zásady majú svoje korene v náboženských učeniach, a opačne, že etická výchova nie je školským predmetom určeným pre neveriacich, ale pre všetkých.

2.2.2.5 Komunitné triedne hodiny (ranné kruhy)

Samostatným nástrojom, ktorý dopĺňa portfólio aktivít na podporu výchovy charakteru v škole, sú komunitné kruhy. Niektoré školy ich realizujú vo forme tematicky zameraných triednických hodín, iné pre ne vyčleňujú osobitný priestor. Niekde majú podobu krátkeho (10 – 15-minútového) stretnutia na začiatku každého dňa (najmä v prvom cykle vzdelávania), inde zasa podobu jednej ucelenej hodiny (45 min.) v úvode týždňa, napr. hneď prvú pondelkovú vyučovaciu hodinu. Ak ich škola chce zaviesť, odporúčame, aby boli súčasťou úväzku učiteľa, a to aj v prípade krátkych ranných stretnutí, ktorých súčet tvorí spolu približne jednu vyučovaciu hodinu.

Obsahom komunitných triednych hodín môže byť ucelená téma, ktorou sa dlhodobejšie trieda zaoberá (pozri napr. pojem roly žiaka v podkap. 2.2.2.2), alebo počas nej učiteľ rieši aktuálne potreby žiakov a dáva im príležitosť pomenovať a spracovať svoje prežívanie aktuálnych udalostí. Spravidla by malo ísť o interaktívny, príp. zážitkový prístup vyhybajúci sa na jednej strane morálnemu poučovaniu a na druhej strane vágnemu pseudodialógu, ktorý neumožňuje žiakom skutočne riešiť ich potreby a problémy.

Viaceré školy si postupne vypracúvajú metodiky na vedenie ranných kruhov, jednu samostatnú príručku vydalo tiež MŠVVaM SR (2024), metodicky je možné sa inšpirovať aj v didaktike etickej výchovy. Súčasťou komunitných hodín môže byť aj reflexia vlastných, personalizovaných rozvojových cieľov žiakov, napr. prostredníctvom žiackeho portfólia.

2.2.2.6 Žiacke portfólio

Žiacke portfólio je „súbor prác žiaka zozbieraných za určité časové obdobie učenia sa žiaka, ktoré poskytuje rôzne informácie o skúsenostiach a jeho pracovných výsled-

koch. Zachytáva a uchováva celý rad informácií o vývoji a pokroku žiakovej práce. Slúži ako pomôcka na sledovanie, dokumentáciu a hodnotenie procesu učenia sa. Ide nielen o vedomosti, ale aj zručnosti žiaka. Má slúžiť predovšetkým na ocenenie žiakovo pokroku a úsilia, má ho povzbudzovať k posudzovaniu vlastného rozvoja a obohatiť spoluprácu učiteľa a žiaka na hodnotení. Portfólio slúži predovšetkým na sledovanie autentického učenia, vedie žiaka k zamýšľaniu sa nad jeho vlastnou prácou a ponúka mu možnosť rozhodnúť o kvalite vykonanej práce“ (Koničková, eduworld.sk).

V rámci cieľov výchovy charakteru môžeme v portfóliu vyhradiť priestor aj na sledovanie rozvoja cností podľa osobných rozvojových potrieb toho-ktorého žiaka. Podmienkou úspechu je, že on sám si bude stanovovať ciele v tejto oblasti, napr. „prestanem skákať do reči druhému a naučím sa počúvať, čo hovorí“, „nebudem sa vyhovárať, ak nespĺním domácu úlohu, ale dokážem prijať úlohu navyše“ alebo „tento týždeň aspoň trom ľuďom poviem nejaké pekné ocenenie“ a pod. Počas komunitných hodín sa žiak môže k týmto svojim morálnym záväzkom vracaať a vyhodnocovať ich.

2.2.2.7 Tematické dni

Výstupy viactýždňového vzdelávania v riadnom procese, príp. výstupy konkrétnych významných projektových zadaní by mali dostať svoj priestor v tematických dňoch. Tematický deň nie je odtrhnutý od priebežných školských aktivít, ale naopak, malo by ísť o **vyvrcholenie dlhodobej kooperatívnej žiackej práce**, ktorá sa organizuje prostredníctvom **projektových zadaní naprieč vzdelávacími oblasťami** a prípadne aj so zapojením **extrakurikulárnych činností**.

Tematické dni sú teda istou **oslavou**, počas ktorej sa vyzdvihuje a pozitívne hodnotí tvorba žiakov – žiaci na nich budú prezentovať svoje **diela – artefakty s vysokou objektívnou (ale aj subjektívnou) hodnotou**. Ide o diela, na ktoré sú žiaci hrdí, pretože ich stáli námahu, čas, premýšľanie, prepracovávanie a je za nimi hlboké porozumenie toho, čo vlastne vytvorili. Takýmto artefaktom môže byť divadelná hra, umelecké dielo, tematicky orientovaná brožúra, koncert, krátky dokumentárny film a pod. To všetko by malo byť v súlade s celkovým dizajnom výchovy charakteru a cieľmi v danom ročníku.

2.2.2.8 Vzdelávanie založené na konceptoch

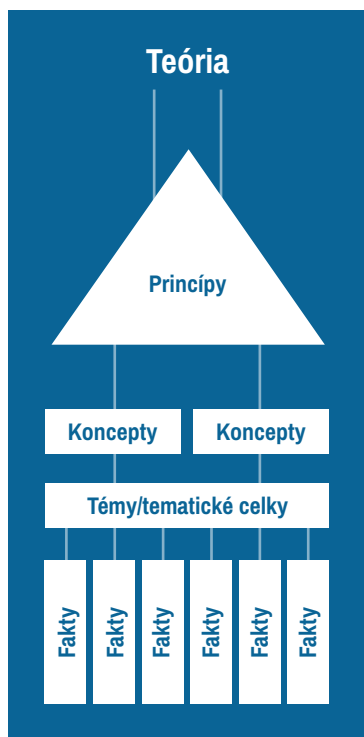
V tradičnom modeli vzdelávacích programov je ťažiskom vyučovania a učenia sa báza faktov. Fakty sú organizované do tematických celkov a ako vedomosti spoločnosti (fakty) rastú, tak narastá aj kurikulum. Obranou proti tomuto trendu je potom tzv. redukcia učiva, ktorá zasa prináša pascu trivializácie a povrchnosti vzdelávania.

V prístupe, ktorý nazývame „na konceptoch založené vzdelávanie“ (Erickson, Lanning & French, 2017) sa tento problém rieši na inej úrovni. Ťažisko sa presúva od memorovania izolovaných faktov ako konečnej stanice vyučovania k využívaniu faktov na porozumenie kľúčových, zásadných, ťažiskových pojmov. Takéto vzdelávanie posúva učenie sa žiaka smerom k prehĺbenému porozumeniu, vyvoláva uňho vyššie kognitívne procesy (analýza, syntéza, generalizácia) a zároveň umožňuje prepájať predmety na úrovni synergických pojmov. Napokon vedie ku generalizáciám, teda k takým kľúčovým poznatkom, ktoré dávajú do vzťahu dva alebo viac významných pojmov a sú prenositeľné v čase, v rôznych kultúrach a situáciách, pričom je ich možné doložiť viacerými príkladmi vychádzajúcimi z faktov. Generalizácie reprezentujú základné porozumenie alebo „veľké idey“, napr. „organizmy sa adaptujú na meniace sa prostredie, aby prežili“;

„veľké osobnosti alebo udalosti môžu spôsobiť zásadné zmeny v historickom vývoji“; „prosociálnosť je základom charakterného priateľstva, ktoré zabezpečuje človeku šťastný, naplnený život“ a pod.

Efekt takéhoto učenia sa je, že sa u žiaka vytvorí rad významných pojmov, ktorým bude rozumieť z viacerých uhlov pohľadu (teda ich bude chápať do hĺbky), no budú preňho zapamätateľnejšie aj súvislosti a samotné fakty, z ktorých tieto súvislosti a pojmy generoval (pozri grafiku).

Obrázok 10: Schéma vyučovania založeného na konceptoch



Príklad (od faktov ku generalizácii/k princípu)

Generalizácia/princíp:

Prosociálnosť je základom charakterného priateľstva, ktoré zabezpečuje človeku šťastný, naplnený život.

Koncepty: prosociálnosť, charakter, priateľstvo, šťastie, sociálny rozvoj, naplnený život.

Tematický celok:

Dialogická komunikácia, diskusia a kooperácia (SJL).
Vytváranie a udržiavanie vzťahov s druhými (ČaS: etický komponent).
Identita a sociálny rozvoj človeka (ČaS: občiansky komponent).

Súvislosti:

Ako súvisí skromnosť so sympatiou, spokojnosť so skromnosťou, sociálny rozvoj s kvalitou priateľstva atď.?

Fakty/procesy:

Zásady zdvorilosti (veľkorysosť, skromnosť, sympatia).
Základné psychologické aspekty v období dospievania.
Rozlišovanie emócií spojených s láskou, priateľstvom atď.

Koncepty a princípy sú kľúčové znalosti, ktoré si má žiak osvojiť. Dobrou reflexiou je možné ich vyťažiť aj z vyučovania dejepisu. Fakty a témy slúžia ako materiál, z ktorých tieto kľúčové znalosti žiak v dialógu s učiteľom a so spolužiakmi generuje.

Napokon to je častokrát to, na čo rôzni aktéri myslia, keď hovoria o kritickom myslení – teda schopnosti usporiadať fakty do zmysluplných celkov, vidieť súvislosti a analógie, príp. dokázať aplikovať znalosti v novom kontexte. „Na konceptoch založené vzdelávanie“ umožňuje na vyššej než len tematickej úrovni prepájať učivá jednotlivých predmetov a poskytuje tiež možnosti reflexie hodnôt a postojov. Väčšina vzdelávacích programov sa zastavuje na úrovni tém/tematických celkov (napr. obdobie osvietenstva v dejepise, trávacia sústava v biológii, trojrozmerné objekty v geometrii, podstatné mená na slovenčine a pod.). Tieto **témy a fakty sú uzavreté v priestore a čase a sú príliš špecifické** na to, aby žiaci mohli preniesť svoje učenie sa o nich do nového kontextu.

Porozumenie vzťahom medzi faktmi je vyjadrené **schopnosťou definovať** pojem. Obrovská chyba, ktorá sa vo vzdelávaní bežne deje, je, že definície nevznikajú induktívnym uvažovaním žiakov (z pochopenia súvislostí medzi faktami a abstrahovaním), t. j. tak, že k nim žiaci dospejú autonómne v dialógu s učiteľom a medzi sebou, ale nechávame žiakov jednoducho sa definície naučiť, čím sa stávajú len ďalšími vetami na zapamätanie (zložitými faktami), ktorým žiaci v skutočnosti nerozumejú.

Ako vidno aj v uvedenom príklade, cnosti a morálne hodnoty je možné prepájať v medzipredmetových vzťahoch práve vďaka konceptuálnemu prístupu pri vyučovaní rôznych predmetov. Detailnejšie rozpracovanie príkladov uvádzame v prílohe č. 6.

