

**UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**PROFESIJNÁ ETIKA UČITEĽA
BAKALÁRSKA PRÁCA
96905625-dbd6-4c44-a552-9693a6d4e73a**

2015

Iveta Žilovcová

**UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

PROFESIJNÁ ETIKA UČITEĽA

Bakalárska práca

96905625-dbd6-4c44-a552-9693a6d4e73a

Študijný program: Učiteľstvo telesnej výchovy a učiteľstvo etickej výchovy

Študijný odbor: 7658 Učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných
predmetov

Pracovisko: Katedra etickej a občianskej výchovy

Vedúci bakalárskej práce: PhDr. Janka Kysel'ová, PhD.

Banská Bystrica 2015

Iveta Žilovcová

Pod'akovanie

Chcem sa poďakovať PhDr. Janke Kyseľovej, PhD., konzultantke práce, za odbornú pomoc pri písaní mojej práce a za cenné rady.

Čestné vyhlásenie

Čestne vyhlasujem, že bakalársku prácu som spracovala samostatne s použitím literatúry a ďalších informačných zdrojov, ktoré pravdivo uvádzam v práci.

Dňa:

.....

podpis

ABSTRAKT

Žilovcová, Iveta: Profesijná etika učiteľa, Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Katedra etickej a občianskej výchovy, PhDr. Janka Kysel'ová, PhD., Bakalárska práca, Banská Bystrica, 2015, 35 s.

Bakalárska práca sa zaoberá témou profesijná etika učiteľa, ktorá sa spája s morálnym a etickým správaním učiteľa.

Podrobne je v nej opísaná etika a morálka, vývoj etiky, konkrétne antické, stredoveké a novoveké obdobie. Tiež je v nej interpretovaný kategoriálny systém etiky, morálka ako spoločenský jav, štruktúra morálky a kategórie morálky. V práci sa ďalej pojednáva o učiteľskej profesii, ktorá sa rozdeľuje na tri základné dimenzie. Etika učiteľskej profesie zahŕňa podkapitoly ako paradoxy učiteľskej etiky a etický kódex učiteľa, ktorý je jej nevyhnutnou súčasťou. Ostatná časť práce je venovaná opisu osobnosti učiteľa a osobnosti žiaka, štádiám morálneho vývoja podľa Lawrencea Kohlberga, a tiež pedagogickej komunikácii.

Kľúčové slová: etika, morálka, etický kódex, učiteľ, žiak, profesijná etika.

ABSTRACT

Žilovcová, Iveta: Professional ethics of a teacher, Matej Bel University, Faculty of Education, Department of ethical and civic education, PhDr. Janka Kyseľová, PhD., Bachelor thesis, Banská Bystrica, 2015, 35 p.

My bachelor thesis deals with the theme professional ethics of a teacher, which is related with the moral and ethical behaviour of the teacher.

Terms such as ethics, morality, history of ethics are described in details, specifically the ancient, medieval and modern period. Thesis is also describing the categorical system of ethics, morality as a social phenomenon and its structure and categories. Furthermore the thesis deals with the teacher's profession, which is divided into three basic dimensions. Ethics of the teacher's profession has subheads, which are describing paradoxes of teacher's ethics and the teacher's code of conduct, which is its inseparable part. The final section of the thesis is describing personality of the teacher and student, Lawrence Kohlberg's stages of moral development and also pedagogical communication.

Keywords: ethics, morality, code of conduct, teacher, student, professional ethics.

OBSAH

ÚVOD	7
1 ETIKA, MORÁLKA	8
1.1.Etika ako veda o morálke.....	8
1.1.2 Kategoriálny systém etiky	13
1.2 Morálka ako pojem	14
1.2.1 Morálka ako spoločenský jav	15
1.2.2 Štruktúra morálky	16
1.2.3 Kategórie morálky	16
2 PROFESIJNÁ ETIKA	18
2.1 UČITEĽSKÁ PROFESIA.....	19
2.2 Dimenzie učiteľskej profesie	19
2.2.1 Personálna dimenzia.....	20
2.2.2 Odborná dimenzia	21
2.2.3 Etická dimenzia.....	21
2.3 ETIKA UČITEĽSKEJ PROFESIE	22
2.3.1 Paradoxy učiteľskej etiky.....	23
2.3.2 Etický kódex učiteľa	24
3 UČITEĽ A ŽIAK	26
3.1 Osobnosť učiteľa	26
3.2 Osobnosť žiaka	27
3.2.1 Lawrence Kohlberg – štádia mravného vývoja	29
3.3 Pedagogická komunikácia	30
ZÁVER	33

ÚVOD

Prvou inštitúciou, ktorá vychováva a vzdeláva ďalšie generácie, je rodina. Bezprostredne po nej nasleduje škola. Niet teda pochyb o jej význame. Ak si položíme otázku, kto v škole vychováva a vzdeláva tieto naše ďalšie generácie, jednoznačne dospejeme k odpovedi: učiteľ. Niektorí z nás sa v detstve radi hrali na učiteľky alebo učiteľov, pretože sme trávili v škole veľa času a učiteľ je pre deti jeden zo vzorov. Kto sa dá na povolanie učiteľa zistiť, že to vôbec nie je jednoduché. Obsahuje to nielen množstvo informácií, ktoré musí počas štúdia nadobudnúť, ale dôkladnú zodpovednosť a prístup.

Žiaci trávajú v škole skoro polovicu svojho dňa, počas ktorého sa socializujú. V škole rozvíjajú svoj intelekt, svoje povahové črty a charakter osobnosti. Učiteľ by mal svoju prácu brať zodpovedne a dodržiavať morálne pravidlá, ktoré nie sú dôležité len v povolaní učiteľa. Mal by sa celý život vzdelávať, aby mohol svoje vedomosti rozvíjať a v najlepšej kvalite ich odovzdával svojim žiakom. Čestnosť, pravdivosť a úprimnosť by mala v jeho práci vynikať. Svojou pravdovravnosťou si získa nielen rešpekt a úctu u žiakov, ale aj vlastné čisté svedomie.

Budúcnosť ľudskej generácie predstavuje žiak. Učiteľ je po rodine človek, ktorý ich pripravuje na život, preto by mal svojich žiakov poznať čo najlepšie, lebo práve vo vývoji sa buduje žiakove morálne správanie. Nevyhnutne by im mal vštepovať morálne správanie, slušnosť, lásku, sebaúctu a úctu k ostatným ľuďom. Rozvíjať a upevňovať v nich dobro, a tým prispievať k vytvoreniu lepšej budúcnosti pre spoločnosť. Svoju prácu by mal učiteľ brať zodpovedne a snažiť sa žiakom poskytnúť nielen vedomosti, ale aj podporu pri problémoch. Dobrý učiteľ vzdeláva aj vychováva, v tom je jeho čaro neľahkej profesie.

1 ETIKA, MORÁLKA

1.1. Etika ako veda o morálke

Samotný pojem etika pochádza z gréckeho slova ethos, ktoré vyjadruje povahový rys, zvyk, obyčaj, spôsob myslenia, či postoje jednotlivcov a skupín. Človek si vytvoril etiku ako nástroj na skúmanie toho, čo je pre neho v praktickom živote nesmierne dôležité, na skúmanie morálky (Vajda, 1995).

Najväčšiu zásluhu o vytvorenie etiky ako náuky o morálke mal grécky filozof Aristoteles, z jeho pera sa zrodila ucelená etická náuka (Etika Nikomachova). Záujem o morálku sa samozrejme objavoval už skôr a to nielen na území Európy, ale aj na ostatných kontinentoch, napríklad v Ázii a mnohé z týchto mimoeurópskych etických názorov neskôr Európu ovplyvnili (Kárníková, 1997).

O Etike ako vede je možné hovoriť najskôr vtedy, keď má daný svoj predmet, ktorým je morálka, ktorá hodnotí ľudské správanie z hľadiska dobra a zla, a to tak, že porovnáva svedomie človeka. Keď chceme etiku definovať, môžeme povedať, že je filozofickou vedou o správnom spôsobe života, vychádzajúcou z racionálnych prístupov, ktorá sa snaží nájsť spoločné základy na ktorých stojí morálka. Etika je vlastne teóriou morálky, teda filozofickou disciplínou, ktorá skúma morálne relevantné správanie a normy (Jankovský, 2003).

Ideálny model vzťahu človeka k človeku a človeka k svetu nám ukazuje etika, aké sú tieto vzťahy v skutočnosti nám vysvetlí morálka. Etika je teoretickým poučením na rozdiel od morálky, ktorá je konkrétnym konaním (Ondrejková, 2001).

1.1.1 Vývin etiky

Etickými otázkami sa začali opäť ako prví na európskej pôde systematicky zaoberať už grécki myslitelia. Základom gréckeho pohľadu na svet bola predstava kozmu ako harmonického poriadku v ktorom má všetko svoje miesto a ktorý je riadený prísnyimi zákonmi (Blecha, 1998).

