

Rozvoj etických konceptů pomocí karet ctností v mateřské škole

Marcela Kišnerová

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Marcela Kišnerová**
Osobní číslo: **H190151**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Rozvoj etických konceptů s využitím karet ctností v mateřské škole**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o možnostech uplatnění etické výchovy v mateřské škole.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na možnosti uplatnění karet ctností při rozvoji etických konceptů v mateřské škole.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím rozhovoru s učitelkami mateřských škol napříč ČR, které používají karty ctností.

Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěru výzkumu.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Hábl, J. (2015). *I když se nikdo nedívá: fundamentální otázky etického vychovatelství*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Huber, W. (2016). *Etika: základní otázky života*. Praha: Vyšehrad.
- Klusák, M. (2014). *Morální vývoj školáků a předškoláků: paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. Praha: Karolinum.
- Klusák, M. (2013). K roli her v morálním vývoji dítěte podle teorie Jeana Piageta. *Studia Paedagogica*, 17(2),93–108.
- Krámský, D. (2015). *Filosofické základy psychologie morálky*. Liberec: Bor.
- Killen, M., & Smetana, J. (2014). *Handbook of moral development*. New York: Psychology Press.
- Nucci, L. P., Narváez, D., & Krettnauer, T. (2014). *Handbook of moral and character education*. New York: Routledge
- Stránský, M. (2018). *Praktický význam morální filosofie*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

Vedoucí bakalářské práce: **prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 24.4.2023

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně postudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

V bakalářské práci s názvem „Rozvoj etických konceptů pomocí karet ctností v mateřské škole“ se zabývám etickými koncepty, které se dají rozvíjet pomocí karet ctností v mateřské škole.

Teoretická část práce se zaměřuje na vymezení teoretických východisek pro rozvoj etických konceptů pomocí karet ctností v mateřské škole. Zabývá se teorií morálního vývoje dětí předškolního věku, jeho historickým vymezením, vlivy na rozvoj etických konceptů, dále jak můžeme rozvíjet etické koncepty a v neposlední řadě popisuje roli pedagoga v rozvoji etických konceptů v mateřské škole.

Praktická část obsahuje kvalitativní výzkum využívající metody interpretativní fenomenologické analýzy (IPA), pomocí které je analyzováno a interpretováno šest polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami napříč ČR a jeden rozhovor s autorkou karet ctností.

Cílem práce je zjistit, jak se dají pomocí karet ctností rozvíjet etické koncepty v mateřské škole.

Klíčová slova: etické koncepty, karty ctností, morální vývoj dítěte, morální sebepojetí, učitel morální model, předškolní vzdělávání

ABSTRACT

In my bachelor's thesis entitled "Development of ethical concepts using virtue cards in kindergarten", I deal with ethical concepts that can be developed using virtue cards in kindergarten.

The theoretical part of the work focuses on the definition of theoretical starting points for the development of ethical concepts using cards of virtues in kindergarten. It deals with the theory of moral development of preschool children, its historical definition, influences on the development of ethical concepts, how we can develop ethical concepts, and last but not

least, it describes the role of the teacher in the development of ethical concepts in kindergarten.

The practical part contains qualitative research using the method of interpretive phenomenological analysis (IPA) which is used to analyze and interpret six semi-structured interviews with female teachers across the Czech Republic and one interview with the author of the virtue cards.

The aim of the thesis is to find out how ethical concepts can be developed in kindergarten with the help of cards of virtues.

Keywords: ethical concepts, virtue cards, child's moral development, moral self-concept, teacher moral model, preschool education

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu práce, panu prof. PhDr. Ivu Jiráskovi, Ph.D. za projevenou důvěru, kterou mi dal při psaní bakalářské práce a za jeho cenné rady a připomínky, ale také za jeho drahocenný čas, který strávil nad vedením mé bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat všem respondentkám, které byly tak ochotné a věnovaly mi svůj volný čas na realizaci rozhovorů pro moji výzkumnou část.

V neposlední řadě děkuji své rodině za trpělivost, a hlavně podporu při psaní bakalářské práce a studiu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 TEORIE MORÁLNÍHO VÝVOJE.....	14
1.1 TEORIE MORÁLNÍHO VÝVOJE HISTORICKÉ VYMEZENÍ	14
1.2 MORÁLNÍ VÝVOJ PŘEDŠKOLÁKŮ DLE JEANA PIAGETA A LAWRENCE KOHLEBERGA.....	16
2 MORÁLNÍ VÝVOJ U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ	19
2.1 TEMPERAMENT A JEHO ROLE V MORÁLNÍM VÝVOJI	19
2.2 VÝVOJ MORÁLNÍHO SEBEPOJETÍ (MORÁLNÍ JÁ)	20
2.3 NORMY V MORÁLNÍM VÝVOJI PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ.....	22
2.4 VÝZNAM EMOCÍ V MORÁLNÍM SEBEPOJETÍ	23
3 ROZVOJ ETICKÝCH KONCEPTŮ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	25
3.1 VÝZNAM EMOCÍ V MORÁLNÍM SEBEPOJETÍ	26
3.2 PEDAGOG /UČITEL ROLE V MORÁLNÍM VÝVOJI	29
3.3 METODY A NÁSTROJE K ROZVOJI ETICKÝCH KONCEPTŮ	31
3.4 KARTY CTNOSTÍ A SBORNÍK AKTIVIT PRO VÝCHOVU KE CTNOSTEM	34
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	36
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	37
4.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH CÍLE A METODOLOGICKÉHO VÝZKUMU	37
4.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	38
4.3 METODA ANALÝZY DAT	40
4.3.1 Témata pro rozhovor	42
4.3.2 Průběh rozhovorů	42
4.4 ANALÝZA DAT.....	43
4.4.1 Postup analýzy dat.....	43
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	45
5.1 UČITELKA 1.....	46
5.2 UČITELKA 2.....	53
5.3 UČITELKA 3.....	57
5.4 UČITELKA 4.....	63
5.5 UČITELKA 5.....	67
5.6 UČITELKA 6.....	71
5.7 AUTORKA KARET CTNOSTÍ	74
6 INTERPRETACE ANALÝZY VÝSLEDKŮ	81

7	SEBEREFLEXE VÝZKUMNÍKA	103
8	DISKUZE	104
	ZÁVĚR	106
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	107
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	110
	SEZNAM TABULEK.....	111
	SEZNAM PŘÍLOH.....	112

ÚVOD

V důsledku globalizace kdy dlouhodobý ekonomický, kulturní a politický proces, který rozšiřuje, prohlubuje a urychluje pohyb zboží, lidí i myšlenek přes hranice států, kontinentů a změn životního stylu společnosti vzniká naléhavá potřeba seznamovat děti již v mateřské škole s etickými tématy tak, aby si vytvořili morální postoje a osvojili společensky přijatelné chování.

Studie a výzkumy dané problematiky poukazují na to, že je tato problematika důležitá pro celý svět. Ukazují, že začít s mravní a etickou výchovou v předškolním vzdělávání je velmi důležité protože v tomto věku dochází k rychlému kognitivnímu vývoji a vědomosti a dovednosti, které dítě v této době získává, může dále rozvíjet průběhu celého dalšího vzdělávání. Také ekonomické studie přesvědčivě ukazují, že investování do vzdělávání právě v období předškolního vzdělávání, mají vysokou návratnost vydaných prostředků (Greger et al., 2015).

Přesto této etapě vzdělávání byla českými výzkumníky dosud věnována jen malá pozornost.

Proto si můžeme položit otázku “Je možné naučit se tedy dobru?”

Platón v jednom ze svých dialogů vznáší klíčovou otázku. „*Je možné se naučit ctnosti? A pokud ano, jak? Skrze správné poznání? Nebo dobré návyky? Nebo je cnost člověku přirozená? Nebo naopak je proti jeho přirozenosti a je nutné jiného přeučit?*” (Hábl, 2015, s. 69)

Moderní pedagogika a oblast etického smýšlení si uvědomuje sílu a nevyhnutelnost vize etické výchovy, ze které čerpá svou účinnost a sílu. Jedná se o vizi morálně vyzrálého člověka, vyznačujícího se empatií, kreativitou, zdravým sebevědomím a prosociálním chováním.

Z hlediska pedagogiky je důležité v předškolním věku pěstovat etiku nejen (pro)sociální oblast týkající se vztahů, souladu a soužití mezi jednotlivci, ale též individuální oblast, která si nese hned několik názvů, zdravé nitro jedince, funkční svědomí nebo také individuální etika. Děti se naučí zvládat nejprve základní sociální dovednosti, které jsou předpokladem pro osvojení těch složitějších. Například dítě dokáže přijmout sám sebe (vytvoří si pozitivní sebehodnocení) a teprve pak může pozitivně hodnotit druhé. Co sám nemá, nemůže autenticky promítat do sociálních vztahů. Změna společnosti je závislá na kvalitě osobnosti dalších generací.

Neboť jak pravil Lewis „*Lidi neuděláte dobrými dekretem (zákony, vyhlášky, pravidla) a bez dobrých lidí nevytvoříte dobrou společnost.*“ (Hábl, 2015, s.105)

Proto etická výchova u předškolních dětí je strategicky důležitá pro řešení otázek týkajících se morálního vývoje a duševního zdraví. Klíčové pro zdárný emoční vývoj je rovněž utváření úzkého vztahu a spolupráce mezi rodinami dětí a pedagogy, týmy předškolních vzdělávacích institucí v procesu výchovně vzdělávacích cílů.

Hodnotné a fungující přístupy výchovy jsou založené na ctnostech a to je hlavním cílem teoretické i praktické části této bakalářské práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORIE MORÁLNÍHO VÝVOJE

Morální identitě se v posledních letech znovu dostalo značné pozornosti. Pomáhá vysvětlit, proč má někdo sklon jednat více či méně prosociálně. Současný výzkum však v rámci morálního sebepojetí spásal pouze různé dimenze a o odlišnosti a o spolehlivosti dimenzí morálního sebepojetí v raném vývoji dětí je stále známo jen málo (Sticker & Paulus, 2022).

Morálku můžeme v souhrnu pojímat jako způsob chování, který odpovídá obyčejům, zvykům a normám dané kultury a společnosti (Krámský, 2015).

A podstata morálky spočívá ve vnitřní sankci, svědomí, která se projevuje pocity studu, viny, trapnosti, nevole, rozmrzelosti (Vacek, 2013).

1.1 Teorie morálního vývoje historické vymezení

Socializační přístupy a kognitivně-vývojová teorie poskytují dva hlavní přístupy ke studiu morálního vývoje. Socializační přístupy se zaměřily na rozvoj svědomí prostřednictvím viny a internalizovaného chování (vnitřně se ztotožnit). Kognitivně-vývojové teorie zdůrazňují vývojové změny v morálních úsudcích a uvažování.