2.2.3 Charakter sa rozvíja aktivitami (KONÁM)

Dôležitou súčasťou výchovy charakteru nie je len vytváranie prostredia (vidím cnosti) či priame vzdelávanie (chápem cnosti). Cnosť sa totiž nenadobúda jej poznaním, ale konaním. Slávny Aristotelov výrok poukazuje na to, že „cieľom nášho učenia sa nie je len vedieť, čo je cnosť, ale stať sa dobrým“. Treťou kľúčovou stratégiou výchovy charakteru v škole je preto vytváranie ponúk, výziev či príležitostí, vďaka ktorým tak žiaci, ako aj učitelia získavajú vlastnú skúsenosť s cnosťami a ich nadobúdaním. Tieto skúsenosti tvoria základ pre rozvoj návykov konať cnostne. Umožňujú cnosti nielen poznať, ale aj po nich túžiť, rozhodovať sa, pociťovať morálne emócie a pocit zmysluplného konania, zažívať ich prítomnosť napr. vo forme dobrých, priateľských vzťahov či spolupracujúcej a nápomocnej triedy. Práve tieto praktické skúsenosti „pomáhajú žiakom časom hľadať, túžiť a slobodne sa rozhodovať pre rozvoj vlastného charakteru“ (Jubilee Centre for Character and Virtues, 2024).

2.2.3.1 Prosociálne projekty, dobrovoľníctvo a extrakurikulárne aktivity

Ak sa pozrieme na overené skúsenosti v oblasti neformálnej výchovy charakteru, všetky školské programy jednoznačne tvrdia, že aktívny prístup školy k vytváraniu príležitostí konať charakterne sa naplňa v konkrétnych ponukách na prosociálne správanie v prospech spolužiakov, triedy, školy, širšieho školského spoločenstva, miestnej komunity, ale aj v rámci globálnych výziev. Pekne to popisuje piaty princíp Lickonovho modelu školy s charakterom:

Školy pomáhajú žiakom rozvíjať ich odhodlanie byť čestní a dôveryhodní, dobrovoľne venovať svoj čas a talent pre spoločné dobro a v prípade potreby preukázať odvahu postaviť sa za to, čo je správne (Lickona, 1996). Dobrovoľníctvo a verejnoprospešná práca ponúkajú žiakom najmä príležitosť uplatniť základné hodnoty školy. Učitelia na týchto školách vnímajú „učenie sa službou“ (angl. service learning) ako morálnu činnosť, ktorá rieši problémy „reálneho sveta“. Do svojich učebných osnov a triednych aktivít začleňujú service learning ako vyučovaciu stratégiu a spoločne hľadajú kreatívne spôsoby, ako povzbudiť svojich žiakov, aby sa stali konštruktívnymi žiakmi („učenie sa činnosťou“). Žiaci majú tiež možnosť vyjadriť sa ku kľúčovým rozhodnutiam súvisiacim s ich službou. Okrem toho „školy s charakterom“ ponúkajú žiakom dostatok príležitostí prevziať vedúce úlohy súvisiace s nápravnými (restoratívnymi) praktikami, odolnosťou voči šikanovaniu, riešením konfliktov, akademickou integritou a so športovým správaním.

Ako príklady môžeme uviesť:

- zapájanie žiakov do starostlivosti o iných, napr. mladších alebo znevýhodnených žiakov;
- individuálne alebo triedne aktivity v prospech spoločne pomenovanej potreby alebo výzvy;
- výzva prevziať líderstvo pre nejaký prosociálny projekt;
- mimoškolské aktivity zamerané na rozvoj školy, blízkej komunity či regiónu;
- vytvorenie priestoru na participáciu žiakov na tvorbe prostredia, školský parlament;
- tvorba kultúrnych a športových programov žiakmi.

2.2.3.2 Adaptačné dni ako súčasť dizajnu výchovy charakteru

Adaptačné dni majú špecifické postavenie v živote školy. Zvyčajne sa realizujú v ročníkoch, ktoré vyžadujú adaptáciu, t. j. na základnej škole v 6. ročníku (zlúčenie tried po odchode viacerých žiakov na 8-ročné gymnáziá alebo v rámci kurikulárnej zmeny príchod nových žiakov z iných škôl – málotriedok – do tretieho cyklu), na strednej škole v 1. ročníku (vytváranie nových triednych kolektívov). Okrem klasického sociálno-integrujúceho dopadu môžu slúžiť aj ako súčasť výchovy charakteru. Základnou myšlienkou je idea jedinečnosti a spolupatričnosti. Adaptačné dni tak môžu slúžiť ako štartovacia čiara na hlbšie sebaopoznanie, ako aj vzájomné spoznávanie sa v oblasti charakteru. Okrem toho však môžu vytvoriť priestor aj na dobré porozumenie základných princípov výchovy charakteru, napr. objavenie dôležitosti témy vlastného charakteru, proaktivity, odvahy, jedinečnosti.

2.2.3.3 Ďalšie podporné nástroje a iniciatívy

Na tomto mieste uvádzame rôznorodé školenia, ktoré majú ten spoločný znak, že sú v súlade s konceptom rozvoja cností. Niektoré z nich tematizujú cnosti priamo, niektoré skôr implicitne. Vedenie školy zodpovedá za manažment ďalšieho vzdelávania učiteľov a malo by organizovať komunitu učiteľov tak, aby zmysluplne dopĺňala konkrétny program výchovy charakteru v danej škole.

Nevyhnutnou, hoci nie dostačujúcou podmienkou je, aby sa poskytovateľ vzdelávania oboznámil s koncepciou výchovy charakteru na škole a poznal tiež ŠVP v tejto oblasti. Zvyšuje sa tým pravdepodobnosť, že vybrané vzdelávanie bude v súlade s dlhodobými zámermi školy v oblasti výchovy charakteru.

Druhou nutnou podmienkou ďalšieho efektívneho vzdelávania je, že sa odohráva cyklicky. V tomto duchu je možné uvažovať nad zaradením niektorých z nasledujúcich školení do procesu aplikácie výchovy charakteru v škole:

- Dialogická morálna reflexia
- Karty cností
- Akadémie veľkých diel
- Filozofia pre deti
- Nenásilná komunikácia
- 7 návykov pre úspešný a harmonický život v škole
- vLACE
- PRIMED

2.3 Výsledky snahy o výchovu charakteru sú vidieť

Tento princíp vyjadruje triviálny fakt, ktorý sa paradoxne v našom školstve len zriedka berie ako samozrejmý: **ak sa o niečo snažíme, mali by sme vidieť výsledky. V opačnom prípade buď robíme niečo** s nadšením, ale **nesprávne**, alebo to robíme len **formálne**, bez skutočného hlbokého stotožnenia sa s dohodnutými cieľmi. Obrazom takéhoto prístupu môže byť škola, v ktorej sa realizuje množstvo aktivít zameraných na osobnostné formovanie žiakov, no bez akéhokoľvek posunu v správaní, prežívaní a postojoch učiteľov a žiakov.

Neplatí priama úmera medzi *množstvom* aktivít s hlavičkou „výchova charakteru“ a úspešnosťou v tejto oblasti. Do istej miery, samozrejme, množstvo aktivít hovorí, že nám na téme záleží, no dôležitejšia je reflexia, sledovanie a vyhodnocovanie napĺňania cieľov a vhodnosti metód. Treba klásť väčší dôraz na otázky „prečo“ ideme niečo v škole robiť a „aké sú dopady“ toho, čo robíme, než „čo všetko“ sme urobili.

Namiesto toho, aby sme vytvárali množstvo nových a špecifických aktivít, zamerajme sa na to, aby sme redizajnovali to, čo bežne v škole robíme, tak, aby sme posilnili výchovu charakteru. Sledujme pritom dopady: Mení sa správanie žiakov k lepšiemu? Sú naši žiaci v škole spokojnejší, vitálnejší, tvorivejší, dobroprajnejší...? Mení sa komunikácia rodičov? Mení sa kvalita komunikácie a spolupráce medzi učiteľmi? A ďalšie. Úspešný dizajn výchovy charakteru je rozpoznateľný v kultúre školy – keď do nej vstúpi externý pozorovateľ, všimne si a pozitívne komentuje rôzne prvky, detaily či celkovú klímu, ktorú zachytí.

2.3.1 Dá sa merať charakter?

Ako však exaktne zistiť, či sa vyššie pomenované prvky (a mnohé ďalšie) skutočne menia k lepšiemu? Čo majú byť tie pozorovateľné a objektívne hodnotiteľné prejavy – odborne povedané, ako operacionalizovať úspešnosť výchovy charakteru? Je vôbec možné kvantitatívne vyhodnocovať dopady výchovy charakteru v škole? Existujú nástroje, ktoré by sme mohli použiť na zber dát, aby sme mohli validne (teda čo najbližšie k skutočnému stavu) a reliabilne (teda čo najpresnejšie a opakovateľne) merať nadobúdanie dobrých charakterových vlastností u žiakov, príp. učiteľov?

Nie je to jednoduchá otázka (v skutočnosti je to veľmi zložitá vedecká otázka) a v tomto praktickom materiáli nie je na jej zodpovedanie dostatok priestoru. Určite si všetci uvedomujeme, že hlboký morálny postoj a stav, akým je cnosť, nemožno jednoducho merať prostredníctvom vonkajších pozorovateľných znakov správania alebo sebahodnotiacich dotazníkov, ktoré sú najmä v otázkach charakteru človeka typické efektom skreslenia.

Z mnohých výskumov vyplýva, že môžeme uvažovať nad niektorými aspektmi cnosti, ktoré merať vieme. Prirodzene, je potrebné mať stále na pamäti neúplnosť takéhoto merania a byť opatrný pri interpretácii dát.

Predtým než predstavíme nejaké možnosti, je vhodné poznamenať, že k zisťovaniu, ako na tom sme z hľadiska výchovy charakteru, môžeme pristúpiť na rôznych úrovniach:

1. **Úroveň manažmentu výchovy charakteru** – tu môžeme svojpomocne, jednoduchým spôsobom (kontrolným zoznamom) vyhodnotiť, ktoré činnosti a do akej miery sa v škole so zámerom rozvoja výchovy charakteru realizujú. Kontrolný zoznam uvádzame v bode 2.3.2.
2. **Úroveň pozorovateľných dopadov výchovy charakteru v škole (kultúra a vyučovanie)** – tu sa môžeme pýtať jednotlivých aktérov v škole (žiacov, učiteľov, odborných zamestnancov, rodičov, vedenia), do akej miery sa objavujú pozitívne alebo negatívne javy v každodenných interakciách v škole. Čiastočne sme sa tomuto nástroju venovali v kapitole Charakter zachytený v kultúre (VIDÍM). V prílohe 1 uvádzame jeho rozšírenú verziu. Do tejto kategórie môžeme zaradiť aj nástroj na diagnostiku rozvojových potrieb, ktorý tiež stručne objasňujeme nižšie (príloha 4).