Jedným z najstarších dokladov o racionálnom riešení mravného problému sú

niektoré Platónove diela, napr. Ochrana Sokrata, kde sa Sokrates obhajuje proti obvineniu, že ruší štátne náboženstvo a kazí mládež. Stoická etika predstavuje významnú a originálnu odpoveď na otázku ako žiť, čo je dobré. Dodnes patrí Seneca, Marcus Aurelius a Epiktetos k vyhľadávaným a vydávaným autorom. Táto etika povzbudila žiť v zhode s vlastnou prirodzenosťou a rozumom (Bureš, 1991).

Dejiny európskej etiky delíme na tri obdobia, ktoré majú vlastnú charakteristiku. Grécke obdobie považujeme za skutočný základ etiky, medzi rokmi 500 p.n.l. - 500 n.l., mestské štáty formovali pozadie mravného života. Ten, ktorý si plnil svoje občianske povinnosti bol požadovaný za dobrého. Časové rozmedzie 500 - 1500 je charakteristické pre stredovekú etiku, kde dominovala cirkev a mravný život sa rovnal náboženskému životu. Rok 1500 až po súčasnosť je obdobie modernej etiky, kde ani cirkev ani štát nie sú rozhodujúce inštitúcie v mravnom živote. Sústreďenie je zdôrazňované na jednotlivca a na jeho práva a povinnosti voči ostatným ľuďom (Gluchman, 2008).

A) Antická etika

Významnú úlohu vývoja antickej etiky je poznanie, že ľudské bytie medzi ľuďmi je vnútorne späté a spojené, je tiež s celým systémom spoločenských inštitúcií a vzťahov. Protagoras chápal výsledok činností faktorov rodiny, školy a štátu ako formovanie cností. Platón „za základ svojej sociálnej utópie považoval ideu o zhode štruktúr morálky individuálnej duše a štátu“ (Gluchman, 2008, s.34). Antická etika je zjednodušene povedané učením o cnostiach, načrtla tiež obraz subjektu morálneho konania.

Aristoteles ako prvý podal výklad etiky ako teórie a rozdelil ľudské cnosti na dve triedy na etické, ktoré sa vzťahovali na temperament a charakter a na dianoetické, čiže rozumové. V hierarchii ľudských hodnôt má pre Aristotela najvýznamnejšie postavenie blaženosť, a to práve preto, že si podriadiť, zjednocuje a organizuje všetky nižšie ciele.

Toto jeho chápanie blaženosti má významné postavenie nielen v Aristotelovej etike, ale aj v antickej etike. Podľa Aristotela mravnosť spočíva vo využívaní svojich schopností a ich rozvoji. Tiež používal dve vymedzenia človeka, ako rozumnej bytosti a ako politickej bytosti, môžeme teda povedať, že chápal etiku ako súčasť politiky. Cieľ politiky sa nachádza v etickej sfére, teda aby občanom spôsobovala šťastie (Gluchman, 2008).

Epikuros považuje za začiatok a koniec šťastného života príjemnosť - telesné a duševné slasti. Duševná slasť bola pre neho na vyššom mieste. Príjemnosť charakterizuje ako život bez telesného utrpenia a duševného nepokoja. Epikuros delil príjemné na tri základné druhy: „1. prirodzené a nevyhnutné, napríklad jedenie a pitie, čiže uspokojovanie potreby prirodzenej potreby jedla,

2. prirodzené, ale nie nevyhnutné a nie prirodzené a nie nevyhnutné,

3. nie prirodzené a nie nevyhnutné.“

Podľa jeho názoru prvý druh príjemností stačí pre šťastný život (Gluchman, 2008, s. 7).

B) Stredoveká etika

Najvýznamnejšími osobnosťami tohto obdobia sú Aurélius Augustinus a Tomáš Akvinský. Zdôvodnenie božského charakteru v etickej teórii a mravnosti uskutočnil Aurélius Augustinus. Boh je pre neho cieľ všetkého a opisuje ho ako „otca“ dobra a blaženosti. Božské príkazy a zákazy by sme mali rešpektovať, pretože sú pravdivé a humánne. Augustinus pokladá zlo ako určitý nedostatok dobra a myslí si, že neexistuje absolútne zlo, pretože zlo je len vôľa človeka, ktorá sa odvrátila od vyššieho dobra a človek sa sústreďuje na vlastné bytie, ktoré je ale obmedzené a nedokonalé. Augustinovú etiku z psychologického hľadiska môžeme nazvať láskou. Každá bytosť sa láskou snaží nájsť pomocou lásky svoje prirodzené a zákonité miesto v kozme. Poriadok v láske sa rovná poriadku v kozme, Augustinus tento poriadok nazval cnosťou. Podobnosť človeka k diablu prirovnáva vtedy, ak človek žije podľa človeka a nie podľa boha. Na konci svojho života Augustinus tvrdil, že človek má dostatok slobodnej vôle na dobrý život a mravné konanie, ale menej na spasenie. Tvrdil, že boh je pôvodcom morálky a morálku vyčleňuje mimo človeka.

V 13. storočí novým smerom duchovného života v stredoveku a zároveň nové riešenie morálky a náboženstva ponúka scholastika. Zmieriť boha s pozemským životom a naplniť nádejou aj pozemský život bolo úsilím práve scholastiky. Veľkú pozornosť tomuto zmiereniu venoval Tomáš Akvinský vo svojej tvorbe, ktorý sa opieral o obsah Aristotelovej etiky, ktorú prehodnotil cez prizmu morálneho ideálu kresťanstva. V štruktúre Akvinského etiky sú črty vonkajšej podobnosti s etikou Aristotela, i keď medzi nimi existujú podstatné rozdiely. Tomáš Akvinský delí etiku na tri časti, na „monastiku,

ktorá skúma jednotlivé činy ako sú zamerané na najvyšší cieľ, ďalej delí etiku na ekonomiku, ktorá sa zaoberá skúmaním činov, ktorých predmetom sú vzťahy jedných členov rodiny k druhým. Ďalšou časťou etiky je politika, ktorá skúma činnosť občanov občianskej spoločnosti“ (Gluchman, 2008, s. 40). Kresťanskú etiku delí na všeobecnú, ktorá skúma formálnu stránku mravnosti a podľa toho určuje závislosť od boha alebo od diabla a na dočasnú etiku, ktorá podľa jeho názoru skúma materiálny aspekt a predmetom skúmania je zodpovednosť, povinnosti a cnosti. Podľa Akvinského neexistuje absolútne zlo, keby existovalo muselo by zničiť samo seba, existuje len absolútne dobro a zlo je len odpadnutie od blaha, je len jeho akcenciou. Blaženosť podľa neho spočíva v intelektuálnej činnosti, nie v zmyslovej. Čistá a plná blaženosť je ale možná len v posmrtnom živote, ktorý je dokonalým s večným stavom blaženosti. Učenie Akvinského o najvyššom blahu je etické, pretože apeluje na šťastie, ktoré je najvyšším úsilím človeka a má teologický rozmer, pretože blaženosť sa vzťahuje na posmrtný život. Predstava o šťastí ako morálnom ciele sa stotožňuje s krokom boha, možno teda konštatovať, že ide o heteronómu morálku. Rozumné uvažovanie podľa jeho názoru je základom slobodného konania. Rozumné uvažovanie rozdelil do 4 momentov. Prvým je úsilie o niečo ako vôľový akt, druhý moment je voľba na základe zvažovania rozličných motívov, tretím momentom je zdôvodnenie a ako posledné je konanie. V etike Tomáša Akvinského sú zahrnuté štyri základné platónske cnosti (krásno, múdrosť, spravodlivosť, dobro), dve cnosti aristotelovského systému (etické a dianoetické) a základné kresťanské cnosti. V Akvinského etickom systéme rozvážnosť, spravodlivosť, umiernenosť a odvaha sú hlavné cnosti (Gluchman, 2008).

C) Novoveká etika

„Novoveká etika sa usilovala vysvetliť a zdôvodniť mravnosť ako objektívny zákon, a tiež ako subjektívno-osobnostný fenomén. Idea objektívnosti morálky získala podporu najmä v teóriách spoločenskej zmluvy či spoločenskej dohody“ (Gluchman, 2008, s. 43).

Thomas Hobbes tvrdil, že spoločnosť a štát poskytujú kritéria pre odlišenie cnosti a zlej vlastnosti. Dobro je nevyhnutné pre existenciu spoločnosti, čiže spoločnosť a štát sú produktom morálky. Morálne zákony umožňujú existenciu štátu. Morálka sa potom javí ako súhrn noriem, ktoré udržiavajú správanie a konanie jednotlivcom v spoločnosti

a podriaďujú sa spoločenskému záujmu. Morálka je vonkajšou silou, ktorá obmedzuje ľudskú slobodu.

