

## DISKUSIE

### Implementácia etickej výchovy? Problémy a perspektívy

Romana Martincová

Katedra pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v  
Trnave

**Abstrakt:** Etická výchova na Slovensku je stále nedoceneným odborom s množstvom problémov a otázok vyvstávajúcich od laickej i vedeckej komunity. Cieľom teoretickej štúdie bolo priblížiť a kategorizovať problémy implementácie etickej výchovy a sformulovať otázky pre perspektívu ďalšieho výskumu efektivity vyučovania etickej výchovy. Predložená štúdia predstavuje prvotné zmapovanie problémov, ktoré je potrebné objasniť skôr, než sa prejde k samotnému skúmaniu. Príspevok popisuje aktuálne ukotvenie predmetu v edukačnom systéme Slovenskej republiky, teoreticky rozoberá faktory ovplyvňujúce efektívnosť implementácie programov, poukazuje na konkrétne problémy v oblasti implementácie etickej výchovy a kladie otázky pre ďalší výskum v súvislosti s danými problémami. Pokúsili sme sa v príspevku zodpovedať na dve položené výskumné otázky: Aké sú problémy implementácie etickej výchovy na Slovensku a ako je možné ich kategorizovať? Aké otázky pre ďalšie skúmanie z daných kategórií problémov vyplývajú?

**Kľúčové slová:** etická výchova, implementácia, problémy vyučovania etickej výchovy

**Abstract:** Ethical education in Slovakia is still an underappreciated field with a number of problems and questions arising from the laic and scientific community. The aim of the theoretical study was to bring the problems of implementation of ethical education closer, categorised and to formulate questions for the perspective of further research into the effectiveness of ethical education teaching. The study represents an initial mapping of the problems that need to be clarified before moving on to the investigation itself. The paper describes the current anchoring of the subject in the educational system of the Slovak Republic, theoretically discusses factors influencing the effectiveness of the implementation of programs, highlights specific problems in the field of implementation of ethical education and asks questions for further research in relation to the problem. We tried to answer two research questions: What are the problems of implementing ethical education in Slovakia and how can they be categorised? What are the questions for further examination of the categories of problems?

**Keywords:** Ethical education, Implementation, Problems of Teaching Ethical Education

## Úvod

Úlohou pedagogických vied v súčasnosti, okrem samotnej výchovy a vzdelávania, je aj analyzovať a reflektovať samé seba, vlastný výchovný a vzdelávací proces prostredníctvom kritickej analýzy. Zaznamenávame teda trend oživovania vzťahu medzi školskou praxou a pedagogickou akademickou sférou. Problematika samotnej školskej praxe spočíva vo viacerých sporných otázkach (ako je nekompetentnosť vyučujúcich, nedostatočné prepájanie medzipredmetových vzťahov, ekonomické problémy školstva a iné), výrazne sa však do popredia dostáva nadmerná hodnotová neutrálnosť výchovno-vzdelávacích procesov. Z výchovných programov, ktoré sa podieľajú na rozvoji charakteru žiakov, patrí k najvýraznejším práve etická výchova. Skúmanie a tvorba odbornej literatúry zaoberajúcej sa etickou výchovou sa na Slovensku realizuje od roku 1990 (Kaliský, 2016). V priebehu rokov sa poukázalo na množstvo problémov v tejto oblasti. Na základe podnetov získaných z literatúry sme sa pokúsili formulovať odpovede na položené otázky: Aké sú problémy implementácie etickej výchovy na Slovensku a ako je možné ich kategorizovať? Aké otázky pre ďalšie skúmanie problematiky z daných kategórií problémov vyplývajú?