Dopady na správanie a prežívanie žiakov:

- Vyberte si ročník, o ktorom sa chcete vyjadriť.
 - Pripomeňte si sformulované ciele výchovy charakteru pre tento ročník.
 - Do akej miery sa naplnili?
3. **Úroveň osobného prežívania jednotlivých aktérov** – na tejto úrovni ide o komplexný výskum, ktorý vyžaduje validizované nástroje a odborný pedagogicko-psychologický prístup: zisťovanie morálnych hodnôt, postojov, úrovne morálneho zdôvodňovania atď. Takýto výskum nemusí mať nutne evalvačný charakter (okamžitá spätná väzba pre manažment výchovy charakteru), slúži viac na prehĺbenie porozumenia vzťahov jednotlivých aspektov výchovy charakteru alebo na experimentálne overovanie jej dopadov z dlhodobého hľadiska.

2.3.2 Evalvácia dizajnu výchovy charakteru (kontrolný zoznam)

Tu poskytujeme rýchly evalvačný nástroj, ktorý môže použiť vedenie školy, supervízor či koordinátor výchovy charakteru. Ďalšie prehĺbené a komplexnejšie nástroje poskytneme v budúcich podporných materiáloch. Nástroj nemá normatívne vyhodnotenie, slúži len na rýchlu orientáciu v najdôležitejších bodoch, ktoré zastrešujú aktivity implementácie výchovy charakteru. Podrobnejší opis možných postupov v manažmente implementácie VCH nájdete v kapitole 3 Krok za krokom.

Tabuľka 4: Kontrolný zoznam na sledovanie úrovne manažmentu výchovy charakteru

1. Zisťujeme, aké majú naši učitelia, žiaci a rodičia potreby a hodnoty v oblasti výchovy charakteru.	áno/nie/čiastočne
2. Máme sformulovanú misiu a víziu školy, ktorej súčasťou sú aj ciele výchovy charakteru.	áno/nie/čiastočne
3. Na formulácii misie a vízie školy sa podieľala väčšina učiteľov, ale aj niektorí žiaci a rodičia.	áno/nie/čiastočne
4. Výchova charakteru je jasne deklarovaná ako významná súčasť našej školy.	áno/nie/čiastočne

Ako celok

- | | |
|---|------------------|
| 5. Výchova charakteru je jednou z dôležitých tém našich rozhovorov, ako aj porád a plánovania. | áno/nie/častočne |
| 6. Máme nástroje a čas, aby sme ako škola priebežne identifikovali potenciál a výzvy v oblasti výchovy cností u žiakov aj učiteľov. | áno/nie/častočne |
| 7. Priebežne sa vzdelávame v oblasti výchovy charakteru. | áno/nie/častočne |
| 8. Učitelia zámerne a systematicky prepájajú vlastné hodiny s výchovou charakteru. | áno/nie/častočne |
| 9. Všetci zamestnanci našej školy chápu význam výchovy charakteru a usilujú sa byť vzorom cnostného správania. | áno/nie/častočne |
| 10. Výchova charakteru je súčasťou celého vzdelávania. | áno/nie/častočne |
| 11. Výchova charakteru je súčasťou neformálneho vzdelávania. | áno/nie/častočne |
| 12. Škola ponúka príležitosti pre žiakov na prosociálne aktivity a ďalšie prejavy cnostného konania. | áno/nie/častočne |
| 13. Ako škola vyhodnocujeme dopady výchovy charakteru a reagujeme na ne. | áno/nie/častočne |

Individuálne

- | | |
|--|------------------|
| 14. Zaraďujem výchovu cností do vlastných hodín. | áno/nie/častočne |
| 15. V učebných zdrojoch tvorím nadpredmetové súvislosti, ktoré poukazujú na charakter. | áno/nie/častočne |

2.3.3 Úroveň pozorovateľných dopadov výchovy charakteru v škole

Kým predchádzajúci nástroj mapoval to, čo všetko sa v škole so zámerom posilňovania výchovy charakteru robí, nasledujúce nástroje sa snažia zistiť, aké to má reálne dopady. Môžeme ich rozdeliť do dvoch kategórií: a) kultúra školy, b) prejavy výchovy charakteru počas vyučovania.

Pre prvú kategóriu zisťovania je možné využiť nástroj podrobne opísaný v prílohe č. 1 *Sebareflekčný nástroj pre komunitu učiteľov: Sme školou, ktorej kultúra podporuje výchovu charakteru?* Častočne sme ho predstavili vyššie, v podkap. 2.1.1, v prílohe je jeho plné znenie, resp. jeho formátovateľná podoba. To znamená, že vedenie školy v spolupráci so školským psychológom oboznámeným s koncepciou výchovy charakteru môže adaptovať daný nástroj na aktuálne meranie.

Ďalším nástrojom na efektívne zisťovanie posunov v hodnotách, ktorými škola žije, je cyklické (každoročné alebo dvojročné) prehodnocovanie hodnôt a rozvojových potrieb školy (pozri podkap. 2.1.2 *Mapovanie hodnôt*). Užitočné sú aj ďalšie nástroje sledujúce napr. klímu školy (Gavora & Braunová, 2010; Urbánek & Chvál, 2012), pričom dôležitejšie než porovnávať sa s inými školami je sledovať zmeny v priebehu času v rámci jednej školy.

Inou kategóriou zisťovania dopadov výchovy charakteru v praxi je pozorovanie prejavov učiteľov a žiakov priamo počas vyučovania. S pomocou pozorovacieho hárku môžeme sledovať niektoré vopred presne definované prejavy, napr.:

- Koľko žiakov sa zapojí do diskusie o morálne relevantnom probléme?
- Koľko žiakov položí počas vyučovania otázku zameranú na prvky charakteru, ktorá vyžaduje argumentáciu a je v súlade s témou, ktorej sa trieda venuje?
- Ako často je v triede počuť výroky reprezentujúce prosociálne cítenie, rešpekt k druhým, preberanie zodpovednosti a pod. podľa zvoleného kľúča pozorovateľa?
- Koľko žiakov rieši úlohu ďalej, hoci sa im ju na prvýkrát nepodarilo vyriešiť?
- Koľko žiakov sa vyhovára pri nesplnení zadania či domácej úlohy?
- Koľko žiakov na hodinách vyrušuje (nekonštruktívne zasahuje do vyučovania)?
- Koľko prejavov násilnej komunikácie (verbálnej, neverbálnej, skrytej) sa počas hodiny v triede vyskytne?

Aj tu je dôležité cyklické opakovanie pozorovania v tej istej triede, aby sme dokázali z dlhodobého hľadiska vyhodnotiť prípadné želané posuny v sledovaných prejavoch.

2.3.4 Etablované výskumné nástroje a zistenia o dopadoch programov výchovy charakteru v školách

Ako sme spomínali v úvode tejto kapitoly, zisťovanie miery rozvoja charakteru, konkrétne cnosti, je mimoriadne náročné. Vo svetovej vedeckej obci prebieha neustále o tejto veci živá diskusia. Existujú **etablované výskumné nástroje a zistenia o dopadoch programov výchovy charakteru v školách**. Niektoré komponenty cnosti však nie je možné odhaliť bežnými psychologickými nástrojmi. Iné nástroje zasa vyžadujú odbornosť pri realizácii výskumu a najmä pri spracovaní a interpretácii dát, nehovoriac o tom, že mnohé aktuálne vyvíjané nástroje vo svete nie sú validizované pre slovenské kultúrne prostredie, toľž nie sú k dispozícii licencie na ich získanie a používanie.

Ak by sa školská komunita predsa len rozhodla ísť aj touto cestou vedeckého bádania, ktoré by malo pre ňu praktické výstupy, potom je vhodné osloviť v tomto smere napr. autorov tejto publikácie.

3

***Tvoríme vlastný
školský dizajn
výchovy charakteru***

Posledná kapitola je krátkym zhrnutím celej publikácie, pričom sledujeme praktický *step-by-step* postup, ako úspešne dosiahnuť implementáciu výchovy charakteru do života školy. Navrhujeme nasledujúce kroky, no popritom si uvedomujeme, že potreby škôl a ich aktuálny stav v tejto oblasti sa rôznia a vyžadujú zo strany vedenia určitú adaptáciu. Tu sú:

1. **Vedenie školy – sebareflexia (rok 1)**
2. **Zoznámete sa s koncepciami výchovy charakteru v školách (rok 1)**
3. **Ako sme na tom s charakterom – autodiagnostika školy (rok 1 – 2)**
4. **Vytvorte si užšiu skupinu silných podporovateľov (rok 1 – 2)**
5. **Formulujte víziu a misiu vašej školy, resp. kriticky ju prehodnoťte (rok 2)**
6. **Pracujte so širším kolektívom učiteľov (rok 2 – 5)**
7. **Tvorte spoločne ucelený dizajn VCH pre celú školu (rok 2 – 5)**
8. **Zapojte rodičov (rok 2 – 5)**
9. **Inšpirujte a nechajte sa inšpirovať (rok 3 – 10)**
10. **Vyhodnocujte dopady (rok 3 – 10)**

1. Vedenie školy – sebareflexia (rok 1)

- a. **Autenticky a kriticky uvažujte**, čo sledujete tým, že sa snažíte implementovať výchovu charakteru do vašej školy:
 - Aká je vaša vysnívaná škola? Kde vidíte svoju školu o 5 rokov? Akého absolventa chcete mať?
 - Aké dôvody vás osobne vedú k tomu, že chcete zaviesť VCH do školy? Ak nechcete, prečo?
 - Čo ste ochotní obetovať (čas, peniaze, energiu, možné nepríjemnosti atď.) a riskovať?
 - Vo všeobecnosti, prečo vlastne chcete byť vo vedení školy? Čo pre vás znamená byť dobrým riaditeľom/byť dobrým vedením školy?
- b. **Uvažujte** nad tým, **aké postoje a správanie očakávate** od učiteľov, ďalších zamestnancov a žiakov a ktoré z nich vy sami predstavujete ako nasledovaniashodné:
 - Využite tieto nástroje pre získanie spätnej väzby o sebe (riaditeľ a vedúci pracovníci školy): dotazník na riadenie, rozvojové potreby školy, SCIO mapy, Gallup – talenty, klíma učiteľského zboru, dotazník Naša škola (charakter) a i.
 - Využite služby kouča, supervízora pre VCH, mentora. Využite otvorenú spätnú väzbu v osobných rozhovoroch s učiteľmi alebo v užšom tíme.
 - Podel'te sa so svojimi predstavami a postojmi. Navštívte školu, kde VCH funguje a úprimne sa pýtajte, čo treba zmeniť vo vašich vlastných postojoch (Čo ma inšpiruje, keď vidím riaditeľa školy s charakterom?).
- c. **Uvažujte** nad tým, **ktoré hodnoty a priority** odráža vaše riadenie a manažment školy:
 - Urobte si tento kontrolný zoznam aktivít (pozri podkap. 2.3.2). Čo z nich robíte, do akej miery? A ak nie, prečo?
 - Spíšte si všetko, čo už v škole robíte, čo podľa vás podporuje rozvoj charakteru žiakov a učiteľov.