Rozdielny názor zastával Baruch Benedikt Spinoza, tvrdil, že mravnosť je určitou vnútornou podmienkou osobnosti a súčasť podstaty človeka. Podľa jeho názoru v prírode neexistuje absolútne dobro ani zlo, pretože to nie sú prírodné vlastnosti, ale situácie človeka. Spinozov relativizmus je zameraný proti náboženskej ideológii a teologickému dogmatizmu. Dáva ľudskému správaniu samostatný etický význam. Nespájal morálku s politikou a štátom, ale vyzýval princíp morálky hľadať v podstate človeka. Ľudská podstata spočíva v cnosti o úsilie sebaobranu. Ako úžitkom jednotlivca je v jeho chápaní dobro, zlo definuje ako bránenie k dosiahnutiu osobného úžitku. Úlohou etiky je pomôcť človeku zbaviť sa otroctva voči afektom, ktoré mu bránia konať podľa zákonov svojej prirodzenosti. Cnosť je v jeho ponímaní poznaním, schopnosť človeka pohybovať sa od nižšieho k vyššiemu poznaniu sa javí ako morálne zdokonaľovanie. Spinozova etika sa orientuje na poznanie prírody.

Immanuel Kant pochopil, že morálka je nerozlučným spôsobom spojená so samostatnosťou a autonómiou osobnosti, a že nemá len objektívny a nadindividuálny status. Tvrdil, že každý mravný subjekt môže v sebe nájsť čistotu mravného motívu. Ostro kritizoval naturalistickú etiku, ktorá odvodzovala mravnosť zo životného pragmatizmu. Podľa jeho názoru naturalistická etika opisuje skúseného človeka, jeho motívy a ciele. Jeho názor na naturalistickú etiku je taký, že táto etika stiera rozdiel medzi existujúcim a povinným, čiže medzi čo je a čo má byť. Kant tvrdil, že treba byť vnímavým človekom, aby sme si všimli, že vo svete niet skutočnej cnosti. Predkantovská etika podľa A. A. Gusejnova odvodzovala morálku z existujúceho, z podstaty človeka a zákonov bytia. Na rozdiel od tejto morálky je Kantova etika apriórnu morálkou. Morálka má apriórny pôvod, ktorý nemožno odvodiť z reality a faktov. Neodvodzoval morálku z ničoho, pretože podľa jeho názoru má príčinu sama v sebe.

Záver Kantovej etiky je taký, že človek ako rozumová bytosť je sám mravnou hodnotou, nemožno človeka považovať za vec, pretože človek je rozumová bytosť a má právo slobody, preto by s ním ani nemalo byť zaobchádzané ako s vecou. Kant konkretizoval mravný zákon v kategorickom imperatívne povinnosti: „Konaj tak, aby maxima tvojej vôle mohla sa stať všeobecným zákonom.“ Druhá téza kategorického imperatívu znie: „Konaj tak, aby si vo svojej osobe i v osobe každého iného človeka

používal ľudstvo vždy zároveň ako účel a nikdy nie len ako prostriedok“ (Gluchman, 2008, s. 47).

1.1.2 Kategoriálny systém etiky

Rozdielom od duchovných foriem života človeka má morálka výrazný hodnotovo-normatívny náboj. K elementárnym pravidlám patrí napríklad pomoc tým, ktorí ju potrebujú, držať sa pravdivosti, láska k blížnemu a úcta k starším ľuďom (Vajda, 1993).

Mať hodnotu je výraz predovšetkým funkčnosti vecí, vzťahov a vlastností. Pôvod tejto úlohy je spoločenský, pretože vyplýva z praktického bytia. Objektívnym základom hodnoty je uspokojovanie potreby človeka, alebo naopak tomuto uspokojeniu brániť. V súvislosti s morálkou sa často objavujú otázky: Čo je správne? Čo je dobré? Pojem dobrý sa ale používa v rôznych významoch napríklad dobrá mama alebo dobré auto. Tu vzniká potreba poukázať na rozdiel medzi dobrom a zlom a non-morálnymi charakteristikami. William Klaas Frankena tento rozdiel vyjadril tak, že morálne dobré alebo zlé môžu byť osoby, skupiny osôb, črty charakteru a emócie. Z toho vyplýva, že veci ako autá, stolička, atď. nikdy nie sú morálne dobré alebo zlé. Tieto vlastnosti by sa podľa jeho názoru nemali pripisovať veciam ani zvieratám. Dobrota je chápaná ako vlastnosť, ktorá nás robí dobrými. Z kresťanskej situačnej etiky je dobro vysvetlené ako láska.

Podľa názoru Rucharda Swinburna morálne dobro nevzniká len z úmyselných činov, ale tiež aj z charakteru mravného subjektu, ktorý podľa neho zahŕňa systém túžob a morálne presvedčenie, ktoré činy sú dobré alebo zlé. William Edward Mann vyčlenil základné typy zla ako duševné týranie, zlomyseľné postoje, charakterové črty a konanie, udalosti či zabudnutie. Hedonisti považujú samotné príjemné za dobro, ktoré rozčlenili na tri skupiny: dobro ako vnútorné dobro, nič iné ako príjemné nie je vnútorným dobrom, a že z dvoch veličín príjemného väčšia má viac vnútornej hodnoty než menšia (Gluchman, 2008).

Etické hodnoty rozčlenil Vajda podľa mravných javov na hodnoty mravného vedomia, kde patria pravidlá, pojmy, normy atď. Ďalej na hodnoty povahových vlastností človeka ako je pracovitosť, serióznosť, ohľaduplnosť, dobrosrdečnosť atď. Hodnoty medziľudských vzťahov, patrí sem láska, nenávisť, solidarita, priateľstvo atď. Ako posledné sú hodnoty ľudského konania, tu patrí dobrý skutok, zlý skutok, zlomyseľnosť,

ochota pomôcť, atď. Niektoré hodnoty sú podľa Vajdu rešpektované celou spoločnosťou, iné túto platnosť nemajú, môžu byť platnosťou len určitej skupiny alebo jednotlivca (Vajda, 1993).

1.2 Morálka ako pojem

Philippa Footová tvrdí: „morálka je plán s určitým objektom, ktorý má harmonizovať určité ciele alebo bezpečnosť najväčšieho možného všeobecného dobra a zaistenia práv“ (Gluchman, 2008, s. 20).

Mráz definuje morálku ako „zameranie na dobro, poznávané a prakticky prežívané v prijatom étose. Je to súhrn zamýšľania a konania, zviditeľňovaný v konkrétnom životnom štýle a v danej kultúre“ (Mráz, 2001, s. 4).

Podľa Charlesa Henryho Whitelyho hodnotenie morálky by nemalo byť definované ako správne alebo nesprávne, zastáva definíciu morálky situačnej alebo nesituačnej.

Ján Vajda charakterizuje morálku ako „označenie spoločenského javu charakterizujúceho ľudské vzťahy i ľudské vedomie či činnosť z aspektu dobra a zla. Morálku považuje za jeden z regulátorov ľudského správania, a to z aspektu morálnej dimenzie dobra a zla, spravodlivosti a nespravodlivosti, čestnosti či nečestnosti“ (Gluchman, 2008, s. 22).

Základom prirodzenej morálky je povinnosť, aby človek bol človekom, konal a správal sa k ostatným tak, ako by on chcel, aby sa ostatní správali k nemu. Morálka sa tak stáva spravodlivosťou v praxi. Človek koná mravne s úctou k sebe samému nie preto, že mu to niekto prikazuje. Podľa kresťanskej morálky, rozvíjame morálne vedomie prostredníctvom viery, mravným normám je prisudzovaný božský pôvod na základe zjavení, to znamená, že sú Bohom dané. Zdrojom morálky a kritériom mravnosti je tak Boh (Jankovský, 2003).

Mravne koná človek vtedy, keď jedná v zhode so svojím svedomím, takže súvisí s jeho charakterom. Mravnosť nie je len záležitosť rozumu, ale podstatne sa viaže na emocionálnu stránku človeka. Moralita sa týka svedomia človeka, rozlišuje čo je morálne správne a nesprávne. Morálne dobro je definované ako to, čo sa zhoduje so svedomím

človeka, naopak zlo je v rozpore s jeho svedomím. Svedomie dáva človeku schopnosť posúdiť svoje morálne správanie. Za svedomitého sa považuje taký človek, ktorý si dôsledne plní svoje povinnosti (Jankovský, 2003).

1.2.1 Morálka ako spoločenský jav

Po dlhé tisícročia zostáva morálka pevnou chrbticou, o ktorú sa ľudská spoločnosť opiera. Vzťah človeka k morálke, morálnym hodnotám a normám, ich nájdenie a dodržiavanie patrí k najvýraznejším znakom ľudskosti všetkých historických dôb. Z pohľadu histórie možno však o morálke v pravom slova zmysle hovoriť až vtedy, keď sa človek vymanil z rodovej závislosti a stal sa plne socializovanou individuálnou osobou, schopnou zvažovať východiská a dôsledky vlastného správania, ale aj skupiny či spoločnosti do ktorej patrí. Tak sa už od vzniku ľudskej spoločnosti rodili a formovali rozmanité úvahy zamerané na to ako si vyložiť vzťah človeka k ostatným ľuďom, ako zabezpečiť vzájomné ľudské spolužitie aj spolužitie ľudskej spoločnosti s prírodou. Tieto úvahy mali vo svojom dôsledku praktický dosah, pretože ľudská existencia vznikala v úzkej nadväznosti s názormi filozofickými, náboženskými a biologickými. Vzájomná spolupatričnosť postupne viedla i k teoretickému zakotveniu morálky k etike (Dytrt, Vojeníková, Brodský, 2003).