### **Etická výchova v edukačnom systéme na Slovensku**

Predmet etická výchova je v súčasnom edukačnom systéme Slovenskej republiky zaradený od školského roka 1994/1995 ako povinne voliteľný predmet pre žiakov nižšieho stredného vzdelávania, od 5. ročníka základných škôl vyššie, vrátane prvých dvoch ročníkov stredných škôl. Od 1.9.1998 sa program prosociálnej výchovy dostal aj do predprimárneho stupňa vzdelávania. Vzniknutú medzeru prosociálnej výchovy od prechodu na základnú školu po 5. ročník sa podarilo vyplniť v školskom roku 2004/ 2005, kedy sa na primárny stupeň zaviedla etická výchova ako povinne-voliteľný predmet (Ivanová, 2004). Etická výchova je svojím obsahom výchovou k prosociálnosti a rozvoju morálnych hodnôt. Efektivita etickej výchovy stojí na štyroch základných zložkách: vízia etickej výchovy, výchovný program, výchovný štýl a špecifické metódy (Križová, Podmanický, 2001). Vízia sa naplňa cez výchovný program založený na osvojení si určitých vedomostí a sociálnych zručností, za použitia vhodne zvoleného prístupu k žiakovi prostredníctvom výchovného štýlu, pričom použitím vhodne zvolených špeciálnych metód si žiaci zvnútorňujú morálne hodnoty, konanie a rozvíjajú cnosti a morálne usudzovanie. Samotnou víziou, smerovaním etickej výchovy v skratke je prosociálny človek (Podmanický, 2012).

Kľúčovým programom pre etickú výchovu na Slovensku je španielsky program Psychológia výchovy k prosociálnosti od Roberta Roche Olivara, pričom slovenská koncepcia programu je modifikovaná Ladislavom Lenczom do súčasnej podoby. Olivarove teórie a zistenia sú položené na báze výskumov, pojmov či koncepcií psychológie. Základnými filozofickými východiskami slovenskej koncepcie etickej výchovy sú však filozofia dialógu a etika cnosti, v kontraste k psychologicko-edukačnému projektu Roche Olivara. Hoci španielsky projekt je inšpiráciou, slovenská koncepcia obsahuje nepopierateľne silný etický rozmer (Brestovanský, 2019). Modely sú výrazne podobné, Lencz k desiatim základným témam pridáva aplikačné témy zaoberajúce sa aktuálnymi etickými problémami s explicitne eticky

zameranými cieľmi. Rozpracovanejší je i samotný model etickej výchovy, kde Olivarov model (kognitívna senzibilizácia – nácvik - reálna skúsenosť) dopĺňa v prvom kroku aj o emocionálnu senzibilizáciu nasledovanú morálnou reflexiou (ako predpokladu k zvnútorneniu hodnôt), za ktorou nasleduje nácvik v podmienkach skupiny s prenosom do reálneho života, čím posúva celý model od vyššie spomínaného psychosociálneho výcviku k rozvoju cností v zmysle etiky cnosti (Podmanický, 2012). Konečný modifikovaný model vyzerá nasledovne (Lencz, 1997, s. 20):

- 1) kognitívna a emocionálna senzibilizácia,
- 2) hodnotová reflexia,
- 3) nácvik v triede + hodnotová reflexia,
- 4) zovšeobecnenie a transfer.

V porovnaní s Roche Olivarovým dôrazom na sociálne zručnosti sa v slovenskej koncepcii kladie dôraz na etickú dimenziu celého programu. Ladislav Lencz pri rozvoji svojej koncepcie (nadväzujúcej na Olivarovu teóriu) zdôrazňuje nadradenosť etiky nad prosociálnym správaním, pričom kladie otázku, či je pomoc dobrá za každých okolností (pomoc spolužiakovi vs. podvádzanie...) (Brestovanský, 2019). Podobnými argumentami vymedzuje prosociálnosť ako základ morálne pozitívneho správania. Kaliský (2016) pridáva tiež kontext neantropocentrickej etickej pozície, čím rozširuje obsahové zameranie etiky na úctu k životu, nielen k človeku. Psychologické štúdium morálky naznačuje postupný morálny vývin jedinca skrz výchovu a socializáciu. Kognitívno-vývinový smer (Piaget, Kohlberg, neokohlbergiáni, Lindl) kladie dôraz na kognitívny aspekt vývinu morálny prostredníctvom tvorivého kritického uvažovania za vzniku nových kognitívnych štruktúr či zmeny pôvodných. Za základnú hybnú silu je označovaný kognitívny konflikt.