2. Zoznámte sa s koncepciami výchovy charakteru v školách (rok 1)

- a. **Preštudujte si** dostupné zdroje o VCH, napr.:
 - ŠVP (s. 720 – 726, štandardy pre VCH) + pozorne celú túto publikáciu *Sprievodca pre výchovu charakteru*;
 - odbornú literatúru, niektoré podnety uvádzame v odporúčanej literatúre;
 - školenia: Filia, o. z., workshopy Pdf TU, Akadémia veľkých diel, workshopy mentorov RCPU...;
 - príklady dobrej praxe (pozri napr. publikáciu Bačkorová, Martincová & Wiesenganger, 2022: Škola s charakterom).
- b. **Umožnite učiteľom** účasť na školeniach, workshopoch, konferenciách o VCH. Zvoľte cyklické formy vzdelávania vybranej skupiny učiteľov (nie jednorazové) – tvorte odborné kapacity pre túto oblasť na škole (vlastných expertov).
- c. **Pozvite odborníkov**, ktorí majú skúsenosti s implementáciou VCH, na školské stretnutie.
- d. **Diskutujte v škole** o princípoch VCH a ich prepojeniach so školskou kultúrou. Využívajte interaktívne dialogické metódy pre diskusiu (menšie skupiny a ich prezentácie, reflektívne protokoly). Zapisujte si problémy počas roka a riešte ich jazykom cností.

3. Ako sme na tom s charakterom – autodiagnostika školy (rok 1 – 2)

- a. **Diagnostikujte preferencie hodnôt a potrieb** žiakov, učiteľov aj rodičov a úroveň rozvinutia vybraných dobrých vlastností. Interpretujte výsledky v komunite učiteľov spoločne.
 - Komunikujte dôležitosť objektívneho pohľadu na školu zo strany všetkých aktérov (vedenie, učitelia a zamestnanci, žiaci, rodičia). Pripravte pôdu – ochotu učiteľov a žiakov, čas, priestory.
 - Využite nasledujúce možnosti overených nástrojov: Rozvojové potreby školy (Baranyai), Klíma školy (Gavora), Dotazník duševného zdravia a duševnej pohody (WHO), Dotazník Naša škola (Pdf TU), nástroje ČŠI. Konzultujte s odborníkmi a školským psychológom alebo využite externých dodávateľov.
 - Predstavte výsledky užšiemu tímu a následne širšej komunite učiteľov, príp. žiakom a rodičom. Zaisťte otvorenosť diskusie bez obáv vysloviť kritiku alebo nesúhlas.
- b. **Dajte téme VCH významnosť.** Pomenujte spolu s učiteľmi kľúčové dôvody, prečo je nevyhnutné a dôležité implementovať VCH a ako to súvisí s výsledkami diagnostiky rozvojových potrieb školy.
- c. **Aké sú silné stránky vašej školy?** Určte si zónu najbližšieho vplyvu vo VCH a urobte prvé kroky k realizácii VCH.
 - Na čom môžeme stavať? Na čo sme hrdí? SWOT analýza v užšom tíme.
 - Určte si spoločne s učiteľmi priority a formulujte postupné kroky (od práce vedenia, užšieho tímu, starostlivosti o učiteľov až k záväzkom učiteľov, pozri krok 4 nižšie). Ktoré charakterové vlastnosti by mala škola rozvíjať a prečo? Napíšte si harmonogram veľmi konkrétnych úloh s termínmi, nákladmi a zodpovednosťami.

4. Vytvorte si užšiu skupinu silných podporovateľov (rok 1 – 2)

- a. **Uvažujte nad krokmi implementácie VCH** spoločne v tejto skupine.
 - Kto je motivovaný a silný podporovateľ VCH? Nebojte sa pozvať do užšieho tímu aj kritika, ktorý môže pomôcť odhaliť slabiny plánu. Vytvorte skupinu max. 6 – 8 ľudí, ktorej súčasťou sú skúsení učitelia, supervízor pre ŠVP, ak je to možné, tak aj externý poradca (napr. odborník z VŠ alebo mentor), ale aj vychovávateľ v ŠKD či odborný pracovník (psychológ alebo sociálny pedagóg).
 - Zvoľte si pevný harmonogram stretnutí (je to znak prioritizácie) a vopred si stanovte ciele stretnutí a výstupy, ktoré na nich chcete dosiahnuť.
 - Nezabudnite týchto ľudí odmeniť – ponúknite im benefity za ich aktivitu.
- b. **Určte koordinátora** výchovy charakteru.
 - Koordinátorom by mal byť človek, ktorý je pre tému zvlášť zapálený, nemusí nutne ísť o najskúsenejšieho učiteľa. Ak najlepší robia už niečo iné alebo takpovediac všetko, potom si zrevidujte priority.
 - Zvlášť ho podporte v profesijnom rozvoji, špecifické vzdelávania na túto tému zaradte do plánu profesionálneho rozvoja.
 - Vychádzajte mu v ústrety a ukazujte dobrú vôľu konkrétnymi krokmi, napr. nemusí mať triednictvo. Znížte mu úväzok a jasne formulujte jeho kompetencie, ktoré oznámite aj celému kolektívu učiteľov.
- c. **Realizujte inovačné a aktualizčné vzdelávania** pre učiteľov, vychovávateľov a odborných pracovníkov, ktorí sú motivovaní zavádzať VCH v škole.
 - Dajte priestor vybraným ľuďom vzdelávať sa v tejto oblasti, ale zároveň zabezpečte prenos ich skúseností do širšieho kolektívu (skutočný prenos, nie jednu prezentáciu...).
- d. **Na úrovni učiteľov** – jednotlivcov – tam, kde je najlepší predpoklad, **podporte akumuláciu učebných zdrojov**, príp. tvorbu vlastných nových zdrojov, napr. etická výchova, náboženská výchova, občianska výchova, slovenský jazyk a literatúra, triednické hodiny, ranné kruhy a pod.
 - Vytvorte priestor pre didaktické stretnutia tejto užšej skupiny, ktorú bude riadiť koordinátor pre VCH, spolu so supervízorom pre ŠVP (možno jedna a tá istá osoba).
 - Nielen tvorte, ale spoločne sa delte o skúsenosti a reflektujte, ako žiaci reagujú na nové podnety a postupy. Vytvorte niekoľko ukážkových hodín, ktoré budú najlepšie reprezentovať dobrú koncepciu výchovy charakteru.
- e. Pilotne **zavedte** vo vybraných ročníkoch **triednické komunitné hodiny** (ranné kruhy).
 - Využite príslušné vhodné metodiky, napr. karty cností pre vedenie triednických komunitných hodín, vytvorte alebo overte súbor aktivít (ide najmä o kompetenciu koordinátora pre VCH).

5. Formulujte víziu a misiu vašej školy, resp. kriticky ju prehodnoťte (rok 2)

- a. **Vyhodnoťte doterajšie kroky** (1 až 4) z hľadiska toho, ako môže dôraz na VCH ovplyvniť znenie vízie a misie vašej školy.
- b. **Prečítajte si publikáciu** *Sprievodca kultúrou a étosom školy* a uvažujte: Ako explicitne zakomponovať našu predstavu o výsledkoch výchovy charakteru? Ako vyzerá škola, po ktorej túžime? Ktoré formulácie by mohli odrážať kľúčové aspekty charakteru?

- c. **Sformulujte misiu a víziu vašej školy** tak, aby odrážala váš dôraz na ciele výchovy charakteru, a držte sa jej, prípadne reflektujte jej význam a reálny dopad a primerane ju optimalizujte.
- d. Na základe vašej vízie **doplňte profil absolventa**.
- e. Na základe vízie **začnite pracovať na stratégii** a na tom, ako ju naplniť.

6. Pracujte so širším kolektívom učiteľov (rok 2 – 5)

- a. **Začnite starostlivosťou o učiteľov:**
 - Vneste prvky VCH do práce s učiteľmi (zmena klímy na poradách, zmena dôrazu na vybrané témy, pomenovanie úspechov, problémov, výziev či riešení konfliktov jazykom cností a pod).
 - Postarajte sa o to, aby učitelia porozumeli, že vnášanie cností do bežného života nie je ďalší typ školenia či nová úloha/záťaž, ktorá ich čaká. Umožnite učiteľom zážitkovým spôsobom spolu reflektovať vlastný život metódami výchovy charakteru (napr. cez karty cností, teambuildingy, aktivity pre posilnenie pohody v kolektíve učiteľov a pod.).
 - Uvažujte nad tým, ako umožňujete zamestnancom, aby rozvíjali svoj charakter a stali sa charakternými v oblastiach, za ktoré sú zodpovední.
- b. **Predstavte ucelenú víziu a misiu** celému kolektívu. Využite rôzne dostupné prostriedky na komunikáciu o novej vízii a stratégiách. Vedte s nimi úprimný dialóg: Existuje jednotné chápanie misie, vízie a cieľov VCH v škole? Alebo sú v ich formuláciách pojmy, ktoré si viacerí vykladajú rôzne?
- c. **Diagnostikujte spoločne s učiteľmi žiakov** – rozprávajte sa o konkrétnych žiakoch a o ročníkových rozvojových potrebách (napr. čo potrebujú a akých chceme mať na konci školského roka tretiaakov, piatakov, deviatakov).
- d. **Revidujte doterajšie aktivity**, aby ste vytvorili priestor pre prípravu a realizáciu VCH v škole:
 - Tento krok bude vyžadovať vytvoriť prehľad aktivít, realizovať ich spoločné hodnotenie z hľadiska prínosu pre rozvoj školy a žiakov a odvahu odstrihnúť tie, ktoré neprinášajú želané dopady a stoja príliš veľa energie a času.
 - Potom dokážete nájsť nový priestor a čas na aktivity potrebné pre rozvoj charakteru.
- e. **Vytvárajte profesijné učiace sa komunity (PUK)** na pravidelnú tvorbu, zladenie a reflexiu aktivít VCH. Zabezpečte priestor pre vzájomné učenie sa učiteľov. Podporujte otvorenú diskusiu, netradičné myšlienky, aktivity a postupy.
- f. Podporujte. Viditeľne oceňujte u každého aj najmenšie úspechy a kroky.

7. Tvorte spoločne ucelený dizajn VCH pre celú školu (rok 2 – 5)

Tento krok je jadrom implementácie VCH do školy. Ide o komplexný prístup, no dôležité je postupovať od jednoduchšieho k zložitejšiemu. Skutočne úspešná implementácia VCH bude vyžadovať veľa energie a času (od 5 do 10 rokov).