Whitley definuje morálku na dva spôsoby. Prvou je morálka komunity, ktorá obsahuje spôsoby správania každého člena komunity k iným členom. Žiadny člen nemôže porušiť morálku, aby neboli vyhovené sankcie. V spoločnosti podľa neho nie je rozdiel medzi tým čo je morálne vhodné a morálne povinné. Druhý spôsob morálky je z pohľadu subjektu, čo si myslí, že je správne a obsahuje tie konania, čo by mohli byť potrebné bez ohľadu na osobné výhody.

Vajda považuje morálku za regulátor spoločenského správania z pohľadu morálnej dimenzie dobra a zla, spravodlivosti a nespravodlivosti, čestnosti a nečestnosti. Podľa názoru Vajdu morálna skúsenosť ľudí predstavuje určitý systém noriem, zákonov, zákazov, ideálov a hodnôt atď. Morálka vychádza zo vzťahu k sebe a k ostatným ľuďom, z určitej stupnice hodnôt, určenia zmyslu života (Gluchman, 2008).

1.2.2 Štruktúra morálky

Vajda rozdelil štruktúru morálky na tri základné zložky :

1. morálne vedomie
2. morálne vzťahy
3. morálna činnosť (Vajda, 1993).

Remišová charakterizuje základné prvky štruktúry morálky ako morálne normy, princípy a morálny ideál. Najjednoduchšou formou morálnych požiadaviek sú normy, ktoré sú vzory správania. Sú odvodené z univerzálnych podmienok ľudskej existencie a formulujú predpoklady na existenciu a prežitie sociálnych skupín. Morálne normy sa nevzťahujú rovnako na všetkých, nevzťahujú sa na tých, ktorí nie sú členmi rovnakej sociálnej skupiny. Morálna norma priamo určuje ako sa má človek správať, morálny princíp určuje celkový smer morálnej činnosti. Morálne princípy sa zameriavajú na obsah konania ako humanizmus, rovnosť, spravodlivosť, čestnosť, atď. Existujú aj princípy, ktoré sa zameriavajú na procedúry, čiže realizáciu morálnych požiadaviek. Nazývajú sa procedurálne princípy a takým je princíp tolerancie. Morálny ideál predstavuje požiadavku na celú sociálnu skupinu, ktorou môže byť napríklad významná osobnosť, mýtická osobnosť. Morálny vzor je v každej spoločenskej skupine iný a nemusí byť vzorom pre inú skupinu alebo kultúru. Vývojom spoločenského života a individuálnej skúsenosti ľudí sa menia morálne normy, ktoré regulujú ľudský život. Niektoré normy zanikajú, prestávajú zodpovedať novej kvalite života, a tak sa začínajú modifikovať nové (Remišová, 2004).

1.2.3 Kategórie morálky

Kategória dobra a zla je považovaná za azda najvýznamnejšiu morálnu kategóriu. Touto kategóriou sa meria hodnota ľudského konania. To čo je dobré, je mravné a hodné nasledovaním, naopak je to u zla. Zlo je zlé, teda nemravné a hodné odsúdenia. Dobro je chápané ako najvyššia morálna kategória. Staroveký hedonizmus chápal dobro ako niečo s čím prichádza záľuba, pôžitok a dochádza ku zbaveniu utrpenia, zlo bolo opakom. Tento model ideálu príjemnosti postupne prešiel v ideál prospešnosti, ktorý nazývame ako utilitarizmus. Ideál prospešnosti považuje za dobro to, čo prispieva k šťastiu človeka,

naopak za zlo to, čo mu škodí, bez ohľadu na skutočnosť, či je príjemná alebo naopak nepríjemná (Weinberg, 1995).

Angličan J. S. Mill prehlbuje zásadu, že mravne dobré je to, čo prispieva k šťastiu človeka, zdôrazňuje, aby v nás aj podporovanie cudzieho šťastia vyvolalo mravný pocit niečoho dobrého. Mill poukazuje na to, že v nás pôsobí a spolupôsobí vedľa prirodzeného súcitu, ktorý pociťujeme pri cudzej bolesti alebo pri cudzej radošti, ešte celý súbor iných skúseností, ktoré vedú k poznaniu, že mravné správanie všetkých je pre celok prospechom, že k tomu ďalej pristupujú sympatie, aby sme si mohli vážiť seba samých, a aj mnohé iné pohnútky. Kladie dôraz na sociálnu povahu mravného citu predovšetkým tým, že človek sa rodí do organizovanej spoločnosti, zúčastňuje sa spoločnej práce na spoločných záujmoch a cieľoch, silnie v ňom vedomie, že má s inými ľuďmi spoločné sociálne ciele a zvyká si na to, aby dával týmto sociálnym cieľom prednosť (Blaha, 1990).

Svedomie dáva možnosť človeku hodnotiť jeho morálne správanie. Za svedomitého človeka sa považuje človek, ktorý si dôsledne plní svoje povinnosti. Môže sa ale stať, že niekto odmietne túto povinnosť plniť kvôli svojmu svedomiu. V psychológii pojem svedomie je vnímané tak, že jedinec sa musí s normami identifikovať. Z prísne morálneho hľadiska sa svedomie nikdy nemôže myliť, pretože je nevýlučným pravítkom morality. V rámci svedomia sa uplatňuje sebahodnotenie. Pokiaľ človek cíti nedostatky je s ich uvedomením spojená možnosť nájsť ospravedlnenie.

Pri výkone profesie je svedomie dôležitý ukazovateľ. Dobre vyvinuté svedomie sa prejavuje v profesionalite pracovníka (Jankovský, 2003).

Akokoľvek človek koná musí byť zodpovedný za svoje činy. Sloboda človeka nie je absolútna sloboda, preto by človek mal konať tak, aby neubližoval ostatným členom spoločnosti aj keď jeho záujmy sú individuálne v zmysle spoločenských záujmov (Vajda, 1993).

2 PROFESIJNÁ ETIKA

Profesiou sa všeobecne rozumie „sústava spoločensky prospešných pracovných činností, historicky vzniknutých a podmienených ekonomicko-technickou úrovňou spoločnosti. Je teda možné zhrnúť, že profesia je spoločensky prospešná kvalifikovaná činnosť, ktorá má spoločenský štatút. V užšom význame je do tohto pojmu zahrnutý pracovník, ktorý túto činnosť kvalifikovane vykonáva“ (Pařízek, 1988. s. 7).

Typické črty profesie:

1. Združovanie povolání do profesijných organizácií v ktorých sa presadzujú spoločné ciele, chránia sa legitímne záujmy členov skupiny, zároveň ich motivujú k disciplíne a vytvárajú sa orgány na jej vynútenie. Splnomocňuje ich na to zákon.

2. Odborník musí mať autonómiu a mieru kompetentného a rozvážneho úsudku.

3. Služba hodnotám. Odborníci pracujú na súkromnej báze, ale robia to vo verejnom záujme. Rešpektovať isté normy, ktoré z hodnôt vyplývajú a poskytovať služby, ktoré zohľadňujú dobro pre spoločnosť sú súčasťou profesie.

Humanisti chápu profesiu nielen ako efektívne jednanie, ktoré sa rovná teoretickému poznaniu, ale ako „spôsob bytia“, ako príležitosť k naplneniu svojho bytia (Rogers, 1998).

Dorotíková konštatuje, že profesijná etika reflektuje morálku vzťahov, názorov a postojov vo vnútri jednotlivých sociálnych skupín. Túto etiku, ktorej sa podľa nej niekedy hovorí aj „aplikovaná etika“, potvrdzuje, že v dôsledku stále väčšej diverzifikácie spoločnosti vzrastá úloha sociálnych skupín s ich partikulárnymi záujmami a vzrastá tlak na uznanie ich špecifických cieľov a vlastnú autonómnosť (Dorotíková, 2003).

Profesijnú etiku môžeme chápať ako teóriu o profesionálnej morálke, ktorá je spájaná s morálnymi normami, hodnotami a princípmi, ktoré pracujú ako regulátory správania v spoločnosti, pri výkone povolania a pomáhajú k vytváraniu vedomia správneho konania (Fobelová, 2008).

2.1 UČITEĽSKÁ PROFESIA

Profesia pedagóga sa objavuje už v antickom svete a je jednou z najstarších profesií v dejinách ľudstva. Tradičné chápanie učiteľa je zabezpečiť odovzdávanie vedomostí žiakom.

Učiteľská profesia je medzi laickou verejnosťou jedna z najviac sledovaných a hodnotených profesií. Odborníci stále rozoberajú, či je učiteľstvo profesia v úplnom slova zmysle alebo nie. Považuje sa za vyvíjajúcu profesiu, ktorá sa dopracúva k vymedzeným charakteristikám.

Profesionálnu identitu učiteľa môžeme charakterizovať aj ako osobnú, ktorá je daná profesionálnym vedomím, sebavedomím, reflexiou a znalosťami o sebe a o svojich profesionálnych kvalitách (Kudlačková, 2002).