### **Faktory ovplyvňujúce efektivitu implementácie programov**

Aktuálne výskumy implementácie programov rozvoja charakteru (Durlak, DuPreová, 2008) sa zaoberali jednak vplyvom implementácie na výsledky programu a jednak identifikáciou faktorov, ktoré ovplyvňujú proces implementácie.

Dosiahli zistenie, že úroveň implementácie priamo ovplyvňuje výsledky dosiahnuté v programe. Tiež zistili, že implementáciu ovplyvňuje množstvo kontextuálnych faktorov. Za takéto faktory by sa dali označiť premenné, ktoré úzko súvisia s komunitami, poskytovateľmi a inováciami, rozličnými aspektmi, napr. organizačné zabezpečenie či školenia, technická pomoc a iné. Na proces implementácie teda pôsobí komunita, poskytovateľ, samotné šírenie programu ale aj rozličné podporné systémy.

Z konkrétnych faktorov Durlak (2016) uvádza:

- Vierohodnosť – miera, do akej boli jednotlivé zložky verne podané,
- Rozsah/ úplnosť – miera realizácie programu,
- Kvalita podania – ako dobre či kompetentne je program zrealizovaný,
- Prispôbenie – miera úprav počas implementácie, t. j. aké zmeny (ak sú prítomné) sa vykonávajú v pôvodnom programe,

- Reakcia/ angažovanosť účastníkov – miera, do akej program priťahuje pozornosť účastníkov a aktívne ich zapája do svojej realizácie,
- Diferenciácia programu – akým spôsobom je program odlišný a jedinečný v porovnaní s inými programami,
- Monitorovanie podmienok kontroly – akým spôsobom môže zrkadliť alebo prekryvať podmienky kontroly s kritickými časťami nového programu,
- Dosah programu – koľko z množiny subjektov, pre ktoré je program určený, sa ho zúčastnilo.

Autori poukázali na to, že pri širšom aplikovaní programov je potrebné sa zamerať aj na overenie určitých krokov, fáz procesu. Po prvé, aká je miera prijatia programu skupinou či inštitúciou, ktorá sa ju rozhodla vyskúšať, po druhé aké kvalitné je prevedenie programu, jeho realizácia a po tretie, aká je jeho udržateľnosť – či je možné ho udržať v priebehu času. Ak sa program ukáže ako prospešný, bude sa šíriť do ďalších komunit. Z jednotlivých fáz nám vystávajú i konkrétne otázky: Aká bude miera prijatia programu v danej škole? Aké kvalitné je prevedenie programu? Aká je udržateľnosť programu na danej škole?

### Problémy implementácie etickej výchovy

Každý z vyššie uvedených faktorov implementácie podľa Durlaka (2016) by bolo možné dávať do súvisu s efektívnosťou implementácie etickej výchovy. Pri laickej i vedeckej verejnosti vyvstáva mnoho otázok týkajúcich sa prepojenia etickej výchovy na iné vedné či pedagogické disciplíny, efektivity predmetu, jeho hodnotenia, kompetentnosti učiteľov i samotnej vízie etickej výchovy. Tieto problémy by sme mohli rozdeliť do viacerých rovín:

V rovine **organizačno-administratívnej** aktuálne prieskumy ukazujú, že reálnym problematickým faktorom je najmä marginalizácia etickej výchovy, čo spôsobuje jej nízka časová dotácia (1h/ týždenne) i nekvalifikovaní vyučujúci etickej výchovy z dôvodu naplňovania úväzkov. Statusu etickej výchovy neprispieva ani orezávanie dotácií Ministerstvom školstva na úkor krátkodobých, preventívnych programov, ktoré síce využívajú podobné metódy, avšak vytrhávajú žiakov z kontextu a znefunkčňujú dlhodobý plán progresu. Následkom týchto programov je potláčanie jedinečnosti programu etickej výchovy. Metodické centrá či pedagogické fakulty navyše nemajú kapacity na dlhodobé a systematické monitorovanie kvality výuky v praxi (Brestovanský, 2019).