Odohráva sa naraz v troch dimenziách, ktoré sa dopĺňajú a navzájom podmieňujú: charakter **zachytávaný** (metaforicky „vidím“) v étose školy, v bežnom správaní všetkých; charakter **zámerne vyučovaný** (metaforicky „chápem“) vo vzdelávacom procese

a v ďalších aktivitách; charakter **prakticky realizovaný** (metaforicky „konám“) v činnostiach, pre ktoré škola zámerne vytvára príležitosti žiakom alebo im umožňuje sa na nich zúčastňovať v mimoškolských aktivitách.

a. **Vidím – posilňovanie celkovej kultúry školy v prospech výchovy charakteru**

- Dbajte o **prostredie** (fyzické, učebné, kultúrne) tak, aby zjavne podporovalo výchovu charakteru. Odpovedzte si na otázky: Kde vidíte, že sa vaše zameranie na výchovu k charakteru prejavuje/posilňuje, keď sa prechádzate po škole? Je to zrejmé z priestorov školy, zo správania žiakov, z interakcií zamestnancov, zo starostlivosti o fyzické prostredie?
- Jasne formulujte **prioritu VCH v rozvoji školy**. Často sa zámerne obracajte na víziu, ktorú ste tvorili, pri rôznych príležitostiach: plánovanie roka, riešenie problémov, formulovanie jasných morálnych očakávaní od všetkých aktérov školy (učiteľ ako vzor charakternosti), zahrnutie hodnôt do procesu vo výberových konaniach pre nových zamestnancov, oceňovanie príbehov a príkladov dobrého charakteru.
 - Odpovedzte si na otázky: Je váš prístup k rozvíjaniu dobrého správania založený na cnosti alebo na sankciách? Uprednostnite proaktívne nabbádanie k prosociálnosti a cnosti pred reagovaním na problematické situácie.
 - Ako sa v riešení problémového správania žiakov odráža váš celkový zámer rozvíjať v škole charakter? Ste pri rozhovoroch so žiakmi, ktorí sa zachovali zle, vedení konceptom rozvoja charakteru a cnosti?
 - Do akej miery je dôraz na charakter posilňovaný v procese prijímania a uvádzania zamestnancov do zamestnania vo vašej škole? Hodnotíte charakter uchádzača aj jeho angažovanosť v oblasti výchovy k charakteru?
 - Ako často je rozvoj charakteru obsahom stretnutí vedenia a/alebo súčasťou hodnotenia?
 - Do akej miery sú zamestnanci povzbudzovaní k sebareflexii, pokiaľ ide o ich vlastný charakter? Čo je zavedené na aktívne povzbudzovanie zamestnancov, aby boli vzorom cností/hodnôt školy? Sformulujte v rolách učiteľov po dohode celej komunity očakávania voči každému učiteľovi a pravidelne sa k týmto očakávaniam vracajte či už pri riešení problémov v postojoch a správaní učiteľov, alebo pri vyzdvihovaní ich charakteru.
 - Je charakter zahrnutý do správ o žiakoch a škole?
- Podporujte **dobré medzil'udské vzťahy** – dbajte na to, aby ste dali vedieť všetkým v škole, že vám záleží na dobrých vzťahoch, rešpekte, empatii či dôvere.
 - Dbajte o duševné a duchovné zdravie učiteľov. Budte dôveryhodní a majte stále otvorené dvere na komunikáciu aj o mimopracovných záležitostiach.
 - Zaškoľte členov podporného tímu (psychológ, sociálny pedagóg a pod.) do princípov a postupov výchovy charakteru, aby do svojej práce vniesli tiež jazyk cnosti.
- Vytvárajte **kultúrne príležitosti** na posilnenie vedomia o dôležitosti charakteru v živote.

b. **Chápem – posilňovanie výchovy charakteru vo formálnom vyučovaní**

- Začnite v malom. Diskutujte spolu s vybranými učiteľmi a odbornými pracovníkmi (napr. triednymi učiteľmi v danom ročníku, psychológom, externým spolupracovníkom) o rozvojových potrebách žiakov v každom ročníku a **pomenujte kľúčové úlohy a výstupy, ktoré má žiak v danom ročníku dosiahnuť**.
- Vytvorte si **tematický plán aktivít** na celý rok vzhľadom na predstavu o profile žiaka na konci každého ročníka.
- Zavedte **explicitný čas** pre aktivity na formovanie charakteru (ranné kruhy, triednické hodiny s premyslenou metodikou, diskusie, témy týždňa, reflexie dôležitých aktuálnych udalostí, živé knižnice a pod.). Najprv aktivity skúšajte v menšej skupine ochotných učiteľov, potom overené aktivity šírte do celého kolektívu.
- Vneste prvky rozvoja charakteru do poskytovania **spätnej väzby** žiakom (napr. cez žiacke portfólio, oceňovanie charakterových vlastností vo formálnom vyučovaní).
- Podporte starostlivý a múdry **výber obsahových a metodických podnetov** pre vzdelávanie (výber literárnych zdrojov na čítanie, básne, tematické eseje, ďakovné listy, hodnotenie a sebahodnotenie, tréningy komunikácie atď.). Využite stratégie hlbokého porozumenia pri vyučovaní. Ved'te učiteľov k tomu, aby poskytli žiakom dostatok času na uvažovanie o dôležitých veciach.
- **Prepojte učiteľov ETV a NBV** a učiteľov ostatných predmetov, aby sledovali ciele synergicky.
- **Tvorte školský vzdelávací program** tak, že v každom roku budete sledovať konkrétne zmysluplné ciele výchovy charakteru. Toto je komplexná úloha, ktorá sa bude naplňať postupne.
- Dbajte na **sprevádzanie nových učiteľov**, aby porozumeli prioritám VCH vo vzdelávaní a boli schopní a odhodlaní ich podporovať a začleniť do svojho vyučovania.

c. **Konám – vytváranie príležitostí pre angažovanosť a praktické prejavenie charakteru**

- **Zhodnoťte**, do akej miery je vaša ponuka mimovyučovacích aktivít výslovne spojená s rozvojom charakteru a cnosťami/hodnotami školy.
- **Doplňte námety na extrakurikulárne aktivity** o také, ktoré podporujú VCH v škole, napr. DofE, prosociálne brigády a projekty, zbierky, benefičné jarmoky, besedy, oslavy, psychosociálne tréningy a práca so školským psychológom na prevencii šikanovania, adaptačné a zážitkové pobyty, špeciálny program na internáte. Môžete využiť **programy zapájania žiakov do starostlivosti o iných** žiakov (peer programy).
- **Povzbudzujte iniciatívu žiakov**, aby sami uvažovali a tvorili prosociálne iniciatívy. Vytvorte priestor pre **participáciu** žiakov na tvorbe prostredia.
- **Využívajte umenie** na podporu VCH: ZUŠ – dramatizácie, hudba, výtvarné umenie, školské výstavy a prezentácie.

- Oslovte **organizácie tretieho sektora**, ktoré vám pomôžu aktivizovať vašich žiakov (skauting, environmentálne organizácie, kresťanské spoločenstvá, charitatívne a dobrovoľnícke organizácie a pod.), súhrnne ide o tzv. service-learning.
- Podporte zaradenie kvalitných metód **reflexie extrakurikulárnych aktivít** a ich zosúladenie s formálnym vyučovaním. Využite najmä priestor predmetov vo vzdelávacej oblasti **Človek a spoločnosť**.
- Jasne komunikujte žiakom, že učenie sa, ale aj **služba** v prospech druhých je ich **morálnou zodpovednosťou**. Vytvorte štruktúry (s pomocou koordinátora pre VCH), aby boli žiaci **informovaní** o možnostiach a mohli sa zapojiť.
- Identifikujte a zvlášť **podporte lídrov** spomedzi žiakov (aj prostredníctvom školského parlamentu).
- **Monitorujte** mieru a frekvenciu mimoškolských aktivít žiakov, ktoré podporujú rozvoj ich charakteru. Vyhodnocujte si, či rastie zapojenosť žiakov.

8. Zapojte rodičov (rok 2 – 5)

Systematicky naplánujte aktivity a komunikáciu tak, aby rodičia boli nielen informovaní, ale aj aktívne zapojení do procesu VCH v škole.

- a. **Zoznámte rodičov s výchovou charakteru:** prostredníctvom rodičovských združení, letákov, e-mailov, školského webu, Edupage, sociálnych sietí spustíte kampaň, ktorá vysvetľuje, čo výchova k charakteru znamená, aké sú jej výhody a ako je začlenená do školských osnov. Zorganizujte úvodný seminár alebo workshop špeciálne pre rodičov, kde škola predstaví svoju víziu a stratégie výchovy k charakteru.
- b. **Zapojte rodičov do školských aktivít** a projektov súvisiacich s výchovou charakteru. Ponúknite rodičom možnosti zúčastniť sa na školských podujatiach zameraných na rozvoj charakteru a pomôcť pri ich organizovaní.
- c. **Zriadte online platformy, fóra alebo skupiny na sociálnych sieťach**, kde sa rodičia môžu podeliť o svoje skúsenosti, nápady a spätnú väzbu na aktivity v oblasti výchovy charakteru. Organizujte pravidelné stretnutia s rodičmi, na ktorých môžu vyjadriť svoje názory a predkladať návrhy na zlepšenie školských programov výchovy charakteru.
- d. **Podporujte rodičov vo výchove charakteru detí u nich doma:** poskytnite im vzdelávacie materiály a zdroje, ktoré im umožnia začleniť princípy výchovy charakteru do každodenného života. Ponúknite rodičom semináre alebo kurzy pre výchovu charakteru doma.
- e. **Oceňujte a motivujte rodičov:** zabezpečte verejné uznanie úsilia a zapojenia rodičov. Pravidelne oceňujte rodičov, ktorí významne prispeli k aktivitám v oblasti výchovy k charakteru a ktorí preukázali výnimočné úsilie pri presadzovaní týchto hodnôt doma a v škole.

9. Inšpirujte a nechajte sa inšpirovať (rok 3 – 10)

- a. **Nezostaňte sami, sieťujte sa.** Zapojte sa do klubov riaditeľov, nájdite si spriatelene školy, ktoré sa pokúšajú o implementáciu VCH.
- b. **Podel'te sa o svoje úspechy i neúspechy** a výzvy s druhými, organizujte minikonferencie, otvorené hodiny, workshopy atď. pre iné školy. Aj vám samým takéto aktivity umožnia rozvíjať sa.

- c. **Staňte sa členmi organizácií**, ktoré podporujú VCH v školách – ECVA, ACE, Filia – Zapojte sa do siete Škôl s charakterom, kde získate možnosť externej evalvácie (značka kvality Škola s charakterom).
- d. **Využite možnosti rôznych medzinárodných programov** pre podporu myšlienok VCH.

10. Vyhodnocujte dopady (rok 3 – 10)

- a. **Ohliadnite sa späť.** Vyhodnoťte dopady svojej činnosti v oblasti výchovy charakteru, zmeny postojov a správania vedenia, učiteľov, ostatných zamestnancov, žiakov a rodičov.
 - Opakovane zbierajte **dáta** s časovým odstupom, napr. každý rok alebo každé dva roky (rediagnostika).
 - Využite výsledky na diskusiu s ohľadom na stanovenú **víziu** a ciele, ktoré ste si vytýčili na špecifické obdobie.
 - Pri vyhodnocovaní kladte **dôraz na výsledky** (pozitívne zmeny v postojoch a správaní všetkých aktérov), nie počet aktivít alebo administratívne ukazovatele.
- b. Na základe opakovanej diagnostiky **revidujte ciele pre ďalšie obdobie**, aktualizujte stratégiu, nastavte jednotlivé kroky, určte zodpovedné osoby.
- c. **Vytrvajte.** Implementácia výchovy charakteru je maratón, nie šprint. Výsledkom sú ale veľké výhry.