Učiteľská profesia je „súbor činností, ktorých zmyslom je pôsobiť na správanie, presvedčenia a cítenie žiakov a odovzdávať im vedomosti, zručnosti a návyky vytvorené kultúrou predchádzajúcich generácií“ (Pedagogický slovník, 1998, s. 243).

Ak chce učiteľ efektívne vychovávať a vzdelávať musí poznať a skúmať vonkajšie a vnútorné podmienky, ktoré sa navzájom ovplyvňujú. Pedagogická diagnostika je neoddeliteľnou súčasťou pedagogického pôsobenia. Pedagogická diagnostika „je zameraná na zisťovanie, rozpoznávanie, klasifikovanie, posudzovanie, charakterizovanie a hodnotenie úrovne osobnosti žiaka alebo skupiny žiakov a podmienok výchovy a vzdelávania, ako aj rozpoznanie príčin výchovných a vzdelávacích ťažkostí žiakov, ich odstraňovanie“ (Kováčiková, 2006).

2.2 Dimenzie učiteľskej profesie

Dimenzie učiteľskej profesie rozdeľujeme na personálnu, odbornú a etickú dimenziu. Spojením týchto troch dimenzií sa tvorí a naplňa profesionalita učiteľa (Kasáčová, 2002).

Profesia formuluje svoje špecifiká, ktoré majú konkrétne vyjadrenie v dimenziách a ich znakoch.

Úroveň profesionality: 1. individuálna – osobnostné charakteristiky a predpoklady profesionála, ktoré by mal spĺňať,

2. spoločenská – tu sa formulujú požiadavky a povinnosti zamestnávateľa na jeho pracovný výkon a akceptovateľné normy jeho profesionálneho konania,

3. kvalifikácia – v tejto úrovni sa konkretizuje požadované vzdelanie, úroveň, typ špecializácie a požiadavky na ďalší kvalifikačný postup (Kasáčová, 2004).

2.2.1 Personálna dimenzia

V učiteľskom povolani osobnostné charakteristiky majú veľkú významnú rolu ako v máloktovej profesii. Osobnostné faktory učiteľa sa najčastejšie rozdeľujú na tri oblasti. Prvou oblasťou je motivácia k povolaniu – vôľové predpoklady. Druhou oblasťou je nadanie k povolaniu – osobnostné predpoklady. Poslednou sú kognitívne predpoklady.

Motivácia k povolaniu učiteľa je veľmi dôležitá, pretože pôsobí ako interiorizovaný osobnostný faktor utvárania profesionality učiteľa. V širších súvislostiach považujeme za utváranie profesionality učiteľa ako dôležitú schopnosť reflexie aj vo vzťahu k motivácii. Osobnostná zrelosť učiteľa sa prejavuje v schopnosti rešpektovať sám seba, druhých, ale aj meniť svoje pozície na základe atribútov. Kariková špecifikuje primerané posúdenie reality, snaha o sebapoznávanie, schopnosť ovládať svoje správanie, odolnosť voči záťaži, morálnosť a charakter, zmysel pre humor a optimizmus. V pregraduálnom procese prípravy sa za podmienku učiteľskej profesie považujú určité kognitívne predpoklady, ktoré sú založené na rozumových schopnostiach učiteľa. Za tieto všeobecné rozumové schopnosti považujeme: inteligenciu, ako všeobecnú schopnosť chápať a riešiť problémy. Špeciálne schopnosti ako verbálne schopnosti, predstavivosť, pamäťové schopnosti, psychomotorické a umelecké schopnosti (Kasáčová, 2004).

Učiteľ by mal byť plnohodnotnou osobnosťou, ktorá je tvorivá, slobodná, autentická, všestranná a celistvá. Mal by mať predovšetkým úctu k sebe samému, realisticky vnímať svet, ktorý pravdivo hodnotí bez akýchkoľvek predsudkov. Nevyhnutné pre profesiu učiteľa je láska k deťom, lebo práve v práci s nimi spočíva náplň jeho profesie (Kosová, 1995).

2.2.2 Odborná dimenzia

Kolláriková člení proces utvárania učiteľskej profesie na orientačnú, prípravnú, adaptačnú a sebaregulačnú fázu.

Orientačná fáza je charakterizovaná ako obdobím pred vysokoškolským štúdiom, voľbou štúdia a prípravou na vybrané štúdium.

Prípravná etapa je samotná príprava na povolanie učiteľa v inštitúciách učiteľskej prípravy.

Adaptačná etapa je obdobie po úspešnom ukončení štúdia a charakteristickým znakom je adaptovanie na učiteľskú profesiu a pracovný rytmus. V tejto etape sa uskutočňuje najsilnejšia konfrontácia teoretickej prípravy učiteľa a každodenný kontakt v pedagogickej realite.

Sebaregulačná etapa nasleduje po adaptačnej fáze, učiteľ už sám dokáže riešiť problémy a úlohy s ktorými sa stretáva v pedagogickej realite. V tejto etape by malo byť obsiahnuté aj ďalšie vzdelávanie učiteľa, či už v podobe samoštúdia alebo vo formách postgraduálneho štúdia. Celoživotné vzdelávanie je pre učiteľa veľmi dôležité (Kasáčová, 2004).

Fáza sebaregulácie obsahuje profesijný vzostup, stabilizáciu a profesijné vyhasínanie. Počas celej učiteľskej kariéry by malo byť zvyšovanie kvalifikácie ďalším vzdelaním, ktoré by malo pretrvávať počas celej učiteľskej profesie. Cieľom tohto vzdelávania je doplniť nové informácie, poznatky v pedagogike a psychológii alebo v odbornej problematike. Celoživotné vzdelávanie má pre učiteľa osobný význam, tak ako aj pre spoločnosť, pretože vzdelávaním učiteľ predchádza vo svojej profesii burn outu, čo znamená syndróm vyhorenia (Kasáčková, 2002).

2.2.3 Etická dimenzia

Pedagogická etika pomáha vytvárať identitu učiteľského povolania. Podľa Žideka je „etická dimenzia učiteľskej profesie nenahraditeľná a v integrite s odbornou profesnou oblasťou tvorí základ v kreovaní učiteľských kompetencií a spôsobilosti pre zodpovedný výkon tohto povolania“ (Žilínek, 1997, s. 196).

Brezinka hovorí, že etická dimenzia učiteľskej profesie obsahuje „odborné vedomosti, odborné spôsobilosti a étos povolania. Morálnou stránkou učiteľského povolania je zodpovednosť, ktorú má mať každý učiteľ za svoje konanie na pracovisku a za jeho následky. Má povinnosť konať tak, ako je dobré pre jeho žiakov a pre štát a vyhnúť sa všetkému, čo im škodí“ (Brezinka 1996, s. 28).

Učiteľ by mal poznať a akceptovať etiku svojej profesie. Táto etická dimenzia sa utvára výchovou, preberaním mravných vzorcov správania sa. Hlavným znakom je mravnosť. Prejavuje sa v mravnom správaní, konaní, postojoch a názoroch. Etická dimenzia profesie učiteľa má nadprofesionálny, sociálny a personálny rozmer (Kasáčová, 2002).

2.3 ETIKA UČITEĽSKEJ PROFESIE

Žilínek chápe etiku ako „špecifický prejav všeobecného postavenia morálky v podmienkach učiteľovej profesionálnej činnosti“ (Žilínek, 1998, s. 195-196).

Etika je základom pre určovanie etických východísk profesie učiteľa, ktorá určuje prijateľné postoje učiteľa a hodnotové prístupy. Systém týchto noriem sa nazýva morálka učiteľského povolania. Základné oblasti etiky v učiteľskej profesii sú podstata a poňatie učiteľskej profesie, etická dimenzia učiteľskej profesie a etický kódex profesie pedagóga (Kasáčová, 2002).

Etické hodnoty majú korene v dobre. Dobro je základnou kategóriou, ktorá má dvojaký charakter (de Finance, 1997):

1. dobro ako cieľ, ku ktorému sa učiteľ pohybuje prostredníctvom prostriedkov (úsilie, ktoré mobilizuje psychické a fyzické sily na dosiahnutie alebo uskutočnenie plánu),
2. dobro ako hodnota, ktorá sa realizuje v činnosti v ktorej poznávame hodnoty ako chcené, obdivované. Určitá klasifikácia, usporiadanie hodnôt do určitého systému, pretože veľkosť vynaloženia úsilia je podnecovaná veľkosťou cieľa (Kudlačková, 2002).

2.3.1 Paradoxy učiteľskej etiky

Kasáčová uvádza niekoľko paradoxov v učiteľskej etike, ktoré sú upravované axiómami.

1. Sloboda verzus zodpovednosť.

Právomoc slobodne sa rozhodovať prináša aj vysokú mieru zodpovednosti, práve morálne usmernenie pomáha učiteľovi sa zodpovedne rozhodovať. Zodpovednosť učiteľa je veľmi dôležitá, pretože nerozhoduje len o svojich postupoch počas povolania, ale je aj zodpovedný za rozvoj dieťaťa. Mal by byť určitým vzorom, pretože žiak si preberá od učiteľa vzor správania sa (Kasáčová, 2002).