V rovine **filozoficko-výchovnej** alebo stručnejšie obsahovej, vyvstáva problém čo a ako učiť, k akým hodnotám viesť? V edukácii zaznamenávame dve opozitné idey: humanizácia školstva na jednej strane a pragmatický prístup na strane druhej. Keby sme vychádzali z názvu, rozhodovali by sme sa o dominantnosti medzi pedagogikou a etikou. V tomto prípade môžeme cieľ etickej výchovy označiť ako pedagogický (výchova) a jej procesuálnu stránku ako etickú (prosociálnosť) (Valica, Fridrichová, Rohn, 2014). Moderné školstvo je tiež ovplyvnené behavioristickým pohľadom,

zameranie ktorého smeruje na merateľné výkony, fakty a javy. Tento prístup však čiastočne vyvracia humanistický pohľad, nakoľko redukuje človeka na jeho výkon. Vo vedeckej sfére sa tento problém prejavuje presunom od základného výskumu k aplikovanému, pričom prioritou sa stávajú prírodné a technické vedy. Súčasnou dogmou sa stala ľahká merateľnosť kvality dokazovaná kvantitatívnymi metódami. Brestovanský (2019) podporuje nevyhnutnosť behavioristického prístupu, dodáva však, že humánny rozmer sa nesmie zo škôl vytratiť. Valica (in Valica, Fridrichová, Rohn, 2014) vyzdvihuje najmä ideu, ktorá by sa dala charakterizovať ako prienik humánneho a behavioristického prístupu - hovorí o usmerňovaní a orientácii na výkonový model, ktorý je zameraný na proaktívne učenie sa žiakov. Z analýzy projektov, ktorými sa overoval didaktický model etickej výchovy autori zistili, že daný model napomáha k tvorbe podmienok na realizáciu proaktívneho vyučovania a zároveň podporuje dosahovanie cieľov etickej výchovy.

Kaliský (2016) sa tejto v súvislosti pýta, či je možné sa morálke naučiť, čo je to vlastne pokrok v etickej výchove a ako je možné pokroky zmerať? Morálku charakterizuje ako dispozíciu k riešeniu morálnych dilem či stanovených úloh a kladie dôraz na vzdelávanie orientované na kognitívny rozvoj. Cieľom mravnej výchovy je napomôcť schopnosti kriticky myslieť a konať podľa interiorizovaných morálnych princípov. Dodáva, že tieto princípy by mali byť zhodné s univerzálnymi morálnymi princípmi. Tu však vyvstáva niekoľko problémov morálnej výchovy. Oser (2001) uvádza viacero problémových aspektov, ako je nepresnosť pojmov, problematika dvoch krajností: indoktrinácie vs. hodnotového relativizmu (ktorá hodnota je „správna“), odlišnosti hodnôt v medzigeneračnom rozmedzí či problematika moralizovania (ako ísť príkladom a nemoralizovať?). Najzávažnejší problém je konflikt morálnej odvahy a transferu do praxe – žiaci vedia ako konať, vedia toto správanie aj odôvodniť, avšak v realite sa týmito zásadami neradia (Kaliský, 2016). Tým zároveň vzniká ďalší problém – ako podnietiť morálnu odvalu napriek komfortnej zóne či hroziacim sankciám? Považujeme na mieste poučovanie nahradiť zaoberaním sa morálnymi dilemami či problémami, pričom sa konfrontujeme s predstavami či nedostatkami získanými na nižších stupňoch rozvoja morálneho vývinu. Morálny rozvoj môžeme podnecovať aktívnym konfrontovaním, analýzou rozličných názorov a argumentáciou. Ako odpoveď sa javí opäť usmernenie na hodinách rozvíjajúcich charakter.