Literatúra

- Aristoteles (1979). *Etika Nikomachova*. Bratislava: Pravda.
- Arthur, J. et al. (2017). *Teaching character and virtue in School*. Birmingham: The Jubilee Centre for Character and Virtues.
- Arthur a kol. (2025). *Výchova charakteru a výuka ctnosti ve školách*. Hradec Králové: Centrum rozvoje charakteru.
- Aubenque, P. (2003). *Rozumnost podle Aristotela*. Praha: OIKOYMENH.
- Bačkorová, E., Martincová, R. & Wiesenganger, M., eds. (2022). *Škola s charakterom*. Trnava: Pedagogická fakulta TU.
- Baranyai, L. (2013). *Aplikácia Barrettovho modelu diagnostiky a rozvoja organizácií na základné školy*. Dizertačná práca. Trnava: Pedagogická fakulta TU.
- Barrett, R. (2006). *Building a values-driven organization*. Routledge.
- Battaly, H. (Ed.). (2011). *Virtue and vice, moral and epistemic*. John Wiley & Sons.
- Berkowitz, M. W. (2021). *PRIMED for Character Education: Six Design Principles for School Improvement*. New York: Routledge.
- Brestovanský, M. (2019). *Didaktické reflektívne komunity: Paradigma vzájomnej pomoci vs. paradigma posudzujúceho hodnotenia v rozvoji kvality vzdelávania*. Pedagogika.sk, (1), 27–46.
- Brestovanský, M., Kotuláková, K. (2020). *Ako identifikovať problém praxe vo vyučovaní na našej škole*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.
- Brestovanský, M. (2022). *Základy etickej výchovy*. Trnava: Typi Univeristatis Tyrnaviensis – VEDA SAV.
- Brestovanský, M. (2024). *Výchova charakteru v školách z pohľadu rodičov a učiteľov na Slovensku*. Dialogues in Education 2/2024. Dostupné na <https://pdf.truni.sk/dine-archive>
- Brestovanský, M., Grohová, V., & Baranyai, L. (2022). *Príbeh učiacej sa školy*. Bratislava: NIVAM.
- Cachová, J., Coufalová, J., Hošpesová, A., Krátká, M. & Vondrová, N. (2015). *Mezinárodní šetření TALIS 2013: Zkušenosti s využitím inovativní metody vzdělávání učitelů matematiky*. Česká školní inspekce.
- Center for Curriculum Redesign (2015). *Four-Dimensional Education*. Boston: The Center for Curriculum Redesign. Dostupné na <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Four-Dimensional-Education.pdf>
- Covey, S. (2004). *The 7 Habits of Highly Effective People: Powerful Lessons in Personal Change*. New York: Free Press.
- Dabdoub, J. P., Salgado, D., Bernal, A., Berkowitz, M. W. & Salaverria, A. R. (2023). *Redesigning schools for effective character education through leadership: The case of PRIMED Institute and vLACE*. Journal of Moral Education, 1–17.
- Erickson, H. L., Lanning, L. A. & French, R. (2017). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. Corwin Press.
- Ferencová, J. (2023). *Akčný výskum ako nástroj skvalitňovania edukačnej praxe*. Pedagogické rozhľady, 32(2), 10–27.
- Franková, A. (2015). *Denník Anny Frankovej*. Bratislava: Slovart.

Gavora, P. & Braunová, J. (2010). *Adaptácia Dotazníka organizačnej klímy školy (OCDQ-RS)*. Pedagogická orientace, 20(1), 39–59.

Hábl, J. (2024). *Můj charakter. Manuál pro pedagogy a učebnice pro studenty*. Hradec Králové: Centrum rozvoje charakteru. Dostupné na: <http://cerc.cz/ucebnice-muj-charakter>

Háková, J. & Štolbová, M. (2021). *Krajinou ctností*. Nadace Pangea.

Janík, T., Minaříková, E., Píšová, M., Uličná, K. & Janík, M. (2016). *Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů*. Brno: Masarykova univerzita.

The Jubilee Centre for Character and Virtues (2024). *Jubilee-Centre-Framework-for-Character-Education-in-Schools*. Dostupné na <https://www.jubileecentre.ac.uk/wp-content/uploads/2024/04/The-Jubilee-Centre-Framework-for-Character-Education-in-Schools-April-2024.pdf>

The Jubilee Centre for Character and Virtues (2018). *Resources for Schools*. Dostupné na <https://www.jubileecentre.ac.uk/character-education-/resources-for-schools/>

Koníčková, J. *Žiacke portfólio – nástroj rozvoja žiakov i učiteľov*. Dostupné na <https://eduworl.d.sk/cd/jaroslava-konickova/6363/ziacke-portfolio-nastroj-rozvoja-ziakov-i-ucitelov> [2024-10-10]

Kristjánsson, K., McLoughlin, S. & Thoma, S. (2023). *Phronesis: developing and validating a short measure of practical wisdom*. Dostupné na https://www.jubileecentre.ac.uk/wp-content/uploads/2023/12/Phronesis_DevelopingAndValidatingAShortMeasureOfPracticalWisdom-_Final-1.pdf

Levinson, M. & Fay, J. (2016). *Dilemmas of Educational Ethics: Cases and Commentaries*. Justice in Schools Project. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Lickona, T. (1996). Eleven Principles of Effective Character Education. *Journal of Moral Education*, 25(1), 93–100. <https://doi.org/10.1080/0305724960250110>

MŠ SR (2024). *Príručka pre ranné kruhy*. Dostupné na <https://www.minedu.sk/data/att/426/30987.e9e34a.pdf>

Naval, C., Bernal, A., Varela, A. S. A., Dabdoub, J. P. & Solana, M. I. (2018). *Educación del Carácter*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra.

Pedagogické rozhľady (2023). Monotematické číslo. 2/2023. NIVAM. Dostupné na <https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhľady-casopis/pr2-2023.pdf>

Schaps, E. (1986). *A Program That Combines Character Development and Academic Achievement*. Educational Leadership, 43(4), 32–35.

Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie (2023). Bratislava: NIVAM. Dostupné online na: https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf

The Oxford Character Project (2023). Oxford. Dostupné na <https://oxfordcharacter.org/>

UNESCO (2020). *Universal Learning Programme*. Dostupné online na The Universal Learning Programme: educating future-ready citizens – UNESCO Digital Library.

Urbánek, P. & Chvál, M. (2012). *Klíma učiteľského sboru: dotazník pro učitele*. Národní ústav pro vzdělávání.

Vondrová, N., Cachová, J., Coufalová, J. & Krátká, M. (2016). „Lesson study“ v českých podmínkách: Jak učitelé vnímali svou účast a jaký vliv měla na jejich všímání si didakticko-matematických jevů. *Pedagogika*, 66(4).

***„Spona zlatá na pysku
svině jest umění při
člověku nectnostném.“***

J. A. Komenský

Príloha 1

Sebarefektívny nástroj pre komunitu učiteľov: Sme školou, ktorej kultúra podporuje výchovu charakteru?

Čas pre druhých		
Každý sa stará len o seba a nemá čas ani silu starať sa o druhých.	-2 -1 0 +1 +2	Je tu vytvorený čas, priestory a aktivity na stretávanie sa a výmenu skúseností.
Spolupráca		
Učitelia a/alebo zamestnanci nespokupujú a nediskutujú o riešeníach svojich problémov. Každý pracuje individuálne, chráni si svoje know-how a nerád niekoho púšťa do svojej triedy.	-2 -1 0 +1 +2	Učitelia a/alebo zamestnanci zvyčajne navzájom spolupracujú. Sú otvorení učiť sa jeden od druhého. Vedia, že ich názory a riešenia nie sú jediné správne ani nevyhnutne najlepšie.
Prívetivosť a starostlivosť		
Ľudia len chladne vykonávajú, čo treba. Prevláda byrokratické a administratívne vedenie. Pravidlá a systém porážajú ľudskosť.	-2 -1 0 +1 +2	Ľuďom je spolu dobre, jednému na druhom záleží, sú k sebe pozorní. Popri úlohách nezabudnú na drobné prejavy starostlivosti. Návštevy sú vítané a je o ne postarané.
Pokoj a vyrovnanosť		
Nie je čas čítať, rozprávať sa, rozmýšľať. Je tu príliš veľa vecí, ktoré treba robiť, a veľká väčšina ľudí je v strese a pod tlakom povinností.	-2 -1 0 +1 +2	Škola vytvára priestor a čas na čítanie, úvahy a rozhovory. Nevládne tu zhon a zaneprázdnenosť.
Rozvážnosť a odvaha		
Učitelia a žiaci sa boja povedať, čo si myslia, ak nesúhlasia so svojimi nadriadenými. Je tu len zdanie pohody a pokoja.	-2 -1 0 +1 +2	O všetkom sa dá diskutovať, každý je vypočutý a o dôležitých veciach sa rozhoduje v komunite, spoločne.
Ochota prispieť k spoločnému dobru		
Žiaci a zamestnanci robia minimum nevyhnutnej práce. Školu vynechávajú pri najmenejšej príležitosti, ak je možné sa z aktivít ospravedlniť.	-2 -1 0 +1 +2	Absencie nie sú časté. Ľudia chodia do práce, pretože ich baví a sú spokojní s dobrom, ktoré robia. Žiaci sa angažujú v mnohých aktivitách.
Čestnosť a túžba učiť sa		
Často je možné vidieť, že sa podvádza, a tým, ktorí tak robia, to ľahko prejde. Dokonca je to niečo, čo žiaci oceňujú.	-2 -1 0 +1 +2	V škole sa cení akademická integrita. Žiaci oceňujú, ak niekto zo spolužiakov urobí svoju prácu kvalitne a vynikajúco.
Vnútna motivácia a integrita (morálne vedomie)		
Ľudia robia veci na základe hrozieb, možných trestov, odmien či vonkajšieho uznania. Prostredie je akoby pod stálym dozorom.	-2 -1 0 +1 +2	Motivácie, ktoré poháňajú ľudí, sú internalizované, pochádzajú z ich vlastnej identity a integrity. Sú a cítia sa byť dôveryhodní.
Zmysel pre spoločenstvo a spolupatričnosť (ako vlastnosť lídra)		
Skôr ako o líderstve tu môžeme hovoriť o sebaapresadzovaní, veľkom ego jednotlivcov, niekedy až arogantnej snahe vyniknúť na úkor druhých.	-2 -1 0 +1 +2	Ľudia, ktorí majú riadiacu zodpovednosť (na rôznej úrovni riadenia), sú solidárni s druhými, dbajú na potreby kolegov a sú iniciatívni pri riešení problémov a výziev školy.
Postoj vďačnosti		
Ľudia dlhodobo prejavujú skôr nespokojnosť. Aj pri dobrých aktivitách zvýraznia skôr kritické detaily než celkové dobro. Chýba docenenie ľudí navzájom.	-2 -1 0 +1 +2	Ľudia si často navzájom vyjadrujú ocenenie a vyzdvihujú prínos druhého. Vyjadrujú radosť pri rôznych situáciách života v škole.
Vytrvalosť a stálosť – učitelia		
Prevažuje skôr nedodržovanie sľubov. To, na čom sa dohodneme, sa hneď rýchlo opúšťa (vedenie či učiteľia).	-2 -1 0 +1 +2	Napriek prekážkam vedenie aj učiteľia dôsledne naplňajú svoju rolu. Dodržiavajú sľuby a sú stabilní v rozhodnutiach.
Vytrvalosť a stálosť – žiaci		
Žiaci sú krehkí a málo odolní. Ľahko opúšťajú začatú prácu a nevedia odložiť rýchle potešenie v prospech niečoho hodnotnejšieho, hoci ťažšieho.	-2 -1 0 +1 +2	Žiaci majú silnú sebadisciplínu, dokážu dokončiť úlohy a projekty aj napriek prekážkam. Sú umiernení v požiadavkách na vlastný komfort.