První teoretici jako Freud, Skinner, a Piaget pomohli utvářet předpoklady, otázky a metody pozdějšího vývojového výzkumu.

Většina výzkumů se spíše opírá o teorie morálního vývoje Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga, tj. o kognitivně-vývojové teorie, které vycházející z teoretizování Jeana Piageta a zaměřují se na rozvoj dětských morálních úsudků. Tyto přístupy vidí dítě jako aktivní ve svém vlastním rozvoji a budování morálních znalostí prostřednictvím vzájemných interakcí s prostředím (tzv. konstruktivismus).

Přístupy zdůrazňující také morálku afektivní složky, která má své kořeny v psychoanalytice Sigmunda Freuda. V souladu s jeho širší teorií o psychosexuálním vývoji, Freud věřil, že morální vývoj znamená internalizaci společenských standardů prostřednictvím identifikace dítěte s rodiči. Tzn., že sobecké touhy dítěte jsou potlačeny a nahrazeny hodnotami důležitých socializujících činitelů v jeho životě (rodičů). Tento proces vyústil ve vytvoření svědomí neboli superega (Freudovský termín), který funguje jako vnitřní regulátor chování. Svědomí inhibuje vrozené pudy a nabádá k sobectví a agresivitě, která, pokud by zůstala bez kontroly, bránila by lidem žít ve společnosti. Z tohoto pohledu se předpokládá, že negativní

emoce, jako je vina, stud a úzkost, slouží jako hnací motivace pro úspěšnou inhibici impulsů dítěte a internalizaci vnějších norem.

Socializační výzkumníci byli ovlivněni behavioristickými principy a principy teorie učení, jak je doloženo v práci B. F. Skinnera. Stejně jako Freud ani Skinner nerozlišoval mezi morálními normami a jinými typy společenských pravidel nebo očekávání. Na rozdíl od Freuda však Skinner předpokládal, že morálnímu chování se člověk učí podmiňováním a posilováním. Chování, které společnost oceňuje, je odměňováno, zatímco nežádoucí chování je trestáno.

Někteří teoretici sociálního učení, jako je Albert Bandura, začlenili kognitivní procesy, jako je pozorovací učení nebo napodobování, aby vysvětlili, jak lze získat nové chování nezávisle na posilování. Kromě toho si afektivní reakce, jako je strach a empatie, udržely roli v jiných verzích teorie učení, i když byly interpretovány jako pocházející z podmíněných reakcí vyplývajících z párování pocitů potěšení a bolesti s vnějšími podněty, jako je trest (Jambon & Smetana, 2015).

Aplikace obecných principů sociálního učení na oblast morálky je jednoduchá, je-li prosociální chování posilováno (odměňováno), stává se stabilním. Mnohé z toho co se dítě učí, je naučeno „nepřímou“ příkladem, pozorováním druhých a také sledováním následků jejich chování. Takto se dítě učí nejen jednoduché jednání, ale i složitější vzorce chování např. jak si vyčistit zuby, vyjadřovat přízeň a loajalitu apod. Podle těchto modelů se dítě neučí jen chování, ale učí se i pravidlům, které tvoří základ tohoto chování, takže dítě může uskutečnit nová jednání podle těchto pravidel a za změněných okolností (Vacek, 2013).

Pro tak zvané „modelování“ musí být dle Bandury splněny podmínky, aby model fungoval jako model. Dítě musí být pozorné, všimnout si modelu, co dělá. Dítě si musí uchovat to, co pozorovalo zakódováním jednání pomocí slov, nebo uložením do paměti ve formě představ. Dítě musí mít potřebné dovednosti, aby byl schopen reprodukovat jednání modelu. Dítě si musí všimnout následků, ke kterým jednání modelu vede, a ty jsou determinovány třemi faktory. Prvním je charakteristika modelu pro děti předškolního věku jsou to přirozeně rodiče, nebo ten kdo má nejvyšší status, prestiž a sílu, to bývá většinou pedagog. Druhým faktorem je charakteristika pozorovatele - dítěte. Třetím faktorem je pak, zda je jednání modelu odměňováno nebo trestáno (Vacek, 2013).

Také Bandura upozorňuje, že dítě není ovlivňováno pouze vnější kontrolou, ale má i vnitřní korektivy (Vacek, 2013).

Elliot Turiel zase prosazoval přístup sociálních domén, kdy jeho výzkum ukazuje, že morálka spočívá na základních úsudcích o blahobyt, spravedlnost a práva, které jsou považovány za důležité ke společenskému poznávání, a vymezoval, jak jednotlivci rozlišují morální, společenské a psychologické koncepty již od raného vývoje po celou dobu života. V sociálních doménách navrhuje, aby k rozvoji morálky docházelo prostřednictvím vzájemných vztahů dětí s dospělými a ostatními dětmi. Kladl si dvě otázky. Jak si děti osvojují morálku? Jak děti uvažují o morálce? Dle E. Turiela jsou tyto procesy neoddelitelné (Killen & Smetana, 2014).

1.2 Morální vývoj předškoláků dle Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga

Aby Piaget pochopil morálku dospělých, věřil, že je nutné studovat, jak se morálka projevuje ve světě dítěte. Dle Piagetovy teorie morálního vývoje, kdy věří, že společenský život mezi dětmi je nezbytným kontextem pro rozvoj inteligence, morálky a osobnosti. Dle něj veškerý život vychází z akce a reflexe. Děti konstruují a rekonstruují své znalosti o světě, aby jim dávaly smysl, a nakonec dospějí ke stále adekvátnějším formám uvažování chování.

Piaget našel postupný posun od heteronomie, spoléhání se na pravidla daná externí autoritou k autonomii – pochopení, že pravidla lze vytvářet prostřednictvím procesu vzájemného souhlasu. V tomto postupném posunu od heteronomie k autonomii se děti stávají stále schopnějšími brát v úvahu pohledy jiných lidí a dělat si vlastní úsudek o morálních otázkách (Vacek, 2013).

Piageta, ale nezajímalo jen to, co děti dělají, zda porušují pravidla, ale co si myslí, zajímal se hlavně o morální uvažování dětí. Chtěl poznat dětské chápání pravidel.

A hledal odpovědi na otázky: Odkud se pravidla berou? Lze je měnit? Otázky morální spravedlnosti – Měl by trest odpovídat zločinu? Jsou viníci vždy potrestáni? A otázky morální zodpovědnosti – Kdo nese vinu za špatné věci? Je rozdíl mezi náhodným a úmyslným špatným jednáním?

S věkem se u dětí etapy a fáze mění z heteronomní morálka – morální realismus na autonomní morálka – morální relativismus a heteronomní morálka – jednostranný respekt na autonomní morálka – vzájemný respekt.

Počínaje nástupem dětí do předškolního vzdělávání, děti vstupují do toho, co Piaget označil za stádium heteronomní morálky. Kvůli omezením v jejich kognitivních schopnostech a lásce a strachu z rodičů mají děti v této fázi absolutistický pohled na morálku, dobro je definováno z hlediska přísného dodržování vnějších pravidel a příkazů autority a činy jsou považovány za špatné spíše na základě jejich objektivních důsledků než záměrů aktérů. Na společenská pravidla děti nahlíží jako neměnné a absolutní, což vede k přesvědčení, že prohřešky budou automaticky potrestány tzv. imanentní spravedlnost (Jambon & Smetana, 2015).

V Piagetově formulaci, proces mravního vývoje neznámá pouze internalizaci vnějších hodnot a standardů, ale spíše je konstruktivní proces vedoucí ke kvalitativním změnám v uvažování dětí o tom, co je správné a co špatné.

Interakce s vrstevníky a zvýšení kognitivních schopností v pozdním předškolním věku vedou k rozvoji autonomní morálky u dětí. Prostřednictvím spolupráce s ostatními, děti oddělují své chápání pravidel od představ reciprocity, spravedlnosti a respektu. Začnou začleňovat záměry do svých morálních úsudků a hodnotit pravidla z hlediska toho, zda slouží k prosazování mravních zásad. Ačkoli určité aspekty teorie nezískaly v průběhu let empirickou podporu, Piagetovy pokusy definovat morálku jako odlišnou od pravidel a autority a jeho důraz na sociální interakce měly trvalý vliv na kognitivně-vývojové teorie morálního vývoje (Jambon & Smetana, 2015).

Na Piagetovu koncepci morálního vývoje navázal, dále teoreticky propracovával i prakticky prověřoval americký psycholog Lawrence Kohlberg. Ten identifikoval tři úrovně a šest stádií morálního vývoje, kdy vývoj probíhá od prvního nejnižšího stádia k šestému nejvyššímu. Vycházel z předpokladu, že se morální rozvoj v rovině tzv. morálního usuzování rozvíjí obdobně jako lidské poznávání, které prochází jednotlivými fázemi.

Fáze postupující od stádia heteronomní morálky – orientace na poslušnost, vyhýbání se trestu individualismus, účelovost, směna – usilování o odměnu a ocenění. Přes stádium orientace na vzájemné vztahy, interpersonální konformita (stádium dobrého hochy a hodné dívky), společenský systém a řád. Do konečného stádia, společenská

smlouva, individuální práva, univerzální etické principy, kde je snaha definovat morální hodnoty a principy, které uplatňují nehledě na vliv autority.

Kohlberg je charakterizuje takto: *“Prekonvenční morální úroveň je úrovní většiny dětí do 9 let, některých adolescentů a dospělých kriminálních živlů. Konvenční úroveň, je úrovní většiny adolescentů a dospělých v naší společnosti i ostatních společnostech. Postkonvenční úroveň je dosahována menšinou dospělých a obvykle teprve po 20. roce života jedince.”* (Vacek, 2013, s. 31).

Kohlbergův termín konvenční znamená být konformní a podporovat normy, očekávání a konvence stanovené společností nebo autoritou. Jeho koncepce mravního vývoje nabízí pevný, přehledný, vnitřně logický a konzistentní model, který má oporu v každodenních zkušenostech (Vacek, 2013).

2 MORÁLNÍ VÝVOJ U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

Výzkumy socializace nadále definovaly mravní vývoj jako proces internalizace a seberegulace, přesto však převedly svou pozornost na oboustrannou povahu vztahu rodiče a dítěte a aktivní roli dítěte. Způsoby, jakými dospělí předávají dětem standardy chování prostřednictvím rodičovských technik a proč děti tyto hodnoty internalizují či neinternalizují. Vliv rodičů na získání morální hodnoty u dětí závisí na řadě dalších faktorů. A to například osobní vlastnosti a zkušenosti rodičů, nezralost rodičů, rodiče labilní, rodiče s nepřiměřeným sebevědomím, i ti, kteří jsou nespokojeni s rodičovskou rolí. Další faktory, které mohou ovlivnit vliv je temperament, věk, inteligence a kulturní prostředí rodičů, včetně vlastností dětí.