Efektivitu etickej výchovy do veľkej miery ovplyvňujú nielen kvalifikačné, ale aj osobnostné predpoklady učiteľa, najmä autenticnosť, profesionalita a kompetentnosť. Možno teda hovoriť o **osobnostnej** rovine problematiky. Význam autenticnosti sa nesie najmä v súvislosti s vernosťou a slobodou, pričom neautentické správanie má za následok len zdanlivé preberanie noriem a hodnôt. Následkom toho vzniká konflikt medzi vonkajšou a vnútornou rolou. Problematiku vyučovania etickej výchovy charakterizujú i riziká spojené s povolaním učiteľa, najmä však pocit neistoty, zbytočnosti, nezmyselnosti svojej práce a celkové vyhorenie. Efektivitu nezvyšuje ani nepochopenie od okolia (Podmanický, 2016). Valica a kol. (2014) hovorí o inovačnom vzdelávaní učiteľov a charakterizuje dobrú koncepciu výučby, pri ktorej si učiteľ ujasní zámer výučby a spôsob jeho dosiahnutia, čo musia žiaci

zvládnuť na dosiahnutie cieľov a ako im pri tom pomôcť (vhodnou metodikou a stratégiou výučby). Významný vplyv na prežívanie a správanie aktérov vzdelávania (žiakov, učiteľov a i.) má aj charakter školy, hodnotové preferencie a sociálna klíma samotnej školy, kde je program implementovaný (Brestovanský, 2019).

Špecifiká etickej výchovy sa premietajú aj do roviny **pedagogických stratégií**. V našom prípade je základná stratégia rozpracovaná v štyroch krokoch (vnímanie, reflektovanie, konanie, zovšeobecnenie), pričom každý krok obsahuje aj fázu výchovy k hodnotám (kognitívna a emocionálna senzibilizácia, hodnotová reflexia, nácvik v triede spojený s reflexiou, zovšeobecnenie a transfer). Efektivita je znižovaná aj nedodržiavaním tejto stratégie, čo naznačovali aj učitelia etickej výchovy v praxi (Sádovská, 2016). Problematickými sa javia prakticky všetky fázy stratégie. V senzibilizácii absentuje prvok prekvapenia či primeraného emocionálneho a intelektuálneho podnecovania žiaka. Niekedy, hoci sa tieto prvky v senzibilizácii nachádzajú, netvorí podnet k spracovaniu vnímaného vo fáze morálnej reflexie. Chybou býva i absencia či zanedbanie fázy senzibilizácie, pričom učiteľ pokladá reflektívne otázky bez toho, aby došlo k zaujatiu žiaka. Fáza hodnotovej reflexie býva potom triviálna, prípadne absentuje. Interaktivita a dialóg sa tak vytráca a daná fáza sa stáva monológom vyučujúceho. Proces reflexie sa tak mení na odovzdávanie mravných poučení. Učiteľ formálne naplní ciele hodiny prejdením všetkých fáz, avšak u žiakov nedôjde k želaným výstupom. Na kvalitnú realizáciu hodiny poukazujú reálne naplniteľné a naplnené transfery, teda keď žiak nacvičenú zručnosť (ktorej musí rozumieť) prenáša do praxe (Brestovanský, 2019).