Príloha 2

Protokoly pre prácu profesijnej učiacej sa komunity

Protokoly sú exaktné a detailne popísané postupy reflexie problému vyučovacej praxe (bližšie pozri Brestovanský & Kotuláková, 2020 alebo monotematické číslo *Pedagogických rozhľadov* 2/2023 na tému profesijných učiacich sa komunit).

Protokoly posilňujú učenie sa učiteľov vyvažovaním medzi sociálnym rizikom (kritikou kolegu) a sociálnou bezpečnosťou (neproduktívnym chlácholením). Možno ich definovať ako „štruktúry, ktoré umožňujú učiteľom (a niekedy aj ďalším aktérom, napr. rodičom, pozvaným hosťom) pozorne a kooperatívne nahliadnuť na prácu žiaka a učiteľa v snahe niečo sa z toho naučiť“ (Allen & Blythe, 2004, s. 9). Existuje veľké množstvo rôznych protokolov, ale štyri črty majú spoločné:

- 1) Poskytujú **presný postup pre konverzáciu** – sériu krokov, ktoré zúčastnená skupina v presnom poradí vykonáva.
- 2) Určujú **špecifické roly** pre jednotlivých účastníkov, ktoré v danej skupine majú zastávať, napr. moderátor, prezentujúci a ďalší účastníci.
- 3) Presúvajú ťažisko kontroly a expertízy ďalšieho vzdelávania sa **na samotných učiteľov**. Kým pri bežnom vzdelávaní je to líder workshopu, ktorý určuje jeho presné tematické zameranie, obsah a metódu, pri protokoloch sú to samotní učitelia.
- 4) Vychádzajú z konštruktivistickej teórie, keď na základe vlastných skúseností učitelia rozvíjajú hlbšie porozumenie učeniu sa žiaka s úmyslom vyvinúť nové stratégie a techniky vo vlastnej triede či rozhodnúť sa pre nové.

Ďalším špecifikom filozofie/ducha protokolov je **disciplína** potrebná u účastníkov pri ich používaní. Tá sa podobá disciplíne pri meditácii či telesnom cvičení – dôležité je tu pravidelné opakovanie, majstrovstvo sa nedosiahne hneď, rozvinúť nutnú mieru familiarity a komfortu v používaní zručností a návykov, ktoré protokoly vyžadujú, si žiada čas.

Na tomto mieste uvádzame dva typy protokolov:

- 1) Protokol pre kurikulum a učebné zdroje.
- 2) Analýza problému praxe.

2.3.4 Protokol pre kurikulum a učebné zdroje

Tento protokol umožňuje učiteľom v štruktúrovanej diskusii prepojiť inšpiratívne obsahy z rôznych zdrojov s jasnou víziou a edukačnými cieľmi. Je zrejme, že internet uľahčuje hľadanie zaujímavých podnetov na vyučovanie, ale dobre vyučovať znamená používať veci účelovo – to znamená s ohľadom na súbor explicitných učebných cieľov. Nejde len o predstavu, čo by s materiálmi žiaci mohli robiť, ale aj čo presne sa tým môžu naučiť vzhľadom na to, čo sa majú naučiť a na čo majú aktuálne predpoklady. Množstvo materiálov, ktoré sú na internete k dispozícii, môže byť pascou, v ktorej sa stratí ucelená vízia vzdelávania.

Cieľom tohto protokolu je pomôcť skupinám učiteľov naplánovať hodiny, kde najlepšie využijú veci, ktoré každý z nich prináša do svojho vyučovania, a zároveň dodržať a zdokonaľovať víziu, ku ktorej sa spoločne cítia byť zaviazaní.

Trvá približne 1 hodinu a je určený pre najviac desať učiteľov. (V zátvorke vždy uvádzame minútáž potrebnú na jednotlivé kroky.)

1. *Úvod.* Moderátor pripomenie či krátko vysvetlí kroky protokolu (2 min.)
2. *Pripomenutie vízie.* Jeden z účastníkov predstaví kolegom „víziu“, t. j. vodiaci dokument, na základe ktorého sa tvoria všetky učebné zdroje – školské kurikulum, štandardy, ciele na úrovni ročníka, spoločné ciele na budovanie školskej kultúry a pod. Moderátor by mal mať poruke kópie týchto dokumentov. Samotná vízia je viac ako len výpisom cieľov, vytvára obraz, ktorý má aj afektívny rozmer, napr. učiteľ môže pokojne povedať: „Vidím svojich žiakov, ako píšu výborné práce, ktoré sú originálne a starostlivo vypracované, a potom si ich navzájom predkladajú a dostávajú množstvo otázok, na ktoré odpovedajú so skutočným zmyslom pre odbornosť.“ (5 min.)
3. *Kolo o vízii.* Každý účastník krátko odpovedá na otázku: Čo mi prichádza na myseľ, keď rozmýšľam o tejto vízii? (5 min.)
4. *Predstavenie obsahovej inšpirácie.* Prezentujúci učiteľ ukáže (rozdá, pripne na nástenku, zobrazí v prezentácii) zaujímavý podnet, nad ktorým uvažuje ako nad vhodnou inšpiráciou pre učenie sa žiakov. Neponúka priamo metodiku či vypracovaný učebný zdroj (aj keď už môže mať v mysli niečo pripravené). Pointa je pozvať ostatných k premýšľaniu o možnostiach podnetu takým spôsobom, ktorý prezentujúcemu nenapadol. (5 – 10 min.)
5. *Otázky.* Kolegovia kladú otázky, ktoré majú prezentujúcemu pomôcť ujasniť si, čo na predstavovanom podnete považuje za príťažlivé a aké súvislosti uvádza medzi podnetom a víziou. Otázky by mali byť autenticky otvorené a nemali by byť skrytými hodnotiacimi komentármi. Počas tejto doby prezentujúci mlčí a robí si poznámky o tom, čo sa kolegovia pýtajú. (10 min.)
6. *Odpovede.* Prezentujúci učiteľ dostáva priestor zodpovedať ktorékoľvek otázky, ktoré si vyberie z tých, čo zazneli. (2 min.)
7. *Návrhy.* Každý z členov skupiny (vrátane moderátora a prezentujúceho) sa v kruhu vyjadria a ponúkajú možný náčrt spájajúci obsah a víziu. Náčrty sú stále v rovine otvorených návrhov, do ktorých ostatní tvorivo vstupujú. Snahou je ponúknuť rôzne náčrty a dizajny hodiny/vyučovacieho bloku. Každý člen musí niečo povedať. (10 min.)
8. *Voľná konverzácia.* Každý v skupine má priestor komentovať alebo kľásť otázky ku ktorémukoľvek návrhu/dizajnu, ktorý zaznel v predchádzajúcom kroku. (10 min.)
9. *Reflexia.* Prezentujúci učiteľ ukončí stretnutie tým, že povie, ako a či mu je vôbec jasné, čo môže s návrhmi robiť ďalej. Môže si prípadne vziať čas a požiadať o ďalšiu pomoc s prípravou bloku či dokonca pozvať kolegov, aby sa ako pozorovatelia zúčastnili na pilotnej hodine, na ktorej návrh použije.

2.3.5 Analýza problému z praxe

Počas tohto protokolu učiteľ predstavuje vybraný problém, ktorému vo svojej praxi čelí, a získava od kolegov reflektívne postrehy a rady. Má možnosť dozvedieť sa, ako ostatní tieto problémy chápu a rámcujú. Zároveň bol protokol vytvorený aj na to, aby pomáhal učiteľom stávať sa moderátormi.

Prvý krok (2 min.):

- Moderátor zhrnie *zásady protokolu* a určí časové limity jednotlivých krokov.

Druhý krok (5 min.):

- Prezentujúci učiteľ predstaví *problém z praxe*.
- Prezentujúci učiteľ popíše kontext.
- Prezentujúci učiteľ sformuluje otázku/dilemu, ktorú rieši.

Tretí krok (5 min.):

- Diskutujúci kladú *jednoduché ujasňujúce otázky*, aby si ozrejmili kontext, v ktorom sa problém praxe vyskytuje. Otázky kladú tak, aby bolo na ne možno odpovedať krátko a fakticky.
- V tomto kroku sa vyhnite analýze, diskusii a dlhému vysvetľovaniu.

Štvrtý krok (10 min.):

- Diskutujúci kladú *prehlbujúce otázky*. Tieto sú už náročnejšie na zodpovedanie a budú potrebovať od prezentujúceho viac času na premyslenie odpovede. Ide o otvorené otázky typu „*prečo?*“.
- Tieto typy otázok sú *autenticky otvorené*, t. j. umožňujú rôzne odpovede, nedá sa na ne odpovedať áno/nie; posilňujú v prezentujúcom schopnosť pozrieť sa na problém z iného uhla; svojím duchom vedú k pomalým premysleným odpovediam.
- Otázky by nemali byť *sugestívne* („*Nemyslíš, že by si mala...?*“; „*Už si niekedy rozmýšľala...?*“), navodzujúce odpovede. V tejto fáze nie je priestor na riešenia a odpovede.

Piaty krok (12 min.):

- Diskutujúci *diskutujú* o prezentovanom probléme medzi sebou.
- Prezentujúci učiteľ do diskusie **nezasahuje**, len ju **ticho počúva** a zapisuje si jednotlivé názory a postrehy (je vhodné, aby si dokonca trochu poodsadol od stola).

Šiesty krok (5 min.):

- Sledujúc svoje zápisky z počúvania diskutujúcich, **prezentujúci učiteľ reflektuje** to, čo diskutujúci povedali a ako ich komentáre a postrehy ovplyvnili jeho vnímanie situácie/dilemy/problému.
- Zvlášť dôležité je, aby sa prezentujúci učiteľ podelil s tým, *aké nové pohľady mu diskusia priniesla*. Je možné, že zistí, že otázka, ktorú si kladol v úvode (ktorou sa končila jeho prezentácia – bod b), v skutočnosti ani nie je otázka.

Siedmy krok (5 min.):

- Po tejto reflexii prezentujúceho učiteľa môžu aj ostatní diskutujúci a moderátor *reflektovať vlastné učenie* sa z procesu diskusie o tomto probléme. Na záver poďakujú prezentujúcemu.

Príloha 3

Zapojenie širšej komunity: dotazník pre rodičov

Vážený rodič,

v našej škole nám mimoriadne záleží na tom, aby boli rodičia súčasťou rozvoja školy a aby sme prichádzali k spoločnému porozumeniu našej vízie o tom, čo znamená byť dobrou školou a poskytovať kvalitnú výchovu a vzdelávanie. Preto Vás oslovujeme, aby ste sa vyjadrili v tomto krátkom dotazníku. Vyberte z nasledujúcich cieľov tie, na ktorých Vám najviac záleží, aby ich Vaše dieťa počas štúdia na našej škole nadobudlo alebo posilnilo.