Děti, které mají harmonický vztah s rodiči, cítí bezpečí a lásku, vykazují větší internalizaci a pokročilejší rozvoj svědomí. Kromě toho, jsou tyto rané vztahové zkušenosti a odhodlání dětí spojeny v pozdějším životě se zralejším vývojem svědomí (Jambon & Smetana, 2015).

2.1 Temperament a jeho role v morálním vývoji

Výzkumy se také zaměřily na roli temperamentu v morálním vývoji. Temperament, aspekt samoregulace, který souvisí s větší internalizací a dodržováním pravidel. Negativní emocionální vzrušení jako je úzkost a vina, schopnost regulovat a inhibovat vlastní chování je považováno za důležité pro morální internalizaci a rozvoj sebevědomí. Identifikovali dva rizikové temperamentní faktory strach a snaha ovládat (efortful control – silná kontrola, druh samoregulace), schopnost dětí ovládat impulzy chování. Potvrdilo se, že děti, které jsou velmi bojácné a plaché, jsou přirozeně náchylnější k negativnímu emočnímu vzrušení a jsou brzděni ve svém jednání. Tyto děti projevují větší vinu po provinění a poddajnější chování. Děti, které mají silné samoregulační schopnosti, tedy nebojácné děti, jsou schopni odložit své zájmy stranou v morálně konfliktních situacích a morálně reagovat. Účinnost různých socializačních technik závisí tedy na vlastnostech dítěte. Výzkumníci nabídli jedno vysvětlení pro spojení mezi rozvojem svědomí a pozdějším morálním fungováním, to je koncept morálního já – sebepojetí (Schütz & Koglin, 2022).

2.2 Vývoj morálního sebepojetí (morální já)

Morální chování je důležitým aspektem každodenního života. První ukazatele morálního já (sebeпоjetí), jako jsou známky viny a hanby, se objevují kolem třetího a čtvrtého roku života. V tomto věku se morální já se skládá z rodičovských pravidel, norem a osobních zkušeností. První důkaz o raném významu o morálním já, pochází ze studie (Kochanska, 2002), kdy pozorovala děti od 14 do 56 měsíců různých situacích. Děti odpovídaly na otázky o svém morálním já pomocí loutkového rozhovoru. Tato zjištění naznačují, že rané až střední dětství je centrální fází pro počáteční vznik morálního já (sebeпоjetí).

Podle hierarchického modelu sebeпоjetí a teorie sebevnímání dle Bema, jsou osobní zkušenosti základem sebeпоjetí. Jinými slovy, tyto teoretické názory naznačují, že děti rozvíjejí sebeпоjetí založené na svých zkušenostech s vlastními reakcemi a činy. To je podpořeno pochopením, že osobnostní rysy jsou stabilní v průběhu času. O druhých začínají v tomto věku přemýšlet abstraktněji, protože pro děti je těžké vyjádřit se abstraktními koncepty nebo je aplikovat na sebe, jinými slovy: děti spíše jednají, než vysvětlují (Sticker et al., 2021).

To potvrdil i další výzkum, jak se životní zkušenosti zvyšují a děti se dozvídají více o sobě, děti získávají jemnější vnímání vlastních silných a slabých stránek. Morální sebeпоjetí je tedy důležitým aspektem lidské morálky a objevuje se v raném dětství. Má také důležitý význam pro prosociální chování dětí. Ukazuje, jak se děti předškolního věku považují za morální aktéry (Sticker & Paulus., 2022).

Prosociální chování je definováno jako chování, které prospívá někomu jinému. Lze rozdělit do tří různých dimenzí, dimenze pomoci, dimenze sdílení, dimenze utěšování, tyto dimenze spolu nekorelují, objevují se v různých obdobích vývoje a v různé míře u jednoho dítěte (Sticker et al., 2021).

Morální sebeпоjetí je trojrozměrný model, včetně rozměrů pomáhajících, sdílejících a uklidňujících. Morální sebeпоjetí je multidimenzionální konstrukt, jehož dimenze se mohou v průběhu času vyvíjet odlišně, nicméně vývojový vzorec za morálního sebeпоjetí ještě není plně pochopen.

Morální sebeпоjetí se tedy skládá ze tří dimenzí jako prosociální chování, sebeпоjetí pro pomoc, sdílení a utěšování a vyvíjí se na základě vnímání vlastního chování. Sebeпоjetí je tedy diferencované a interně strukturované. Má ale, další dvě dimenze morálního sebeпоjetí a to, že děti rozlišují mezi preferencí prosociálního chování a

vyhýbáním se antisociálnímu chování. První se zaměřuje na aktivní prosociální chování, jako je být spravedlivý, druhý se týká vyhýbání se antisociálnímu chování, jako je ubližování nebo škádlení ostatních. Děti přemýšlejí o svých prosociálních tendencích poměrně brzy, a to přispívá k vzniku morální autonomie malých dětí (Sticker & Paulus, 2022).

Sebepojetí může být explicitní, to představuje aktivní myšlenky a hodnocení nebo implicitní, to představuje naučené asociace mezi sebou a jiným koncepty, jako je morálka.

Explicitní sebepojetí předškolních dětí souvisí se sdílením a uklidňováním prosociálního chování, protože děti s rostoucím věkem rozpoznávají potřeby snadněji a získávají širší repertoár uklidňujícího chování. Kromě toho se s věkem zlepšuje morální uvažování i empatie, což zase souvisí a rostoucími uklidňujícími dovednostmi. To znamená, že děti se silnějším sdílením sebepojetí a silnějším uklidňujícím sebepojetím sdílí s ostatními dětmi více. Může však vyplývat z různých motivací, za prvé z kognitivního hlediska, kdy dítě respektuje normy spravedlnosti a prokazuje stejný respekt a za druhé z emocionálního hlediska, kdy sdílí z empatie, aby snížilo emocionální utrpení. Empatický zájem je tedy klíčovým článkem pro pomoc. Existuje tedy smysluplný vztah mezi dimenzemi sebepojetí a odpovídajícími dimenzemi prosociálního chování.

Přesto pomáhající sebepojetí je jediná dimenze, která koreluje se společenskou potřebností, to ukazuje na rozdíl v pomoci ve srovnání se sdílením a uklidněním morálního sebepojetí. Zde nepanuje jednotný názor, někteří výzkumníci tvrdí že v raném dětství je pomoc výsledkem obecně sociální, spíše než prosociální motivace. Děti pomáhají, protože se chtějí zapojit do kooperativních aktivit s ostatními dětmi a dospělými. Využívají instrumentální pomoc jako je podávání předmětů jako příležitost k interakci s ostatními (Sticker et al., 2021).

To, že se pomoc na základě potřeby vyvíjí v předškolních letech, potvrdila studie, která přispěla ke znalostem o vývoji kooperativního chování u malých dětí. Ukazuje, že pomoc dětem ve věku 3 let je ovlivněna potřebami ostatních. Chování malých dětí se tak stává stále citlivějším vůči faktorům prostředí, které je důležité vzít v úvahu v úspěšných sociálních interakcích (Paulus, 2020).

U implicitního sebepojetí a prosociálního chování nebyl doposud prokázán žádný vztah. Vybudování implicitních asociací v morální oblasti může vyžadovat od dětí

mnoho zkušeností a času. To vysvětluje, proč je implicitní sebepojetí přítomno u dospělých, ale ne u malých dětí (Sticker et al., 2021).

2.3 Normy v morálním vývoji předškolních dětí

V předškolních letech se děti stávají stále více součástí normativního světa, normy stanovují standart toho, co je považováno za správné nebo špatné. Klíčová charakteristika norem spočívá v tom, že tato norma je považována za platnou nejen pro sebe, ale také pro ostatní ve srovnatelných situacích.

Norma obecně stanovuje standart toho, co je považováno za správné nebo špatné.

U morálky jde nejen o zvyk, mrav, obyčej, pravidlo, použití (mos), ale také i vůli nebo charakter (mores). Je to jev psychologický, společenský a normující. Jinak můžeme říci, že morálka je soubor norem podle, kterých uzpůsobujeme své jednání ve vztahu k dobru (Stránský, 2018).

Vývojový výzkum prokázal různé normativní výrazy u malých dětí, zejména, hodnocení - normativní postoj, odráží pohled na to, jak by se měl člověk chovat a je základem pro hodnocení chování, přijatelnost trestu – soudy o zaslouženém trestu, informuje nás o tom, jaké činy děti považují za špatné, nenákladné tresty – trest třetí strany – zaměření na spravedlnost pro ostatní než spravedlnost pro sebe, důležitý nástroj pro prosazování společenských norem, nákladné tresty – jsou uplatňovány na ostatní, ale vyžaduje větší odhodlání v tom, že vlastní zdroje jsou odevzdány v zájmu prosazování norem. Tyto výrazy představují způsob jak vyjádřit svůj normativní pohled na pozorované chování a to buď signalizací, že pozorované chování je správné nebo signalizací, že chování je špatné a proto volá po trestu.

Některé z těchto výzkumů odhalily vztah mezi normativními postoji a chováním dětí v předškolním věku, jiné naznačovaly mezeru mezi jednotlivými normativními výrazy a chováním souvisejícími se spravedlností, protože většina výzkumů zkoumala vztah na skupinové úrovni, což znamená, zda děti různých věkových skupin vykazují stejný vzorec odezvy napříč proměnnými. To stimulovalo teorie o morálním sebepojetí, které představují morálně relevantní ukazatel, a může být považováno za hodnotící jev v kontextu spravedlnosti a také je spojeno s prosociálním a antisociálním chováním. Toto morální sebepojetí dětí se ukázalo jako hlavní prediktor sdíleného chování a podporuje teoretické představy, že je důležitou složkou ve vývoji morálního chování

a může překlenut propast mezi morálními postoji a chováním. Morální sebepojetí pochází z osobních zkušeností s vlastním chováním nebo zpětnou vazbu ostatních, založenou na vlastním morálním chování, které je v souladu s morálními normami. S rostoucím věkem se zdá, že prosociální chování je v souladu s jejich normativním postojem a řídí se dalšími faktory, jako jsou morální emoce (Christner & Paulus, 2022).

2.4 Význam emocí v morálním sebepojetí

Morální sebepojetí a emoce jsou spojené, je zde úzká souhra. Čím silnější je morální sebepojetí, tím mají děti lepší pocit, že mají více sdílet. Nesdílení vyvolává u dětí negativní emoce, a tím více sdílí, proto morální sebepojetí a emocionální důsledky sdílení, pozitivně koreluje se sdílením. Morální sebepojetí je spojeno s očekávanými emocemi (těšení, vzrušení, úzkost, napětí atd.), které vycházejí z prožívaných emocí (radost, hněv, vztek, strach, úzkost, vina, rozpaky atd.) po předchozích zkušenostech. Morální sebepojetí a emoce jsou tedy důležité pro prosociální chování (Christner & Paulus, 2022).