Didakticky nesprávna býva aj formulácia cieľov, ktorá vytvára obsah pre vyučujúceho, nie cieľ snaženia žiaka. Mnohé témy nie sú dostatočne teoreticky rozpracované, preto učiteľom chýba medzipredmetový súvis, napríklad s prierezovými témami. Iné príručky nezradili témy do tematických celkov (Sádovská, 2016). Zovšeobecnenie to znamená, že nielen osobnosť učiteľa, ale aj jeho činnosť a kvalita realizácie hodiny podporuje efektivitu výučby etickej výchovy (Podmanický, 2016, Durlak, DuPreová, 2008). Efektivita a naplnenie cieľa na hodinách etickej výchovy teda úzko súvisí so spolupôsobením jej štyroch zložiek. Sporné sú do istej miery aj využívané metodické príručky – vzhľadom na spoločenské zmeny, ktoré nastali od obdobia tvorby týchto príručiek a na súčasné štandardy Štátneho vzdelávacieho programu (v platnosti od 1.9.2015) si dovoľíme tvrdiť, že sú príručky často neaktuálne, v niektorých súčasných témach až zastaralé. Nedostatočnosť spracovania metodických príručiek či ich absenciu preto považujeme za ďalší spätný krok pri implementácii programov vychovávajúcich charakter, akým je etická výchova (Sádovská, 2016).

Z uvedených problémov vyplývajú rozličné otázky hodné skúmania pre jednotlivé roviny:

V rovine **organizačno-administratívnej** sa môžeme pýtať:

- Koľko učiteľov etickej výchovy má patričné vzdelanie a je kompetentných vyučovať etickú výchovu podľa daného programu?

- Aké sú postoje riaditeľov k etickej výchove?
- Ako rozhodujú o organizácii vyučovania – kto dostane úväzok na vyučovanie etickej výchovy v danej škole?

Vo **filozoficko-výchovnej** rovine by sme mohli zisťovať:

- Naozaj chápu učitelia/ riaditelia výchovné jadro etickej výchovy?
- Chápu učitelia etickej výchovy zmysel programu etickej výchovy?

V **osobnostnej** rovine si môžeme klásť otázky:

- Do akej miery sa stotožňujú učitelia s programom a s hodnotami, ktoré ponúka?
- Predstavujú učitelia autentický vzor svojim žiakom?

V rovine **pedagogických stratégií** by sme sa mohli pýtať:

- Aká je metodická podpora učiteľov etickej výchovy v metodických príručkách?
- Kde sú aktuálne zdroje, z ktorých na svojich hodinách čerpajú?
- Majú vo svojom vyučovaní nejaký systém?

Zo všetkých týchto otázok nám vzniká jedna podstatná: mali by sme odmietnuť koncepciu etickej výchovy alebo postačí skvalitniť jej implementáciu, prípadne len uskutočniť obsahové a iné úpravy? Odpoveďou na túto otázku sa javí skvalitnenie implementácie, najmä zefektívnením hodín etickej výchovy (správnym procesuálnym prevedením s apelom na jej morálne-hodnotovú stránku) či jej prepojením s ostatnými predmetmi prostredníctvom medzipredmetových vzťahov. Pri rozvoji charakteru však nestačí len prepájanie tém etickej výchovy s inými predmetmi. Podmanický a Rajský (2014) hovoria o potrebe posilniť chápanie etickej výchovy ako predmetu obsahujúceho komplexnú perspektívu rozvoja osobnosti a prosociálnosti. Brestovanský (2019) navrhuje ako ideálny výstup implementácie etickej výchovy zaradenie výchovy a rozvoja charakteru ako centrálného bodu v školách ale i do edukácie na Slovensku ako takej. Kľúčovou tézou by pritom bol komplexný školský vzdelávací program. Etická výchova by tu mohla hrať úlohu priestoru, v ktorom by vznikali prosociálne iniciatívy, ktoré by boli prospešné pre školu i okolie. Jednotlivé fázy hodiny by mohli reflektovať a rozoberať konkrétne aktivity a dianie, ktoré sa odohráva v škole. Pre žiakov je tak téma interesantnejšia, nakoľko dochádza k riešeniu reálnych výziev a problémov. Zároveň za nevyhnutnú považujeme metodickú podporu učiteľov etickej výchovy a kvalifikovanú spätnú väzbu k ich práci.