„Učiteľská profesia si vyžaduje určité morálne smerovanie, ktoré učiteľovi pomáha zodpovedne sa rozhodovať v každej situácii edukačného procesu“ (Žilínek, 1997, s. 193).

2. Pedagogika verzus etika.

Rozhodovanie učiteľa je stavané na správnom výbere pedagogických stratégií, metód a postupov. Učiteľ často rozhoduje za žiaka, pretože žiak si nevyberá spôsob pedagogického vedenia ani aké etické princípy použije učiteľ vo vyučovacom procese. Učiteľ ovplyvňuje aj to akou mierou bude pôsobiť na psychiku žiaka.

3. Etika verzus informovanosť.

Učiteľ by mal mať dostatok informácií o žiakoch a o sociálnom prostredí v ktorom žije, tiež poznať vzťahy medzi žiakmi v škole. Nesmie však informácie, ktoré má o žiakoch zneužiť. Musí dodržiavať etické normy.

4. Profesionalita učiteľa

Morálna povinnosť učiteľa je neustále sa vzdelávať vo svojom odbore, nadobúdať nové informácie a zvyšovať kvalitu svojich všeobecných poznatkov.

5. Kontrolovateľnosť výkonu verzus ochrana profesionálnej cti.

Každodenné hodnotenie učiteľa nie je možné. Je dôležitá najmä sebakontrola, autodiagnostika a sebarozvoj. Ochrana učiteľa pred tlakmi okolia a zásahmi neodborníkmi

je veľmi dôležitá. O profesionálnu ochranu sa majú starať len oprávnené inštitúcie, ktorými je učiteľská komora alebo asociácia učiteľských skupín (Kasáčová, 2002).

2.3.2 Etický kódex učiteľa

Osobné mravné vedomie sa odráža v dodržiavaní profesijných mravných normách. Porušením týchto mravných noriem učiteľ porušuje mravné cti, kde musí zodpovedať za svoje konanie predovšetkým sebe, tak ako aj svojim kolegom, žiakom a ich rodičom. (Kasáčová, 2002).

Kritéria, ktoré má spĺňať etický kódex podľa Hanulákovej:

1. Kódex by mal mať regulatívny charakter a musí obsahovať morálne ideály.
2. Kódex má chrániť verejné záujmy tak ako aj záujmy profesie ako celku.
3. Musí rešpektovať záujmy verejnosti a nemal by byť samoúčelný.
4. Mal by byť poctivý a špecifický.
5. Etický kódex učiteľa musí byť kontrolovateľný a kontrolovaný. Keď profesia nedokáže sama vykonávať kontrolu dodržiavania kódexu, mala by ju vykonať spoločnosť (Kudláčová, 2002).

Žilínek uvádza v svojej monografii *Étos a tvorenie mravnej identity osobnosti*, etický kódex učiteľa rozdelil na dve zásady:

1. Závazok voči študentovi – učiteľ sa snaží pomôcť každému žiakovi realizovať jeho potenciál. Snaží sa formovať jeho túžbu po poznaní, nadobúdaní vedomostí a podporovať žiaka v jeho zmysluplných cieľoch. Úlohy učiteľa pri plnení svojej profesie voči žiakovi:
 - 1a) Nesmie ho brzdiť v nezávislej ceste za vzdelaním.
 - 1b) Nesmie žiakovi brániť vyslovovať jeho vlastný názor.
 - 1c) Nesmie zatajovať žiadne informácie potrebné pre výchovu žiaka.
 - 1d) Snažiť sa čo najviac ochrániť študenta pred situáciami, ktoré môžu ohroziť jeho zdravie a vzdelávací proces.
 - 1e) Učiteľ by nemal byť zaujatý voči študentovi a nesmie ho zahanbovať.

1f) Nesmie žiaka vylučovať na akomkoľvek programe a odopierať mu výhody vzhľadom na jeho národnosť, pohlavie, náboženstvo, kultúru či farbu pleti.

1g) Nesmie zneužívať svoje profesionálne vzťahy so žiakmi na získanie výhod pre seba.

1h) Nesmie poskytovať informácie o žiakoch získané počas výchovno-vzdelávacieho procesu, pokiaľ to neumožňuje zákon.

2. Závazok voči povolaniu – v očiach verejnosti sa učiteľské povolanie spája so zodpovednosťou a dôverou, ktorá vyžaduje najvyššie morálne a profesijné kvality. Úlohy učiteľa pri plnení svojej povinnosti voči povolaniu:

2a) Vo svojej žiadosti o zamestnanie nesmie udávať falošné informácie alebo zatajovať dôležité informácie pre posúdenie kompetentnosti vykonávať povolanie učiteľa.

2b) Učiteľ nesmie zneužívať svoju kvalifikáciu.

2c) Nesmie pomáhať osobe o ktorej si je istý, že nemá potrebnú kvalifikáciu vstupovať do profesie učiteľa.

2d) Nesmie vedome podávať falošné informácie o uchádzačovi o učiteľskú profesiu, s cieľom zabezpečiť mu zamestnanie.

2e) Nesmie pomáhať druhému pedagógovi pri nelegálnom výkone učiteľskej služby.

2f) Nesmie používať informácie o svojich kolegoch, ktoré získal, pokiaľ to neslúži k profesionálnym účelom.

2g) Nesmie vedome hovoriť nepravdivé informácie o svojich kolegoch.

2h) Nesmie prijímať žiadny úplatok alebo dar s cieľom zmeny k lepšiemu jeho profesionálneho rozhodovania alebo konania (Kudláčová, 2002).

3 UČITEĽ A ŽIAK

3.1 Osobnosť učiteľa

Učiteľ je rozhodujúcim činiteľom vo vyučovacom procese. K.D. Ušinskij výstižne vyjadril, že „...nijaký organizačný poriadok a osnovy, nijaký umelý mechanizmus, aj keby bol čo najlepšie vymyslený, nemôže nahradiť osobnosť vo výchove. Bez osobného bezprostredného vplyvu vychovávateľa na zverenca nie je možná naozajstná výchova, ktorá by prenikla do charakteru. Len osobnosť môže pôsobiť na rozvoj a určenie osobnosti, len charakter môže utvárať charakter“ (Turek, 2014, s. 131).

Každý učiteľ by mal byť správnym vzorom pre žiakov, preto by mal mať nielen kvalitné odborné, pedagogické a všeobecné vzdelanie, ale aj osobné a charakterové vlastnosti, z ktorých by mali vynikať čestnosť, svedomitosť, spravodlivosť, dôslednosť, trpezlivosť, tvorivosť, iniciatívnosť, zmysel pre humor, sebaovládanie, logickosť a systematickosť myslenia a pod. Prácu by mal učiteľ vykonávať zodpovedne, pretože chyby vo výchove môžu mať vážne dôsledky. Učiteľ má rozumieť ontogenetickému vývoju žiakov, vedieť transformovať učivo podľa veku a individuálnosti každého žiaka. Dôraz sa kladie na interpersonálne kompetencie učiteľa, ktorými sú napríklad empatia, komunikačné schopnosti, schopnosť tímovej práce a na intrapersonálne kompetencie učiteľa, kde sebareflexia je dôležitá súčasť pre sebahodnotenie vlastnej pedagogickej práce, hodnotenie vlastných postojov k žiakom, schopnosť plánovať a realizovať vlastnú zmenu a sebavzdelávanie. Na osobnosť učiteľa neustále rastú nároky na kvalitu práce pretože funkcia rodiny zoslabuje, zvyšujú sa drogové závislosti u žiakov, kriminalita a pod. (Turek, 2014).

Poznáme viacero typológií učiteľa, najznámejšie sú tie ktorých základ tvorí vzťah učiteľa k učivu a k žiakom. Dva základné typy osobnosti učiteľa určil E.Caselmann:

1. Učiteľ logotrop - hlavným záujmom učiteľa je učivo, ako druhoradých si všíma žiakov.
2. Učiteľ pajdotrop - jeho záujem je sústredený predovšetkým na žiakov ako na učivo, rešpektuje ich vek a individuálnosť osobnosti.

Tieto dva základne typy učiteľa rozdelili ešte Ďurič – Bratská a kolektív na:

1a) učiteľ logotrop - filozoficky orientovaný – svoj svetonázor sa usiluje utvárať, prehlbovať a svojich žiakov chce k nemu vychovávať, čo na nich veľmi sugestívne pôsobí;

1b) učiteľ logotrop - odborne vedecky zameraný – uprednostňuje a sústreďí sa na svoj vyučovací predmet, snaží sa presadiť tento predmet aj u žiakov ako najdôležitejší. V oblasti vzdelávania je dobrý, ale naopak zlyháva v oblasti výchovy;

2a) učiteľ pjadotrop - individuálne psychologicky zameraný – zaujíma sa o jednotlivých žiakov, o ich problémy, ktoré chce pochopiť a následne si žiakov získať;

2b) učiteľ pjadotrop - všeobecne psychologicky zameraný – bez rozdielu sú jeho záujmom všetci žiaci, nielen jednotlivci.