Funkcí emocionality je základní orientace v aktuální situaci a regulace chování, která přispívá k adaptaci na dané podmínky. Emoční prožitky slouží nejen jako informace o aktuálním dění, ale také jako zpětná vazba tj. informace o důsledcích vlastního jednání. Pozitivním a negativním prožitkem se dítě učí, zacházet s pocity tzn. regulovat emoce.

Morální emoce jsou také součástí svědomí, které se vyvíjí jako součást socializace. Jeho součástí jsou aspekty, jako je morální chování, morální poznání, morální já, obavy z provinění, internalizované chování.

Svědomí se skládá ze dvou složek, afektivní – nepohodlí, vzrušení, strach, vina, výčitky svědomí atd. a kontrola chování – uplatňování zdrženlivosti od zakázaných impulsů, implementace standardů chování, včetně držení se nesprávného chování.

Pro sociální a emocionální kompetence dětí mají význam i samoregulační dovednosti, tzn. zvládnání a porozumění emocím a reagování na ně a chování dětí v různých situacích. Samoregulace zahrnuje různé dovednosti pro ovládnání myšlenek, emocí a chování. Pokud děti nejsou schopny regulovat emoce nebo je schopnost regulovat emoce snížena, aktivní emoce mohou inhibovat kognitivní procesy. Tyto samoregulační dovednosti se rozvíjí v raném dětství, od předškolního věku se rychle

rozvíjí v nelineárních procesech až do dospělosti. Přesto k největšímu nárůstu dochází právě v předškolním věku. V tomto věku jsou děti také schopny inhibovat chování a iniciovat cílené chování. Přesto morální jednání závisí nejen na morálních proměnných, ale také na kontrole impulzů (impulzivitě), pozornosti, emočních reakcích a schopnosti oddálit uspokojení dítětem (Schütz & Koglin, 2022).

Inhibiční kontrola umožňuje dětem odolat rozptýlení irelevantními podněty, pozastavit osobní názory a zvážit názory druhých, které se mohou lišit od toho vlastního. Patří jí jedinečná role ve vývoji morálního poznávání. (Tan et al., 2021).

Sociálně emocionální učení (SEL) se děti učí rozpoznávat a zvládat emoce, starat se o ostatní, chovat se eticky a zodpovědně, rozvíjet dobré vztahy a vyhýbat se negativnímu chování. Výzkum ukazuje, že se děti tyto dovednosti učí nejúspěšněji v předškolním věku. Dodávají dětem větší důvěru v sociálních situacích a tím pomáhá vytvářet úspěšné vztahy mezi vrstevníky (Moore, 2022).

3 ROZVOJ ETICKÝCH KONCEPTŮ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Problém morální výchovy předškoláků je aktuálním tématem pro vědce, vzhledem k významu tohoto věku pro utváření duchovní a mravní kultury jedince, schopnost zachovat si duševní klid, důstojnost, toleranci k negativním vlivům moderního života. Jedním z megatrendů lidského rozvoje je posun směrem k dualismu „technologický pokrok – klid mysli“, kdy je každá nová technologie doprovázena kompenzační humanitární reakcí (Kulikovskaya, 2021).

Ve výchovně vzdělávacím programu a jedním z cílů je formování morálních kompetencí, je to komplexní a mnohostranný proces, který vyžaduje cílevědomou práci. Úspěch tohoto procesu závisí na informovanosti rodičů a učitelů o důležitosti mravní a etické výchovy (Stanichenko et al., 2021).

Někteří teoretici pedagogické vědy se domnívají, že sociální a emoční kompetence předškolních dětí přímo ovlivňuje pozdější učení, sociální a psychologické výsledky. Děti, které jsou sociálně a emocionálně kompetentní mají větší šanci na úspěšnou interakci s vrstevníky, najít si více přátel, mít s nimi lepší vztahy i s rodiči a učiteli a dosáhnou větších akademických a společenských úspěchů. Dětem, kterým chybí sociální a emocionální kompetence jsou ohroženy omezenými společenskými příležitostmi, odchylkami, poruchami chování, špatnou výkonností a problémy s úspěchem (Larysa et al., 2020).

Učení se morálními hodnotám neprobíhá jen samo od sebe. Je velmi důležité, aby učitelé brali jako výchozí bod zájem dětí o hodnoty s cílem zpochybnit a rozšířit morální úvahy a učení. To znamená vyvinout didaktiku založenou na životních zkušenostech dítěte a založenou na myšlence, že morálka je vztahová, tělesně prožívaná a komunikovaná v každodenních interakcích. Blízkost životních zkušeností dítěte je v tomto druhu didaktiky zásadní. Východiskem pro práci s dětskou morálkou jsou často každodenní konflikty mezi dětmi. Ve svých každodenních interakcích se děti střetávají s morálními dilematy. Tyto situace jsou důležité pro morální objevy dětí a pro didaktiku učitelů. Proto je důležité, aby učitelé měli znalosti a představu o tom, jak zviditelnit hodnoty v každodenní interakci.

Hodnoty se pro děti tak stávají jasnými, když se vzájemně ovlivňují s ostatními zvláště, když jsou konfrontováni s jinými hodnotami. Konflikty a činy, které ohrožují

vlastní i druhý blahobyt, mají potenciál morálního učení (Johanssonova in Pramling & Pramling, 2011).

Co se týká morálních hodnot předškolních dětí, děti si naprostou většinu názorů, přesvědčení a hodnot osvojují nikoliv kognitivně, tj. na základě racionální úvahy a následného rozhodnutí, ale v rovině vztahové, afektivní, sociální nebo komunitní. Přijímají vidění okolního světa podle toho, komu věří, koho znají, s kým někdy něco zažily nebo koho milují (Hábl, 2015).

Hodnota je tedy pojem, který zahrnuje vše, co je přijatelné a pro jednotlivce důležité. Problematika stanovení rozsahu hodnot, které by mělo předškolní zařízení vstřípit je diskutabilní, problematické a obtížné, protože předškolní děti jsou stále neschopné orientovat se v hodnotovém poli moderní kultury nebo dělat vědomě životní rozhodnutí. Systém hodnot u předškolních dětí je ze začátku ve skutečnosti systém hodnot dospělých (rodičů) a učitele, který také se svým systémem hodnot výrazně ovlivňuje formování osobnosti dítěte (Larysa et al., 2020).

V mateřské škole se děti také učí spolupracovat s ostatními, pomáhat si navzájem a nejde vždy jen o spolupráci přirozenou, ale také o spolupráci, která vyplynula ze situace ve hře přichystané učitelem. Při těchto aktivitách rozvíjíme sociální a emocionální inteligenci dětí. Pomocí těchto aktivit vedeme děti také k tomu, aby všichni spolu dobře vycházely a všichni spolu spolupracovaly, tedy aby děti spolupracovaly a hrály si také i s dětmi, se kterými si většinou nehrají a nekamarádí. Díky tomu si mohou také uvědomit, že osoba, se kterou se nekamarádí, je bezvadná a že je to vlastně škoda, že se spolu nekamarádí. Tímto způsobem můžeme také pomoci dítěti s rolí outsidera, vtáhnout ho do kolektivu.

3.1 Význam emocí v morálním sebepojetí

Přístupy, které umožňují odhalit zvláštní hodnoty a pomyslné sféry mezi malými dětmi předškolního věku jsou přístupy humanistické a seberozvojové.

Přístup humanistický, vysvětluje hodnotu duchovní a morální kultury jednotlivce, ztělesňuje podstatu lidského spirituality (duchovna), vlastní motivaci, životní cíle, postoje ke světu a k sobě samému. Pojem morálka je interpretována jak soubor pravidel chování, v nichž se spiritualita (duchovno) může projevit, ale také nemusí. Spiritualita si zachovává silné vazby s individuálními hodnotovými orientacemi, představuje vědomou touhu po hodnotách dobra, krásy, pravdy.

Seberozvojový přístup v předškolní pedagogice se realizuje od základů duchovní a morální kultury jedince kdy, se dítě interaguje s okolním světem, což naznačuje přirozenou potřebu hlubokého pocitu, poznání, hodnocení a pochopení (Kulikovskaya, 2020).

Další přístup, který můžeme zvolit k morálnímu rozvoji v raném dětství je konstruktivistický přístup. Cílem konstruktivistického vzdělávání je podporovat rozvoj dětí ve všech oblastech. Principem konstruktivistického vzdělávání je vytvořit sociomorální atmosféru, kde je neustále praktikován vzájemný respekt. A jeho cílem je, aby se děti staly autonomními, celoživotními studenty. Kdy autonomní lidé nejednají prostřednictvím slepé poslušnosti, ale jejich myšlenky a činy jsou vedeny rozumem, přesvědčením a odhodláním. V konstruktivistických třídách jsou příležitosti k učení o morálních otázkách a chování založeny na přímé zkušenosti. A to je v souladu s myšlenkou, že děti musí budovat své morální chápání ze surového materiálu svých každodenních sociálních interakcí. Konstruktivističtí učitelé usnadňují sociální a morální vývoj dětí tím, že je zapojují do řešení jejich konfliktů, rozhodování, dokonce i rozhodnutí o pravidlech, hlasování a diskuzí o sociálních a morálních otázkách, které jsou pro ně relevantní. Cílem je apelovat na zájmy a účely dětí, podporovat uvažování a podporovat spolupráci mezi všemi členy komunity ve třídě (Hildebrant & Zan, 2014 in Nucci et al., 2014).

K rozvíjení sociálně emocionálních kompetencí dětí můžeme zvolit přístup filozofické etiky (PEECH) zaměřuje se na čtyři primární etická a sociálně emocionální témata jako je spravedlnost, empatie, osobní blaho a blaho ostatních a začlenění a vyloučení vrstevníků. Je založen na tradicích konstruktivismu a filozofii pro děti. Tento přístup zahrnuje hry, rozšiřující aktivity a dialog, které podporují děti v hlubokém přemýšlení a o sociálních a emocionálních dilematech, sdílení jejich nápadů a vytváření řešení. Zaměřuje se na konkrétní aspekt sociálního a emocionálního fungování jako je řešení problémů, kooperativní učení a vzájemné vztahy. Kromě toho se naučit, být si vědom sebe sama a lépe porozumět svým vlastním emocím a emocím ostatních. Cílem je zvýšit motivaci dětí, aby tyto dovednosti uvedly do praxe (Moore, 2022).