### **Záver**

Na základe predloženého súboru argumentov sa zdá, že je prítomných viacero problémov implementácie etickej výchovy. Mnohé z nich nám však ponúkajú otázky, ktoré sa javia ako akceptovateľné a inšpirujúce pre ďalší výskum rozvoja charakteru. Predmetom ďalšieho skúmania by mohol byť návrh metodiky pre overovanie daných otázok. Očakávaným výstupom skúmania by bolo rozšírenie poznania o problémoch

etickej výchovy v oblasti implementácie, ale aj prípadný návrh postupov či pedagogických stratégií o zavedení funkčných implementačných princípov do praxe rozvoja etickej výchovy.

#### LITERATÚRA:

- BRESTOVANSKÝ, M. (2019). *Hodnoty, vzťahy a škola*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis. 2019. 365 s. ISBN 978-80-568-0143-7.
- DURLAK, J. A., DUPRE, E. P. (2008). *Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and...* In *American Journal of Community Psychology*. 2008. vol. 41, no 3 – 4, pp. 327–350.
- DURLAK, J. A. (2016). *Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings*. In *Cambridge Journal of Education*. 2016. vol. 46, no 3, pp. 333 – 345.
- IVANOVÁ, E. (2004). *Etická výchova na prvom stupni základnej školy*. In *Etická výchova ako súčasť univerzitného vzdelávania. Zborník príspevkov*. Trnava : Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2004. ISBN 80-8082-001-5.
- KALISKÝ, J. (2016). *Etická výchova vo výskumných zámeroch a v školskej praxi SR* In Rajský, A., Podmanický, I. et al. (2016) *Človek človeku. K prameňom etickej výchovy*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2016. 338 s. ISBN 978-80-8082-978-0.
- KRÍŽOVÁ, O., PODMANICKÝ, I. (2001). *Etická výchova – výchova k prosociálnosti*. In *Študijný materiál pre pastoráciu mládeže*. Bratislava : Ageus a MC Tomášikova, 2001.
- LENCZ, L. a kol. (1997). *Koncepcia a metodika humanizácie výchovného štýlu*. Bratislava : Metodické centrum, 1997. ISBN 80-88-796-67-9.
- OSER, F., ALTHOF, W. (2001). *Moralische Selbstbestimmung*. Stuttgart : Klett-Cotta, 2001. ISBN 3-608-95816-9.
- PODMANICKÝ, I., RAJSKÝ, A. a kol. (2014). *Prosociálnosť a etická výchova. Skúsenosti a perspektívy*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2014. 300 s. ISBN 978-80-8082-804-2.
- PODMANICKÝ, I. (2016). *Odporúčania pre výučbu etickej výchovy*. In Rajský, A., Podmanický, I. et al. (2016) *Človek človeku. K prameňom etickej výchovy*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2016. 338 s. ISBN 978-80-8082-978-0.
- PODMANICKÝ, I. (2012). *Teória a prax etickej výchovy 1. Vysokoškolské skriptá*. Trnava : Trnavská univerzita v Trnave, 2012. 72 s. ISBN 978-80-8082-550-8.
- SÁDOVSKÁ, A. (2016). *Stav a perspektívy metodiky etickej výchovy*. In Rajský, A., Podmanický, I. et al. (2016) *Človek človeku. K prameňom etickej výchovy*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2016. 338 s. ISBN 978-80-8082-978-0.
- VALICA, M., FRIDRICHOVÁ, P., ROHN, T. (2014). *Evalvácia a modulácia modelov výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB. 2014. 185 s. ISBN 978-80-557-0832-4.

Mgr. Romana Martincová  
Katedra pedagogických štúdií  
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave  
Priemyselná 4, P. O. BOX 9, 918 43 Trnava  
[romana.podmanikova@tvu.sk](mailto:romana.podmanikova@tvu.sk)