Průcha definuje učiteľa ako osobu, ktorá vyučuje v škole. "Je to osoba starajúca sa o deti. Profesionál, ktorý vykonáva edukáciu (niekoho vyučuje, vychováva, školí, zacvičuje, a i.) (Průcha 2002, s. 17).

Štefanovič chápe osobnosť učiteľa ako súhrn všetkých jeho vlastností, ktoré istým spôsobom vplývajú na žiakov a súčasne ovplyvňujú výsledky učiteľovej a žiakovej činnosti (Štefanovič, 1967).

3.2 Osobnosť žiaka

Žiak je chápaný ako samostatná osobnosť, ktorá potrebuje, aby sa jej možnosti neustále obnovovali. Osobnosť žiaka by sa mala postupne oslobodiť od vonkajšieho riadenia a učiť sa prevziať svoj rozvoj do vlastných rúk, mal byť vedený tak, aby sa naučil riadiť sám seba (Kosova, 2000).

Osobnosť je systém, ktorý reguluje vzťahy človek a svet. Tento systém sa skladá zo zložiek, ktoré tvoria osobnosť a rozhodujú o jej správaní a prežívaní. Skladá sa zo zložiek:

Biologických – organizmus, dedičný základ, zdravie.

Sociálnych – ľudia, s ktorými človek žije, médiá, kultúra, spoločnosť.

Environmentálnych – prírodné a technické prostredie.

Psychických – prežívanie, schopnosti, vlohy, psychické vlastnosti.

Všetky zložky spolu súvisia a navzájom sa ovplyvňujú. Každý žiak je osobnosť, ale každý je na inom stupni vývinu osobnosti. Každý žiak je individualitou, má svoje špecifické vlastnosti, schopnosti, prežívanie a myslenie (Vališová, 2007).

Pedagogickou diagnostikou je možné poznávať osobnosť žiaka, ktorou je možné poznávanie vnútorné a vonkajšie. Táto disciplína umožňuje pedagógovi adekvátne a profesionálne zasahovať do výchovných situácií (Gajdošová, 1996).

Osobnosť ako taká sa musí neustále vyvíjať. Na rozvoj osobnosti majú najväčší vplyv životne dôležité situácie. To, nakoľko je daná situácia významná, nemôžeme posudzovať len zvonku, ale podľa toho ako ju vníma jednotlivec, ktorého sa to týka. Ak ju vyhodnotí ako významnú, nechá ju na seba pôsobiť, zasahuje tak jeho oblasť hodnôt, noriem či cieľov. Dôležité pre jednotlivca sú hlavne také situácie, ktoré mu potvrdzujú jeho sebapoňatie. Výchova zohráva veľkú úlohu pri rozvoji osobnosti. Problémom však je, že sa stáva často neúčinnou. Dieťa sa nestáva subjektom sociálne významných pedagogických situácií, nedáva do nich osobný zmysel. Je to preto, lebo mu to dospeli svojou výchovou neumožnia.

Pre efektívnosť rozvoja osobnosti je podľa Pelikána (1995) potrebné dodržiavať tieto skutočnosti:

1. Rozvíjanie osobnosti sa uskutočňuje pod vplyvom spontánneho aj zámerného utvárania. Každá osobnosť má svoju históriu, teda doterajšie skúsenosti. Je dôležité ich poznať, lebo výchova je účinná vtedy, keď dôjde k zmene osobných skúseností v nových ego-angažovaných situáciách.
2. Môžu existovať situácie, kde je nejaké kľúčové východisko, ktoré určuje utváranie ďalších situácií. Vtedy to nie je len zámerná výchova ale hovoríme o situačno-orientačnom charaktere. Výchova prebieha tak, že nejaká pedagogická situácia určí množstvo ďalších podobných situácií. Vedie to k premene skúsenosti na zvyky a neskôr na črty osobnosti. Ak je reťazec situácií pozitívny, ciele sú dosiahnuté v rozvoji osobnosti. Pokiaľ je negatívny, má predstavovať pre pedagóga varovanie, aby nedošlo k utváraniu nevhodných črt osobnosti.
3. Situácia musí byť taká, aby ju jednotlivec subjektívne prežíval ako osobne významnú, musí zasahovať jeho ja. Nevyhnutné sú skutočnosti ako otvorenie sa dieťaťu a pedagógovi, získanie osobnej skúsenosti a možnosť slobodnej voľby.

4. Pedagogická situácia by sa mala podobat' bežnej životnej situácii. Pedagóg môže použiť priame alebo nepriame pôsobenie. Priame je také, kde presne pedagóg stanoví žiakovi cieľ, postup akým sa má uberať, organizuje a hodnotí jeho činnosť. Nepriamym pôsobením sa vytvárajú podmienky, ktoré ovplyvňujú skôr situáciu ako žiaka (Kosová, 2000).

Kosová (2000) uvádza 4 fázy výchovného procesu, ktoré rozvíjajú osobnosť. Fáza situačná - je východisková, predstavuje konkrétne situácie, v ktorých si dieťa vytvára konkrétne predstavy, záujmy, činnosti. Ovpľyňuje to vznik situačných motívov, reakcií a postojov. Fáza fixačná - vzniká pri opakovaní rovnakých alebo podobných situácií. Dochádza tak k utváraniu zvykov, ustáleným reakciám. Fáza generalizačná - generalizujú, teda zovšeobecňujú sa myšlienky situácií v psychike jednotlivca. Tvorí sa tu črty osobnosti, osobnostné vzťahy a hodnotový systém. Fáza osobnostne-integračná - celková integrácia doterajšieho vývinu, vzniká svojbytná jedinečná osobnosť s vlastným charakterom. Tento celý proces je otvorený a opakuje sa stále na novej úrovni (Kosová, 2000).

3.2.1 Lawrence Kohlberg – štádia mravného vývoja

Lawrence Kohlberg vyčlenil tri základné roviny mravného vývoja predkonvenčná rovina, konvenčná rovina a postkonvenčná rovina. V každej základnej rovine rozdelil ešte dve fázy svojho vývinu.

1. Predkonvenčná rovina

Prvú etapu nazýva heteronómna a jej charakteristickou črtou je orientácia na poslušnosť a trestanie, dobro a zlo, správne a nesprávne označil pre činy, ktoré človeku spôsobujú buď radosť alebo bolesť.

Druhou etapou je inštrumentálne relativistická orientácia, kde za správne je považované to, čo slúži k uspokojovaniu osobných záujmov.

2. Konvenčná rovina

Prvou etapou je etapa neosobného súhlasu, základ pre morálny úsudok jednotlivca je to, čo schvaľujú ostatní.

Etapou druhou je etapa sociálneho systému, kde prevládajúcim je orientácia na poriadok a zákon.

3. Postkonvenčná rovina

Prvou etapou je utilitaristická orientácia na sociálnu zmluvu ako prostriedok dosiahnutia realizácie individuálnych práv a užitočnosti.

Druhou etapou, etapa univerzálnych etických princípov, osobnosť na základe vlastného príkazu svedomia uskutočňuje morálnu voľbu.

Pre Kohlberga najvyššou etapou v morálnom vývoji človeka je etapa univerzálnych etických princípov, pretože správanie človeka predpisujú morálne úsudky nezávislé na zámeroch jednotlivca. Tvrdil, že každá nasledujúca etapa je adekvátnejšia než predchádzajúce etapy. Z toho vyplýva, že sociálnu skúsenosť ponúkajú príležitosti a kognitívne výzvy sú nevyhnutné na prechod z jednej etapy do druhej (Gluchman, 2008).

3.3 Pedagogická komunikácia

Pojem pedagogická komunikácia sa dá definovať z rôznych zdrojov: „Pod pojmom pedagogická komunikácia (alebo tiež výučbová komunikácia či komunikácia v škole) budeme rozumieť zámerný proces komunikácie medzi učiteľom a žiakom (žiakmi) v škole či inak pedagogicky adaptovanom prostredí. Svojou podstatou je pedagogická komunikácia prípadom sociálnej komunikácie; na jednej strane si zachováva základné spoločné rysy, zatiaľ čo v iných črtách je špecifická" (Svatoš 2002, s. 58). Alebo tiež: „Pedagogická komunikácia je špecifickým prípadom sociálnej komunikácie. Informácie si tu vymieňajú a vzájomne na seba pôsobia učiteľ - žiaci – trieda" (Vlček 2004, s. 10).

Komunikácia na vyučovaní medzi učiteľom a žiakom je druh špecifickej komunikácie. Špecifikum je v tom, že slúži k pedagogickým účelom, uskutočňuje sa na určitom mieste, žiak je v procese vychovávaného a učiteľ zaujíma postavenie vychovávateľa. P. Gavora definuje pedagogickú komunikáciu ako „výmenu informácií medzi účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorá slúži na dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov, sprostredkúva sa verbálnymi a neverbálnymi prostriedkami, riadi osobnými pravidlami, má svoje priestorové a časové dimenzie“ (Kačáni, 2004, s. 167).

Na vyučovaní by mali byť zastúpené také komunikanty, ktoré nielen sprostredkujú poznatky a informácie v jednotlivých vyučovacích predmetoch, ale rozvíjajú poznávacie funkcie žiaka a jeho mimointelektové funkcie (Zelina, 1989).