Filozofie pro děti, jejímž autorem je americký filozof Matthew Lipman, je způsob výuky, jejímž cílem je dát dětem větší autonomii a poskytnout jim kritické myšlení. Staví na pragmatismu Johna Deweye, zážitcích, zkušenostech a dialogu s dětmi. Pomocí filozofování s dětmi lze rozvíjet schopnost rychle a kriticky přemýšlet v běžných

situacích, reflektovat svět kolem sebe, ale i vlastní myšlení, zvýšit dovednosti dětí komunikovat se svými vrstevníky.

Dialogem / rozhovorem můžou děti své postoje a poznání konfrontovat a s poznáním a postoji druhých. Ve skupinových rozhovorech dochází k společnému hledání odpovědí či řešení problémů. Ne vždy se všechny otázky dají zodpovědět nebo problémy vyřešit, proto je důležitý proces, který právě napomáhá k rozvíjení kritického a tvořivého myšlení.

Zjištění různých výzkumů ukazují, že tento způsob rozvoje dětí „Filozofie pro děti“ má pozitivní vliv na dovednosti dětí pro filozofické bádání, tvoření otázek a rozvoj jazykových a kognitivních dovedností ve světle kritického myšlení. Pozorovali u dětí zlepšení v dovednostech, jako je prezentovat a obhajovat názory, rozvíjet různé úhly pohledu, klást různé otázky, zlepšovat se v bádání, porovnávat myšlenky, přemýšlení o myšlenkách někoho jiného, což jsou významné behaviorální indikátory kritického myšlení. Dále se dosáhlo zlepšení v sociálních dovednostech a byl zaznamenán nárůst sebevědomí a sebeúcty dětí. To naznačuje, že tento Lipmanův přístup funguje i v praxi (Karadağ & Demirtaş, 2018).

Některé přístupy k výchově jsou založené na ctnostech, ctnost je vnitřní kvalita osobnosti, která má pozitivní vliv na nás samé i na svět kolem nás. Ctnosti jsou naším vnitřním motorem měnit sebe i svět k lepšímu. A jsou jemné předito dobro v nás (Haková & Štolbová, 2021).

Ctnostmi se už zabývali starořeční filozofové jako je Aristoteles, kdy podle něj je ctnost postoj, při němž se člověk drží ve středu mezi dvěma extrémy tj. přemírou a nedostatkem. Je to pevný základní postoj, který se projevuje stálostí charakteru, takový postoj musí dítě získat a osvojit si jej. Dle Platóna jsou zase ctnosti rozumnost, spravedlnost, statečnost a uměřenost tzv. kardinální ctnosti. Etika ctností považuje takové jednání v podstatě za dovednosti, které si člověk osvojuje učením (Huber, 2013).

Komenského pojetí mravní výchovy je dnes zastaralé a nemoderní, přesto je však jeho koncepce velmi podnětná a relevantní pro současnou diskuzi o etické výchově předškolních dětí.

V Komenského didaktice jsou také ctnosti tzv. kardinální, čtyři nejznámější od antiky tradované, ctnosti opatrnosti, umírněnosti, udatnosti a spravedlnosti, bez nich by byla

Komenského pedagogika jako bez základů. Tyto ctnosti nejprve objasňuje a poté předkládá způsob jejich nabytí, což je jádro jeho metody mravnosti (Hábl, 2015).

Užitečnost, modernost Komenského myšlenek a nadčasovost jeho koncepce mravní výchovy je udivující. Ve skutečnosti mu šlo o to, aby si pedagog uvědomil, jak se dítě přirozeně seznamuje se světem, že se již v tomto věku tvoří předpoklady pro další vzdělávání a, že setkávání dítěte s věcmi, jevy je možné dítě ovlivňovat tak, aby bylo později připraveno na školní vyučování, k němuž je předškolní vzdělávání přirozenou průpravou.

Z pedagogického hlediska je základním cílem mravní výchovy lidský jedinec, který je schopen odlišit dobré a zlé a je také schopen být a postupně se stát bytostí svobodnou a odpovědnou. Tedy aby dospěl na určitou úroveň morální zralosti a že na cestě k této zralosti mu může a vlastně musí napomoci vhodná a kvalifikovaná výchova profesionálních pedagogů (Vacek, 2013).

3.2 Pedagog /učitel role v morálním vývoji

Předškolní zařízení je první, nové, cizí, pro dítě nepohodlné prostředí. Poprvé zde narazí na druh mikrospolečnosti, kde prokáže svou schopnost (úroveň a kvalitu) se socializovat. V souladu s tím je obtížné a přitom důležité formovat u dítěte, které je vlastně ve stresu, jasnou představu o základech a normách sociálních vztahů a interakce, stejně jako vštěpování základních hodnot, které dítěti pomohou správně se rozhodnout v konkrétní situaci (Larysa et al., 2020).

Dle některých pohledů významných badatelů je důležité pro rozvoj a formování morálního chování u předškoláků to, aby pedagogové pečlivě volili správné mravní modely, které dětem prezentují. Používali vyučovací strategii, která kombinuje moderní vyučovací metody a prostředky, vzbudili zájem předškoláků a dosáhli v mravní výchově optimálních výsledků. Využití mravního modelu pedagoga v činnosti mateřské školy má velký význam zejména při formování mravního chování u předškoláků a ještě více v kontextu moderní výchovy zaměřené na dítě.

V dnešní moderní, neustále se měnící a rozvíjející se společnosti, ve které mají děti rychlý přístup k různým typům informací, nefiltrovaným, více či méně pozitivním, jim musíme pomoci vybrat ty správné modely, které jim pomohou v utváření jejich osobnosti. Vést je k tomu, aby poznaly rozdíl mezi morálními kvalitami a nežádoucím, destruktivním chováním. Jednou z charakteristik předškolního věku je právě velký

sklon k napodobování, který zvyšuje sugestivní účinek chování druhých. Předškolák obecně přebírá model bez předchozího vnitřního filtrování a snaží se o chování totožné s chováním modelu, což nutí dítě k akci. Většina dětí se chování učí pozorováním, pomocí modelování (Nicola, 2020).

Role učitele při působení na rozvoj mravní stránky osobnosti dětí je tedy nezpochybnitelná a diskuze odborníků se spíše týká, jak mohou učitelé tyto stránky ovlivňovat. Klíčová je osobnost pedagoga, na kterou se můžeme podívat ve třech rovinách, tyto roviny slouží pouze jako teoretický konstrukt. První rovina je osvojení si a užívání etických norem za účelem běžného fungování vztahů mezi lidmi. Druhá rovina je etická, která plyne z poslání této profese.

Třetí rovina je, kdy se etické chování učitele stává modelem a současně i podmínkou pozitivního výchovného působení. V praxi se tyto roviny prolínají.

Etické chování můžeme tedy považovat za cíl a prostředek výchovy, kdy hlavním a nezastupitelným činitelem při rozvíjení charakterových vlastností dětí je a i v budoucnu bude učitel. S tím souvisí i připravenost učitele, která je podmíněna, dlouhodobou motivovaností rozvíjet mravní stránku dětí, dostatečnými znalostmi z filozofie, etiky, psychologie, pedagogiky a dalších souvisejících oborů a dovednostmi, kterými je schopen promyšleně ovlivňovat mravní vývoj dětí.

Dlouhodobá motivovanost rozvíjet mravní stránku dítěte je brána jako stěžejní, bez tohoto předpokladu, jsou málo platné sebekvalitnější znalosti a dovednosti (Vacek, 2013).

„Můžeme tedy říci, že motivovaný učitel je takový, který považuje převzetí spoluzodpovědnosti za zdárný vývoj dítěte po všech stránkách za samozřejmost, která plyne z podstaty jeho profese“ (Vacek, 2013, s. 161).

Pokud jde tedy o učitele branného jako model, několik studií uznalo souvislost mezi morálními charakteristikami učitelů a rozvojem hodnot u dětí (Nicola, 2020).

Učitel /pedagog by měl umět navodit atmosféru vzájemného respektu tím, že bude s dětmi spolupracovat, minimalizovat výkon externí autority na míru, do jaké je to možné a praktické, a podle potřeby s dětmi sdílet moc. Pro správný mravní vývoj dětí by měl učitel/ pedagog povzbuzovat děti, aby dělaly pravidla a rozhodnutí ve třídě, poskytovat dětem příležitosti hrát skupinové hry, pomáhat dětem při řešení a učení se, jak řešit jejich konflikty, podporovat děti při reflexi. Pomáhat dětem naučit se vyjadřovat své názory a naslouchat jeden druhému. Snad nejdůležitější je pomáhat

dětem napravit narušené vztahy, aniž by je nutily k neupřímnosti například vyžadování omluvy, bez ohledu na příčinu konfliktu.

Jedním z primárních cílů učitele/pedagoga by měla být minimalizace výkonu vnější autority, aby byly děti schopné regulovat své chování v nepřítomnosti dospělé autority. Vzhledem k věku dětí, to může být náročné, protože malé děti postrádají znalosti a zralost, aby mohly činit mnohá rozhodnutí týkající se života ve třídě. Přesto jsou děti některá rozhodnutí učinit, jako je pojmenovat třídního mazlíčka, kam vyrazit na výlet, jak zařídit třídu a podobně (Hildebrant & Zan, 2014 in Nucci et al., 2014).

Z pedagogického hlediska směřuje mravní výchova k utváření a rozvoji mravního vědomí v teoretické i praktické rovině. V předškolním věku lze tedy prostřednictvím činností mateřské školy položit základy mravní výchovy, formovat chování a postoje dětí, korigovat nežádoucí chování, které může ohrozit současnost i budoucnost dítěte, chování a postoje, které si mohl přinést i z rodiny. Morální model může mít přímé nebo nepřímé působení. Přímé modely jsou právě lidé v okolí dítěte, rodiče, vychovatelé, kolegové, dospělí, takže s nimi dítě komunikuje.

Nepřímo pak modely spočívají v představení určité postavy nebo osoby, vyprávění a popisu některých skutečností a mravních jednání, které v určité situaci uplatňuje. Tyto příklady lze prezentovat prostřednictvím vyprávění, literárních textů, filmů, ikon, životů svatých, příběhů vytvořených pedagogy, aby dětem představili požadované chování apod. Efektivita využívání morálního modelu v předškolním vzdělávání závisí tedy na volbě vhodných morálních modelů s přihlédnutím ke zvláštnostem věku a skupiny dětí i každého předškolního dítěte (Nicola, 2020).

Dle Kotáskové je velmi důležité pro rozvoj morálního chování dítěte i to, aby učitel měl základní znalosti o morálním vývoji předškoláků (Vacek, 2013).