Zakrúžkujte z nich najviac päť:

1. Získať sebavedomie a sebaistotu pre ďalšie štúdium.
2. Nadobudnúť zodpovednosť a spoľahlivosť.
3. Stať sa zvedavým a hladným po učení sa.
4. Byť nezávislý, vedieť sa sám riadiť a rozhodovať.
5. Byť schopný spolupracovať s ostatnými spolužiakmi.
6. Byť priateľský a empatický voči druhým.
7. Byť milý a ohľaduplný k druhým.
8. Dokázať tvrdo a vytrvalo pracovať.
9. Získať dobré hodnotenie, známky.
10. Byť optimistický, dobre naladený.
11. Vychádzať v ústrety iným ľuďom, byť nápomocný.
12. Získať schopnosť rýchle mysliť, inteligenciu na učenie sa v škole.
13. Byť odolný v rôznych životných situáciách.
14. Byť obľúbený medzi inými ľuďmi.
15. Byť asertívny, nenechať sa odstrčiť.
16. Byť kreatívny, originálny.
17. Nadobudnúť schopnosť viesť druhých ľudí, byť lídrom.
18. Získať umelecké cítenie a schopnosti.
19. Získať dobrú telesnú kondíciu a fyzický výkon.
20. Byť zdravým a mať dobré zdravotné návyky.

(Zdroj: Schaps, 1984)

Príloha 4

Ukážka nástroja pre mapovanie hodnôt a rozvojových potrieb školy

Ako vidíte svoju školu optikou konkrétnych javov života v nej? Vyberte si z nasledujúceho zoznamu 25 výrokov päť, ak máte čo najpravdivejšie dokončiť vetu:

Súčasnosť kultúru našej školy a jej fungovanie charakterizuje...

1. adresná zodpovednosť a vykazovanie výsledkov
2. vyváženosť práca/odpočinok
3. byrokracia (procesuálna, dokumentačná)
4. starostlivosť a záujem o žiakov/deti
5. zrozumiteľnosť/jasnosť/zmysel
6. odborné sprevádzanie/koučing/mentoring
7. spoločenská angažovanosť (mimo školy)
8. organizačná voľnosť (nejasná koncepcia)
9. direktívne/centralizované riadenie
10. zodpovedajúce finančné ohodnotenie
11. (celková) spokojnosť rodičov a žiakov/detí
12. etické správanie/kritická sebareflexia
13. vyhovujúce pracovné podmienky
14. vysoké nároky/preťažovanie žiakov/detí
15. humor/zábava (pozitívne uvoľnenie)
16. veľa dodatočných pracovných povinností
17. šikanovanie (žiaka, dieťaťa, učiteľa)
18. otvorená, obojsmerná komunikácia
19. zanietenie/chuť pracovať/radosť z práce
20. záujmové zoskupenia niektorých učiteľov (vylučujúce iných)
21. tímová práca
22. vzájomná dôvera
23. spolupráca na medzinárodnej úrovni
24. neistota zamestnania
25. rozvoj líderstva (navrhovania riešení/akceptovania názorov)

Poskytnutý zoznam 25 výrokov je len ukážkou, krátkym výberom z celého radu výrokov o hodnotách (približne 90 výrokov), ku ktorým sa má vyjadriť respondent v procese mapovania rozvojových potrieb (Baranyai, 2013). Citovaný autor zdôvodňuje vo svojom diele konštrukciu a metodiku, ktorou je možné dáta z neho vyhodnocovať. Napr. výroky č. 10 a 13 reprezentujú rozvojové potreby na úrovni 1, ktorú môžeme nazvať fyzická a materiálna infraštruktúra. Výrok 18 reprezentuje úroveň 2 – vzťahy, kvalitu sociálnej infraštruktúry. Výrok č. 17 tiež patrí do tejto kategórie, ale v negatívnom zmysle ako limitujúci prvok atď. Každý z výrokov patrí do jednej zo siedmich kategórií rozvojových potrieb, príp. sú formulované v negatívnej forme ako potenciálne limitujúce javy, ktoré stoja v ceste niektorým potrebám.

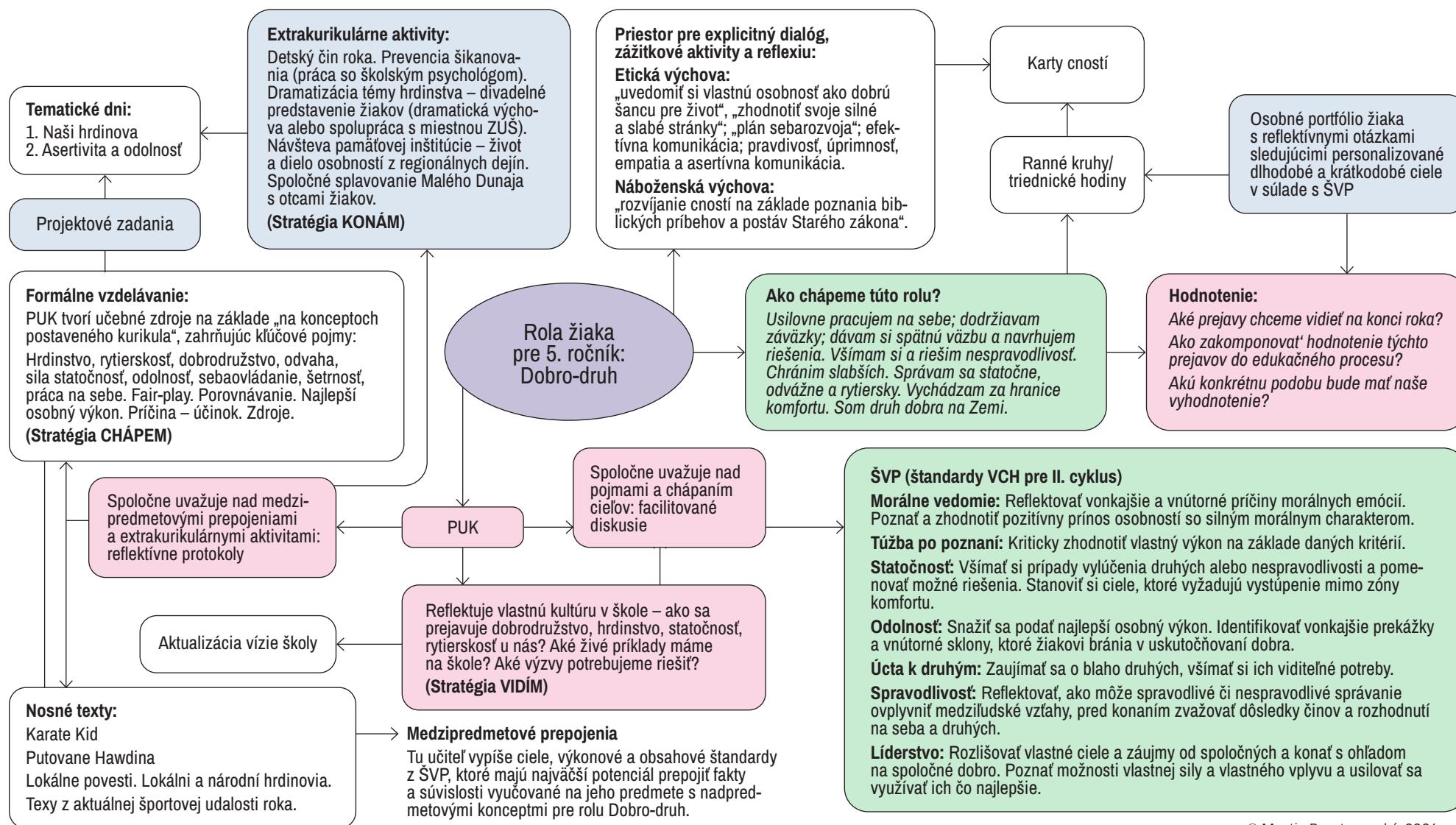
Príloha 5

Roly pedagogických zamestnancov podľa stupňa expertnosti

Rola	Činnosť	Kompetencia	Indikátor	Nástroj
Diagnostik a klinik (tím odborných zamestnancov školy a tím v projekte IVKO)	Diagnostikuje vzdelávacie potreby a záujmy žiakov; odhaduje zdroje problémov. Diagnostikuje sociálne vzťahy v širšom kontexte. Intervenuje.	Vie formulovať ciele podľa zistených potrieb/hodnôt a pracovať s nimi.	Portfólio – osobné ciele jednotlivých pedagógov, žiakov a komunity Znižovanie entropie – pod 21 %	IVKO Sociálna klíma – Rozvojové potreby – externé meranie – želaný výsledok – Pravidelná popisná spätná väzba
Poskytovateľ poznatkov (tím učiteľov – expertov – 2. atestácia a 1. atestácia)	Transformuje poznatky (ROCHR), implementuje ich do kurikula (intertextovosť) a plánuje učebné stratégie, ktoré sprostredkováva žiakom.	Vie vytvárať vhodné podmienky na učenie, používať rámce, koncepty a kľúčové fakty, aby zabezpečoval rozvoj potencialít žiakov.	Plánovanie intertextovosti v súlade s revidovanou Bloomovou taxonómiou Potreby – H prepojenie školy so životom, zmysluplný obsah, tvorivosť	odborná debata – raz štvrťročne rozvojové potreby školy vyššie % zhody
Projektant a tvorca (samostatný učiteľ)	Je tvorcom osobitých stratégií vyučovania, materiálov a pomôcok.	Vie konštruovať aktivity a úlohy a vytvára optimálne podmienky učenia pre jednotlivých žiakov.	Učebné zdroje podľa metodiky RALFI	Databáza e-učebných zdrojov raz týždenne – zdieľanie
Poradca a podporovateľ (začínajúci, samostatný, učiteľ s atestáciami)	Je sprievodcom učenia sa žiaka prostredníctvom vyučovacej stratégie, je poradcom pri riešení učebných problémov žiakov.	Vie riadiť proces činnostného vyučovania, ktorého výsledkom sú nadobudnuté znalosti.	Kognitívno-kom. model riadenia – stratégia EUR Mapa učebného pokroku – akademické zručnosti – výsledky	Produkty/artefakty
Reflektívny hodnotiteľ (učiteľ samostatný, s atestáciami, triedny učiteľ)	Reflektuje osobitosti žiakov – ich jedinečnosť.	Vie stanoviť kritériá hodnotenia, mapovať pokrok žiakov.	Spätná väzba dodržiavania postupov semafor: zelená – vie, oranžová – skoro vie, červená – ešte nevie	Dohody Postupy Portfólio
Inovátor – tím lídrov jednotlivých pracovných komunit	Analyzuje a reviduje postupy.	Vie navrhnúť nové riešenia.	Vitalita pedagogického kolektívu klesajúca entropia	Rozvojové potreby školy

Príloha 6

Ukážka časti školského vzdelávacieho programu postaveného na konceptoch výchovy charakteru



© Martin Brestovanský. 2024

Výchova charakteru

Sprievodca

Autori:

doc. Mgr. Martin Brestovanský, PhD.
doc. PhDr. Andrej Rajskeý, PhD.
Mgr. Marek Wiesenganger, PhD.

Recenzenti:

Ing. Miroslava Duranková, MA
Mgr. Ing. Marián Valent, PhD. et PhD.

Jazyková úprava:

PhDr. Martin Lokša

Grafické spracovanie:

Miroslav Lukačovič

Vydal: NIVaM
Vydanie: prvé
Formát: elektronický
Rok vydania: 2025

ISBN: 978-80-565-1649-2
EAN: 9788056516492