Neverbálna komunikácia v interakcii žiaka a učiteľa má dôležitý význam. Učiteľa počas vyučovania sprevádza veľa kinezických pohybov, mimiky, fyzické pohyby, gestikulácia. Môže sa vyskytnúť veľa rušivých vplyvov a zlozvykov, ktoré si učiteľ často neuvedomuje, ale na žiakov pôsobia negatívne (Zelina, 1989).

Podmienky správnej komunikácie môžeme vymedziť nasledovne:

1. Pravdivosť a jasnosť informácie.
2. Stručné, zrozumiteľné, podrobné informácie, ktoré sú vyjadrené vhodnými komunikačnými prostriedkami.
3. Využiť vhodné informačné kanály na rýchly prenos informácie.
4. Zrozumiteľnosť informácií pre žiaka, prispôbiť ich k jeho duševnej úrovni a úrovni vnímania a myslenia.
5. Spätnou väzbou overiť, či odovzdané informácie včas a správne žiak prijal a pochopil (Kačáni, 2004).

Priebeh a výsledky pedagogickej komunikácie ovplyvňuje počet účastníkov. Možnosť priamej komunikácie sa zužuje vrastajúcim počtom účastníkov. Vplyvom administratívnych opatrení veľa krát nejde ovplyvniť počet žiakov v triede. Ten je potom limitujúcim faktorom pre počet účastníkov pedagogickej komunikácie. V takomto prípade je na učiteľovi, aby našiel konkrétnu cestu k tomu, ako umožniť jednotlivým žiakom čo najširší prehľad komunikačných podnetov. Je potrebné zvoliť takú kombináciu vyučovacích metód, ktorá by pri danom počte osôb, daných cieľov, učive a materiálnych podmienkach priniesla čo najlepší výsledok (Linhartová, 2001).

Deti počas vyučovacieho procesu vysielajú veľké množstvo správ svojimi mimickými prejavmi. Učiteľ, ktorý je schopný tieto správy dešifrovať ďaleko lepšie porozumie svojím žiakom. Samozrejme aj pedagogická komunikácia bude účinnejšia a príjemnejšia. Učiteľ môže počas vyučovania svojou mimikou vysielat' svojim žiakom spätnú väzbu. Pokiaľ sú na to žiaci zvyknutí, stačí iba zamračenie učiteľa alebo malý úsmev a žiak vie, čo to znamená (Nelešovská, 2003).

Podľa Schneiderovej má pedagogická komunikácia za cieľ ovplyvniť nielen poznatkovú štruktúru, ale tiež názory a postoje poslucháčov. Na uvedený druhý cieľ nesmie zabúdať pedagogická komunikácia predovšetkým pri voľbe pedagogickej formy a pedagogických metód a samozrejme pri práci s pedagogickým obsahom (Schneiderová, 2003).

ZÁVER

Človek sa od narodenia formuje, spolu s jeho fyzickým vývojom sa vyvíja aj jeho morálne správanie a vzdelanie. Škola prostredníctvom učiteľov vedie žiakov k tomu, aby vedeli čo je dobré a správne. Avšak niečo celkom iné je mať morálnu silu, dobre a správne konať. V tom už škola nepomôže, pretože aj samotní učitelia nezriedka túto silu považujú za chýbajúcu. V novovekej histórii môžeme nájsť mnoho príkladov a navyše učiteľské povolanie väčšina vykonáva predovšetkým kvôli ekonomickému zabezpečeniu. Prevažná väčšina respondentov z radov učiteľov nepovažuje právnu normu za dôležitejšiu ako morálne normy. Pedagogická verejnosť podporuje vznik profesionálneho etického kódexu a zavedenie do škôl samostatnej etickej výchovy. Pre väčšinu respondentov etický kódex môže posilniť profesionálne kompetencie a riešiť vzťahy medzi učiteľmi. Učiteľ by mal mať pozitívny vzťah ku svojmu povolaniu a k svojim žiakom, mal by byť chápatelý, láskavý, trpezlivý. Žiaci v puberte bývajú často drzí, učiteľ by sa nemal nechať urážať, ale tiež nesmie urážať on ich. Spory, ktoré medzi nimi môžu nastať počas vyučovania, aj mimo neho, by mal riešiť diplomaticky. Učiteľ by mal naplno využiť všetky svoje pozitívne vlastnosti a práve naopak tie záporné nesmie dať najavo, aj keď je mnohokrát v ťažkej situácii. O prácu učiteľa kvôli nízkemu platu nemá moc ľudí záujem, pretože toto povolanie zahŕňa nielen celoživotné vzdelávanie, psychickú náročnosť, ale predovšetkým veľkú zodpovednosť.

Etická výchova by sa mala vyučovať v základnom i strednom školstve. Existencia samostatného predmetu má svoje opodstatnenie, pretože v rámci občianskej výchovy (občianskej náuky) je etická výchova veľmi limitovaná. Etická výchova napr. upevňuje návyky, podieľa sa na komplexnom pôsobení na celú osobnosť žiaka.

Literatúra

- BLAHA, I. A. *Etika jako věda - Úvod do dějin a teorie mravnosti*. Brno: Atlantis, 1990. ISBN 80-7108-3-3.
- BLECHA, I. A kol.aut. *Filosofický slovník*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998. ISBN 80-7182-064-4.
- BREZINKA, W. *Profesiová morálka učiteľov*. In: *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. 28 s.
- BUREŠ, R. *Základy etiky*. 1. Praha: S & M, 1991. ISBN 80-900096-5-4.
- DOROTÍKOVÁ, S. 2003. *Profesní etika učitelství*. Praha: UK, 2003. ISBN 80-7290- 102-8.
- FOBELOVÁ, D. 2008. *Profesijná etika a prax*. Banská Bystrica: FHV, UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-655-0
- GAJDOŠOVÁ, L. ŠATÁNEK, J. 1996. *Otázky poznávania osobnosti žiaka a školskej triedy*. Banská Bystrica: PF UMB, 1996 ISBN 80-88825-81-4
- GLUCHMAN, V. 2008. *Úvod do etiky*. Brno: Tribun EU, 2008. 20-47 s. ISBN 978-80-7399-552-2
- JANKOVSKÝ, J. 2003. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-329-6
- KAČÁNI, V a kol. 2004. *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava: SPN, 2004. 167 s. ISBN 80-10- 00429-4
- KÁRNÍKOVÁ, J. *Etika v podnikání a řídicí práci*. Praha: VŠE, 1997. ISBN 80-7079-524-7.
- KASÁČOVÁ, B. *Učiteľ, profesia a príprava*. Banská Bystrica: PF, UMB, 2002. ISBN 80-8055-702-0
- KASÁČOVÁ, B. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2004. ISBN 80-8045-352-7
- KOSOVÁ, B. 1995. *Humanizácia premeny výchovy a vzdelávania alebo Ako ďalej na I.Stupni základnej školy*. Banská Bystrica: PDF UMB, 1995. ISBN 80-8882-500-8
- KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka*. Prešov: Metodické centrum Prešov, 2000. ISBN 80-8045-179-6
- KUDLAČKOVÁ, B. 2002. *Etika a osobnosť učiteľa*. Trnava: PF, 2002. ISBN 80-89074-15-4

- LINHARTOVÁ, D. *Pedagogická komunikace pro učitele*. 1. vyd. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2001. ISBN 80-7157-556-9
- MRÁZ, M. *Etika. VŠ skriptá..* Trnava: Fakulta humanistiky TU, 2001. 4. s
- NELEŠOVSKÁ, A. Komunikativní dovednosti a objektivizace jejich pozorování a hodnocení. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2003. ISBN 80-7182-167-5
- ONDREJKOVÁ, A. 2001. *Etika profesie*. Prvé vydanie. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Mateja Bela, 2001. ISBN 80-8055-566-4
- PAŘÍZEK, V. *Učitel a jeho povolání*. Praha: SPN, 1988. 7 s.
- PRŮCHA, J. *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 17s. ISBN 80-7178-621-7
- ROGERS, C. R. *Způsob bytí*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5
- REMIŠOVÁ, A. *Etika medií*. Bratislava: Kaligram, 2010. ISBN 978-80-8101-376-8
- ŠTEFANOVIČ, J. *Psychológia vzťahu medzi učiteľom a žiakom*. 1967. Bratislava, SPN
- TUREK, I. 2014 *Didaktika*. Bratislava: Mloks, 2014. 131 s. ISBN 978-80-8168-004-5
- VALÍŠOVÁ, A. ; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0
- VAJDA, J. 1995. *Etika*. Nitra: Enigma, 1995. 13 s. ISBN 80-85471-23-X
- VAJDA, J. 1993. *Etika*. Nitra: Enigma, 1993. ISBN 80-85471-13-2
- VLČEK, B.; VLČEK, M. 2004. *Komunikace a interakce ve výchovně vzdělávacím procesu*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2004. 10 s. ISBN 80-7042-963-1
- ŽILÍNEK, M. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava, IRIS 1997, s. 193-196