3.3 Metody a nástroje k rozvoji etických konceptů

K formování morálního citění u dětí patří mezi účinné prostředky pohádka, je pro děti nejzajímavějším, nejdostupnějším a nejefektivnějším zdrojem morálního poznání. V pohádce není určitá morální norma nikdy vnucena, ale existuje jako podtext, jako poučný závěr. Dítě ochotně poslouchá, pamatuje si zážitky s postavami, s některými soucítí, jiné odsuzuje. Učí se v nich vcítit do smutku, radovat se ze štěstí, respektu, lásky, seznamují se zde s pravidly společenského života, řeší mravní a společenské

problémy a vítězství dobra nad zlem. Existuje zde jasné rozdělení postav na dobré a špatné, jejichž podstatu děti chápou a umožňují určit vlastnosti každé postavy. U starších předškolních dětí dochází k procesu asociativní identifikace s postavou. Jsem stejný jako ten hrdina? Tento proces má pozitivní vliv na utváření morálních představ. Pohádky se dají také inscenovat, kdy kostýmy a masky umocňují hru dětí (Basyuk & Ternopilska, 2022).

Pohádka vytváří určitou subkulturu, reprezentovanou souborem hodnot, tradic, pravidel chování a dává dětem příležitost samostatně se setkat a identifikovat dobro a zlo, krásu a ošklivost, pravdu a lež (Kulinovskaya, 2021).

Dobro je tedy označováno dle filozofického hlediska jako to, co těší a uspokojuje, a také to co je dokonané a tedy dokonalé. Proto pak *zlo* je vnímáno jako něco co je prožíváno jako nežádoucí, neuspokojující a neřádné. Dobro můžeme vnímat tedy jako produkt kooperace. Otázky dobra a zla byly zkoumány v nejranějších obdobích vývoje lidské civilizace a toto zkoumání dalo vzniku etice (Vacek, 2013).

Kromě čtení pohádek a inscenace můžeme dětem nabídnout rozhovory/dialogy o obsahu, dějovém konfliktu, oblíbeném hlavním hrdinovi nebo úkoly jako např. „sdělte hlavní myšlenku pohádky“, „popište negativní postavu s radami o chování“ apod., které hrají významnou roli při utváření morálního citění (Basyuk & Ternopilska, 2022).

Dialog představuje nejen formu myšlení otázka-odpověď, ale skutečnou existenci kultury samotné a její podstaty. V dialogu se odhalují odhalení, upřímné, srdečné, hodnotově orientované myšlenky, nápady, základy a životní pravidla. Dialog je charakterizován přítomností, zapojením, upřímnou, opravdovou a upřímnou komunikací, uznáním, potvrzením. Během dialogu dochází k výměně s výsledky činnosti, pocity, nápady, což dítěti umožňuje koordinovat své chování v sociálním prostředí. Čím, více konverzačních myšlenek a myšlenek je, tím více multilaterálně a holisticky je problém posuzován (Kulinovskaya, 2021).

Morální vědomí u starších předškolních dětí můžeme rozvíjet prostřednictvím problematických protichůdných situací. Zaváděním problematických protichůdných situací do různých typů dětských aktivit, dítě získává zkušenost pro zvládání morálních norem společnosti. Ve společenském životě člověka jsou právě okamžiky, kdy se ukáže, že jeho vlastní zájmy jsou opačné zájmům druhých nebo stávající normě. Dětem umožňují postavit se a vyjádřit svůj názor. Tato metoda využívá morální

dilemata v morálních normách jako je pomoc, štědrost, upřímnost, empatie, poslušnost a prosba. Umělé modelování situací s morálními rozpory umožňuje formovat v dítěti dialektický mechanismus pro jejich rozlišení, schopnost vyčleňovat rozpory v etické situaci a najít způsoby, jak je zprostředkovat.

Uvedme příklady problematických protikladů situací:

Norma štědrosti: děti si mezi sebou potřebují rozdělit omezenou sadu hraček – je to rozpor mezi normou a zájmy. Norma pomoci: na dvoře je chlapec, který nikomu nepomohl, ale když ztratil důležitou věc, požádal o pomoc, je to rozpor mezi normou a postojem. Norma poctivosti: dítě ví, že jeho kamarád rozbil věc někoho jiného a nepřiznal se, zda to má říci dospělým — je to rozpor mezi normou a postojem. Norma empatie: kočky bez domova žijí ve sklepě domu, kvůli nim se objevil nepříjemný zápach a blechy — je to rozpor mezi normami. Norma poslušnosti: dospělí žádají děti, aby provedly čin, který odporuje naučeným pravidlům — je to rozpor mezi normami. Výsledky formativního experimentu ukázaly, že práce založená na použití problematických rozporů situace přispívá k rozvoji morálního vědomí starších předškolních dětí v oblasti kognitivní, emocionální i behaviorální (Chernokova & Gulyaeva, 2022).

V neposlední řadě hra, je symbolická činnost při, které se tvoří a obnovují sociální vztahy mezi dětmi. Ve hrách dítě symbolicky simuluje určitou realitu, přebírá roli, pokouší se prožívat různé vášně a pocity, hodnoty a životní smysly. V dětských hrách je možné vysledovat původ a vývoj hodnotový a pomyslný názor, preference, postoje a zájmy dítěte (Kulinovskaya, 2021).

Skupinové hry jsou důležité, a to jak kvůli příležitostem pro kognitivní učení, tak kvůli důsledkům pro morální rozvoj. Hry poskytují dětem jedinečnou příležitost, aby se naučily souhlasit s pravidly, dodržování pravidel a přijmout důsledky pravidel. Děti musí spolupracovat, aby mohly hrát. Také poskytují dětem příležitost zaujmout perspektivu jiné osoby.

Prosociální hry vedou k rozvoji prosociálního chování u dětí v mateřské škole, vedou děti k vzájemné pomoci, spolupráci, podporují poznávání dětí navzájem, vedou děti k tomu, aby se snažily navzájem se chápat a respektovat.

Hry na poznávání emocí – emocí příjemných i nepříjemných, kladných i záporných, na poznávání kamarádů, na rozvoj spolupráce, na poznávání morálních hodnot. Hry typu „Učíme se rozumět situacím.“

Všechny tyto přístupy, metody, hry, aktivity, rituály apod. můžeme podpořit, rozvíjet, aplikovat používáním karet ctností.

3.4 Karty ctností a sborník aktivit pro výchovu ke ctnostem

Karty ctností jsou první metodickou pomůckou pro výchovu ke ctnostem. Spojují v sobě obraz a slovo, a tím dětem pomáhají pochopit význam abstraktních pojmů, jako je sebeúcta, sebedůvěra, respekt, laskavost, ochota atd. Obraz ukazuje dětem to, jak ctnost vypadá v konkrétním chování nebo postoji člověka. Slovo pak pojmenuje přesný význam, který si dítě zařadí do pojmů chápání světa.

Balíček karet obsahuje 34 karet ctností, které spatřily světlo světa v roce 2018, které pomáhají dětem vědomě a přirozeně pracovat na vnitřních kvalitách. Tato metodika je neinvazivní, proto je vhodná pro jakýkoliv pedagogický přístup. Mohou s nimi pracovat nejen učitelé, ale i vychovatelé, vedoucí kroužků a táborů, rodiče, prarodiče atd.

Druhou metodickou pomůckou pro výchovu ke ctnostem je sborník 156 aktivit a her, vždy ke každé ctnosti je 3 až 5 aktivit, včetně popisu potřebného materiálu, počtu dětí, věkové skupiny a zda je hra vhodná ven či dovnitř.

Metodika je postavena na dvou pilířích, za prvé pedagog dokáže pracovat se ctnostmi na úrovni pedagogických cílů a za druhé pedagog dokáže na ctnosti zaměřit pozornost dětí.

Je vytvořena pro děti ve věku 4 až 10 let, kdy si dítě začíná samo sebe uvědomovat a proto je tento věk nejlepší období pro první setkání dítěte se ctnostmi.

Výchova ke ctnostem výchovný koncept, který v dětech probouzí a rozvíjí vnitřní kvality osobnosti, které jim umožní projít životem odvážně, aktivně, zodpovědně a spokojeně. Je plná praktických činností, které mají přesná pravidla a jejich herní mechanismy přináší dětem prožitek toho, co znamená daná ctnost. K prožitku z přímé činnosti se přidává slovní vysvětlení a obrázek dané ctnosti jak je popsáno v úvodu této kapitoly. Činnosti se ukončují vždy reflexí, kdy se dětem pokládají otázky a povídá se s nimi o tom, co zažily.

Karty ctností lze využívat různými způsoby, závisí na tom, čeho chceme u dítěte dosáhnout, zda jde o vysvětlení ctnosti, o sebereflexi pokroku dítěte, o zpětnou vazbu kamaráda, o zhodnocení fungování skupiny dětí nebo o stavení dalšího kroku na cestě

rozvoje dítěte. V mateřské škole lze probírat v rámci různých témat ctnosti postupně a opakovaně, tím mají děti možnost pochopit její význam lépe.

Pro dobrou práci s kartami je důležité, aby učitel pracoval na plnění zdání spolu s dětmi, byl jejich rovnocenným partnerem, který se snaží také o vlastní osobnostní rozvoj. Vhodné je spolupracovat s významem ctností také s rodiči, aby rozuměli celkovému záměru a mohli děti podpořit děti i v domácím prostředí (Haková & Štolbová, 2021).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části práce jsem nejprve vymezila hlavní cíl výzkumu. Spolu s hlavním výzkumným cílem byly stanoveny tři dílčí cíle a hlavní a tři dílčí výzkumné otázky. Zvolila kvalitativní výzkum, přístup interpretativní fenomenologické analýzy a metodu polostrukturovaný rozhovor. Jsou zde popsány, jak byly získané data a informace, a jak byly následně zpracovány, výběr respondentů, průběh rozhovorů, interpretace dat, diskuze a výsledky výzkumu. Samotnému výzkumu předcházelo studium odborné literatury Říhák et al., (2013) a Švaříček & Šed'ová, (2007).

4.1 Vymezení výzkumných cíle a metodologického výzkumu

Hlavním cílem této práce je zjistit jak učitelky mateřských škol uplatňují karty ctností při rozvoji etických konceptů v mateřské škole.

Dílčí cíle:

- Zjistit jak učitelky mateřských škol uplatňují karty ctností při rozvoji morálního sebepojetí (morální já) u dětí v mateřské škole.
- Zjistit jak učitelky mateřských škol uplatňují karty ctností pro pochopení abstraktních pojmů jako je sebeúcta, upřímnost, sebedůvěra atd.
- Zjistit jak učitelky mateřských škol uplatňují karty ctností u dětí pro porozumění jejich vlastních emocí a emocí ostatních.

V souvislosti se stanovenými cíli práce jsou formulovány následující výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak učitelky mateřských škol uplatňují karty ctností při rozvoji etických konceptů v mateřské škole?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jak učitelky mateřských škol uplatňují karty ctností při rozvoji morálního sebepojetí (morální já) u dětí v mateřské škole?
- Jak učitelky mateřských škol uplatňují karty ctností pro pochopení abstraktních pojmů jako je sebeúcta, upřímnost, sebedůvěra atd.?
- Jak učitelky mateřských škol uplatňují karty ctností u dětí pro porozumění jejich vlastních emocí a emocí ostatních?

4.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumným vzorkem byly učitelky mateřských škol napříč ČR, které používají metodu výchova ke ctnostem a karty ctností. Jednalo se o učitelky z mateřských škol Středočeského kraje, Ústeckého kraje, Moravskoslezského kraje a Zlínského kraje. Skupina učitelek mateřských škol byla rozšířena o autorku karet ctností, z důvodu zjištění jestli učitelky mateřských škol i já jsme uchopily správně etický koncept karet ctností.

Nebyly určeny přesné kritéria pro výběr výzkumného vzorku, jako je například věk informanta, délka používání karet ctností apod. Jediné kritérium bylo, aby učitelky pracovaly s kartami ctností. Od informantů jsem získala data a informace o věku, délce praxe, nejvyšším dosaženém vzdělání, zaměření mateřské školy, jak dlouho pracují s kartami ctností.

Tabulka 1 Charakteristika výzkumného vzorku

Jméno	Věk	Dosažené vzdělání	Praxe ve školství	Mateřská škola	Praxe karty ctností
Učitelka 1	45	Vysokoškolské	7 let	Lesní Jednotřídní, heterogenní děti ve věku 3 až 6 let	3 roky
Učitelka 2	50 +	Vyšší odborné	17 let	Státní Vícetřídní (5tříd) Homogenní Děti ve věku 5 až 6 let	1 rok
Učitelka 3	35	Vysokoškolské	14 let	Montessori prvky Jednotřídní, heterogenní Děti ve věku 3 až 6 let	7 let podílela se na vývoji
Učitelka 4	26let	Vysokoškolské	3roky	Křesťanská Montessori prvky Dvoutřídní Heterogenní Děti ve věku 3 až 6 let	3roky

Učitelka 5	40 let	Středoškolské	15 let	Státní sloučená se ZŠ Vícetřídni Homogenní děti ve věku 5 až 7 let	1 rok
Učitelka 6 (lektorka)	46 let	Vysokoškolské	přes 20 let	Lesní Jednotřídni Heterogenní Děti ve věku 3 až 6 let	7 let Podílela se na vývoji
Autorka karet ctností	46 let	Vysokoškolské	5 let	Lektorka Prázdninová škola Lipnice	7 let

První rozhovor byl domluvený na základě mého absolvování semináře Výchovy ke ctnostem. Další rozhovory byly domluvené na základě e-mailové korespondence, kdy jsem oslovovala mateřské školy, které pracují s kartami ctností, dle mapy na stránkách výchova ke ctnostem, kde jsou uvedeny školy, které absolvovaly seminář nebo kurz. Ve výzkumném vzorku byly pouze ženy, žádná muž, i když genderové rozlišení nebylo kritériem.

4.3 Metoda analýzy dat

Výzkum měl kvalitativní charakter. Kdy jsem se zaměřila na získání dat a informací souvisejících s vymezenými cíli a výzkumnými otázkami, které jsem následně analyzovala. Analýza byla provedena interpretativní fenomenologickou analýzou (IPA). Citované úryvky z výsledků analýzy jsou označeny kódem (6, 219 -220) nebo (3, 125) první číslo označuje stranu přepsaného rozhovoru a druhé číslo/a řádek/y na této straně.

Výzkumnou metodou byl polostrukturovaný rozhovor, který vycházel z předem připravených otázek a témat.

„ Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 17).

Polostrukturovaný rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v IPA. Ten je dostatečně flexibilní a dává respondentovi možnost mluvit o tématu, reflektovat svůj postoj k tématu a rozvíjet vlastní myšlenky. Současně může výzkumník v reálném čase sledovat, co se z rozhovoru vynořuje, co je významné pro respondenta a zároveň může rozhovor usměrňovat tak, aby se neodchýlil od tématu. (Kostínková & Čermák, 2013 in Říháček et al., 2013).

Interpretativní fenomenologická analýza, dále jen IPA, je porozumění žité zkušenosti člověka. Pomáhá detailně prozkoumat, jak člověk utváří význam své zkušenosti, což nám umožňuje porozumět jednotlivé události nebo procesu – fenoménu.

IPA zakotvuje ve třech zdrojích: fenomenologii, hermeneutice a idiografickém přístupu.

Fenomenologie – hledá individuální, jedinečné, žité zkušenosti člověka. Prozkoumává, jakým způsobem respondent prožívá svět v konkrétním kontextu a čase.

Hermeneutika – informant se snaží porozumět své zkušenosti s daným fenoménem, zároveň se výzkumník snaží porozumět tomu, jakým způsobem k tomuto informant dospívá.

Idiografický přístup – se zaměřuje na konkrétní jedince, kteří zažívají specifickou situaci nebo událost. V důsledku toho IPA začíná detailním prozkoumáním jednoho případu a pokračuje do té doby, než dosáhne určitého porozumění a poté přechází k dalšímu případu (Kostínková & Čermák, 2013 in Říháček et al., 2013).

4.3.1 Témata pro rozhovor

Základním tématem rozhovorů byl cíl a dílčí cíle bakalářské práce. Cílem rozhovorů bylo zjistit i témata, která vyplynula z teoretické části.

- Můžeme pomocí karet ctností u dítěte dosáhnout sebereflexe, zpětné vazby pro kamaráda, zhodnocení fungování skupiny dětí
- Jak můžeme pomocí karet ctností ovlivnit temperament dítěte
- Rodina
- Můžeme u dětí pomocí karet ctností ovlivnit normativní postoj dítěte, změnit pohled
- Role učitele
- Děti, které jsou sociálně a emocionálně kompetentní, mají větší šanci na úspěšnou interakci s vrstevníky, najít si více přátel, mít s nimi lepší vztahy i s rodiči a učiteli a dosáhnou větších akademických a společenských úspěchů
- Konkrétní informace o respondentovi (věk, dosažené vzdělání, kolik let pracuje v MŠ, jak dlouho pracuje s kartami ctností, jaké je zaměření MŠ)

4.3.2 Průběh rozhovorů

Rozhovory probíhaly, dva říjnu, tři listopadu, dva v prosinci 2022 dle zvoleného dne a času informanta.

Šest rozhovorů proběhlo video hovorem přes messenger, všechny rozhovory trvaly 30 minut v tomto sledu.

- Úvodní část – představení, požádání o souhlas k participaci na výzkumu a o souhlas nahrávání, dále ujištění o anonymitě.
- Ústřední část – rozhovor, povídání si dle předem připravených otázek
- Závěrečná část – shrnutí, ujasnění případných nejasností, objasnění kdy, jak a kde bude výzkumná zpráva zveřejněna, zdůraznění GDPR, poděkování na účasti ve výzkumu.

Rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně doslovně přepsány. Přepisy obsahují stylistické nesprávnosti i případné nespisovné tvary. Data získané transkripcí rozhovorů byla v souvislosti s výzkumnými otázkami podrobeny interpretativní fenomenologické analýze IPA.

4.4 Analýza dat

Postup analýzy jsem zvolila dle Smithe, Flowerse a Larkina (2009), které jsem popsala následovně.

- Nultá fáze - Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu
Výzkumník reflektuje jaký vztah, má k tématu výzkumu, reflektuje vlastní zkušenost s tématem, díky reflexi je výzkumník schopen pracovat s daty a zajistit validitu analýzy.
- První fáze – Čtení a opakování čtení
Cílem je, aby výzkumník věděl jaké je to být v informantovi kůži a díval se na svět jeho očima.
- Druhý fáze – Počáteční poznámky a komentáře
Nejdetaillnější fáze analýzy, výzkumník zachycuje v textu co je významné a zajímavé. Poznámky píše po stranách textu vlevo nebo vpravo. Neexistují přesná pravidla na co se má výzkumník zaměřit, cílem je tvorba komplexních a detailních poznámek.
- Třetí fáze – rozvíjení vznikajících témat
V této fázi výzkumník redukuje obsah dat a poznámek prostřednictvím formulování tzv. rodičích se témat. Cílem této fáze je přetavit předchozí poznámky do výstižných témat, která zachytí kvalitu informantovi zkušenosti.
- Čtvrtá fáze – hledání souvislostí napříč tématy
Výzkumník mapuje vzájemné propojení témat, jakým způsobem se k sobě vztahují, vrací se na začátek analýzy, kde může vidět téma v jiném světle. Výsledkem této fáze je seznam nadřazených témat s podtématy.
- Pátá fáze – analýza dalšího případu (opakování fází 1 až 4)

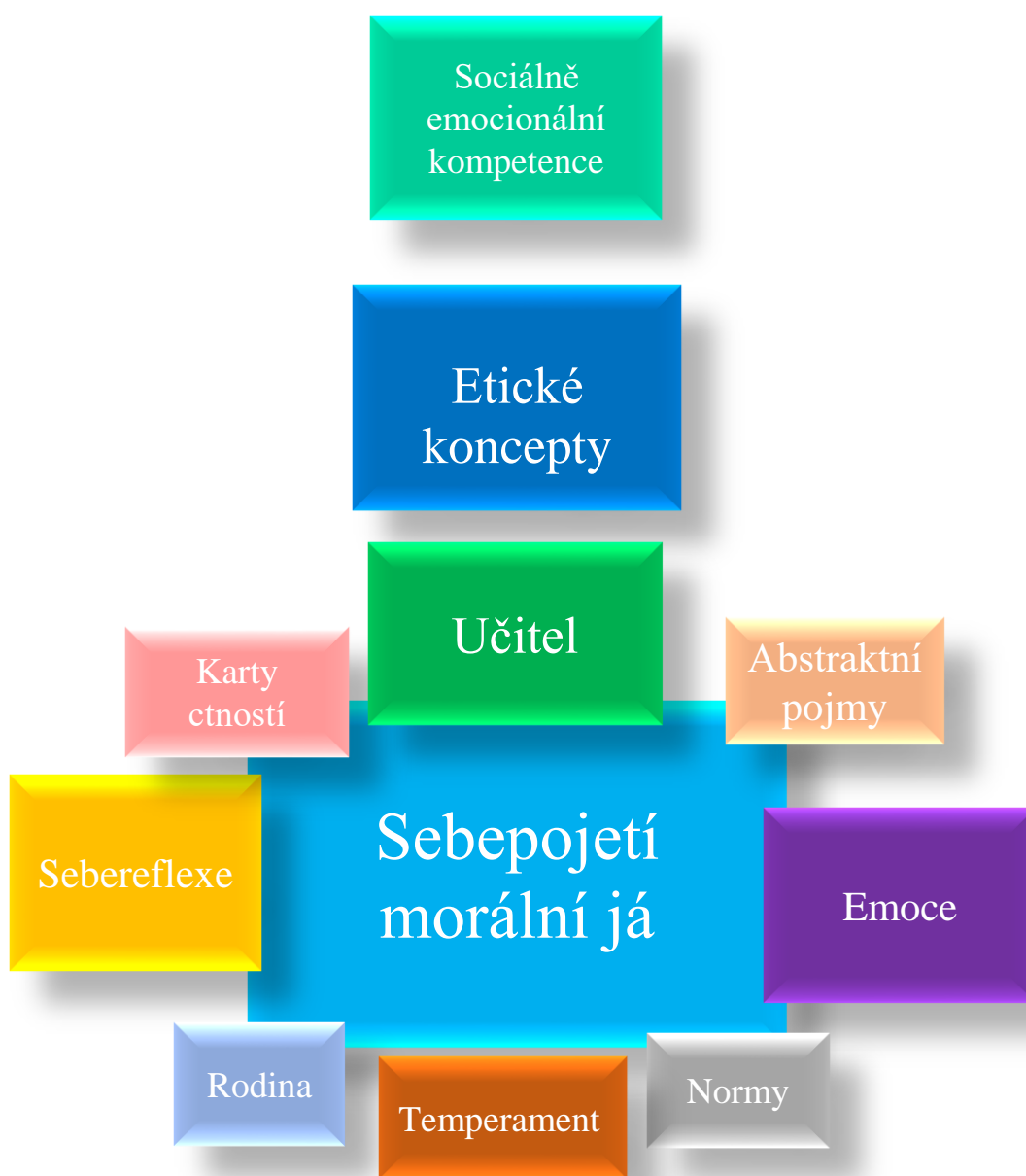
4.4.1 Postup analýzy dat

Začal jsem nultou fází. Abych lépe pochopila, dané téma absolvovala jsem seminář karty ctností pro děti aneb výchova ke ctnostem. Následně proběhly rozhovory s respondenty. Po každém uskutečněném rozhovoru jsem jej přepsala následující den do textové podoby ve Wordu. Rozhovory jsem přepisovala doslovně, včetně nesprávností i případných nespisovných tvarů, pak jsem si rozhovor ještě jednou pustila, abych zkontrolovala, zda jsem v přepsaném textu neudělala chybu. Přepis jsem

si následně podrobněji pročítala, abych se lépe vžila do respondentky a pochopila tak svět jejíma očima. Častokrát jsem se vrátila i k nahrávce pro ještě lepší vcítění do rozhovoru a na pravé straně jsem si dělala různé poznámky, které mě během poslechu napadly. Při opakovaném čtení poslouchání jsem dopisovala poznámky, podtrhávala jsem slova, která jsem považovala za důležitá. Vzhledem k tomu, že jsem potřebovala zredukovat poznámky, tak jsem si rozhovory znovu pročetla a podtrhala a zapsala vzniklá témata. Posledním krokem, bylo najít společná témata v rozhovorech respondentek, porovnávala jsem a hledala souvislosti mezi jednotlivými tématy napříč všemi rozhovory respondentek a snažila se tak najít společná témata a k nim jsem připsala nové názvy.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

„Etické koncepty“ k dosažení sociálně emocionálních kompetencí, je důležité u dětí v předškolním věku začít rozvíjet morální sebepojetí – morální já, pomocí karet ctností (ctnost-sebedůvěra, sebeúcta, sebeláska, sebekázeň, samostatnost apod.) to je úzce spojeno s emocemi (radost, hněv, vztek, strach, úzkost, vina, rozpaky atd.) Důležitou roli v tomto rozvoji hraje role učitele, který děti vede k porozumění těchto abstraktních pojmů (ctnost, emoce) pravidelnou reflexí a sebereflexí, tím učí děti uvědomovat si nejen své vlastní vnitřní pocity, ale i své silné a slabé stránky a v neposlední řadě rovněž svůj vztah k druhým lidem. Rozvoj morálního sebepojetí ovlivňuje temperament dítěte, rodina dítěte a normy nastavené společností.



5.1 Učitelka 1



Pro úspěšnou práci s kartami ctností je pro respondentku důležité, „... *aby v tom člověk nebyl sám.*“ (6, 218). Respondentka na téma role učitele vyprávěla své zkušenosti z kartami ctností z minulé mateřské školy. „...*já jsem v tom byla sama, a už to bylo takové, že ...a všechno je jako na mě a člověk si nemá s kým o tom povyprávět a to nadšení s časem jako upadá*“ (6, 219 – 220).

Má pocit, že kdyby s kartami ctností pracovaly i ostatní kolegyně a výchova ke ctnostem se prolнула více do vzdělávacího systému mateřské školy, tak by to bylo pro ní jednodušší s kartami pracovat, pracovala by s kartami pravidelně na denní bázi a děti by měly ctnosti více zvědoměné. „... *když s kartami pracujete jednou za čas, tak výsledky nejsou takové, jaké by mohly být.*“ (7, 222).

Za klíčové tedy považuje, aby mateřská škola kráčela ve výchovně vzdělávacím procesu stejným směrem, aby se karty používaly pravidelně, staly se součástí každodenních činností a v neposlední řadě byly všichni pro karty nadšení. Určitě i z hlediska nějaké osobní motivace. „... *ze začátku je velké nadšení, ale pak když dojde pak na přípravy, na všechno a tak to potom nějak upadá.*“ (7, 224).

Každodenním používání karet v mateřské škole a to, že jsou karty pořád ve třídě všem na očích, děti dokáží rychle pojmout ctnosti za své a začnou je sami používat v běžném životě. „...*což se mi v minulé mateřské škole nepodařilo, protože já je používala občas jen v nějakých projektech ale ... asi se jim to tak nedostalo pod kůži, ...možná ani mě.*“ (7, 236 – 238). Při ohlédnutí zpět to vidí tak, že „... *mohla jsem je používat i víc, ... měla bych to víc v sobě i já.*“ (7, 240).

Výzkumy ukazují, že učitel by měl být morální model, že když poznáváme sami sebe, snažíme sami sebe zlepšit. Na to odpověděla, „...*a kdo z nás dospělých to umí že, ... mi přijde, že generaci těchto dospělých to nikdo neučil, tak to teď prostě objevujeme s těmi dětmi.*“ (8, 283 -284).

Krizy, kterými dnešní dospělý procházejí, jsou hodně o tom, že neví vlastně, kdo jsou, proč reagují tak jak reagují a ptají se proč? „...*takže mě to přijde, že to teď zkoumám a žiju a zároveň to i učím. Jakože, když na něco přijdu, tak možná o to líp se mi to předává dětem... je to pro mě takové živé no.*“ (8, 290 – 292).

V současné škole pracuje s kartami ctností tak, že si vytáhne pro sebe karty a skrz otázky na druhé straně si připraví tematické plány pro děti. „...*karty jsou návodné a ukazují mi, čím se chci zabývat a proč, dají mi myšlenku a pak si k tomu teprve vymyslím ty aktivity. Hodně mi pomáhají otázky a témata na druhé straně, když si něco chystám.*“ (9, 297 – 299).

Respondentka je přesvědčena, že u starších předškolních dětí se dají ctnosti rozvíjet i bez karet, položením otázky do diskuze. Děti vnímá jako velmi moudré, aktivní, kdy si na spoustu věcí dokážou přijít sami. Sama sebe vnímá jako nějakého spíše „*moderátora.*“ (9, 305).

Také pozoruje, že děti od sebe vysvětlování berou jinak, že učitel když něco vysvětluje tak mluví pořád „*dospěláckou řečí.*“ Ale když děti mluví sami mezi sebou, tak to dítě to dítěti vysvětlí ještě nějak jinak, pochopitelněji, prostě to vysvětlí snáz nějakými svými slovy. „...*a je právě ideální, když takhle ty děti přebírají tu zodpovědnost a můžou to říkat sami. ...nehledě na to, že pak je člověk takový pozorovatel a miň taková ta autorita já vím, jak se to má dělat, ...což je jako úžasné, když to funguje samo.*“ (9, 321 – 324). Tyto odpovědi respondentky vypovídají, že se jedná o silný výukový nástroj.

Karty ctností obsahují abstraktní pojmy jako je sebeúcta, upřímnost, sebedůvěra apod., které jsou pro děti těžce uchopitelné. Karty ctností jsou dle respondentky skvělý materiál, a to i proto, že karty jsou velmi názorně a barevně ilustrovány a s použitím vhodných příběhů se děti do ctnosti na kartě dokážou lépe vcítit, tím se karty pro děti stávají názornou pomůckou a vede děti k samostatnému vyprávění v přeneseném slova smyslu, příběhu. Tuto zkušenost doplňuje, že vyprávění dětí podle karet, je založeno na jejich intuitivním vědění. „...*děti to mají nějak intuitivně v sobě, intuitivně vědí co ten obraz je.*“ (2, 40).

Proto zdůrazňuje, že obraz na kartě je u dětí prvořadý. „...*do obrazu se děti dokáží mnohem líp jako nacítit, než do nějakých slov.*“ (3, 105). To co dětem chce učitel říct slovy, by podle respondentky tolik nepochytily a tak, díky obrázku na kartě si na spoustu věcí dokážou přijít sami.

Obraz na kartě ctností rovněž využívá respondentka především u mladších dětí k řešení problémů ve třídě, dítě, tak může ukázat, co se mu na tom druhém líbí nebo nelíbí, nebo někdy děti neví, co si pod tímto abstraktním slovem má představit a díky obrazu na kartě se to dá úplně krásně „*zvědomit.*“ (2, 52).

Z výpovědi respondentky je možno konstatovat pozitivní zkušenost s tímto nástrojem pro zasetí etického semínka v každé dítěti.

Respondentce se líbí, když se karty ctností zvětší alespoň na velikost A4, ideálně bez popisu z důvodu, že v současné době pracuje na prvním stupni základní školy, aby děti méně četly a více přemýšlely nad pocitem, který karta u dětí vyvolá. Zde uvádí příklad ze třídy „...*Jo jako ted' máme ve třídě obrovský nepořádek, je to nějaká sounáležitost, nebo můžeme ted'ka to nějak udělat, aby to bylo uklizeno?*“ (4, 113 – 114). A pak děti nechá povyprávět co se na tom obrázku děje a návodnými otázkami je nasměřuje na konkrétní situaci, která ve třídě nastala, tak aby se ke konkrétní ctnosti dostali.

Také je dle ní důležité, když se může člověk odkázat na nástěnku, kde jsou karty stále umístěné, jenom ukáže prstem, nemusí nic chystat, vytahovat. „... *jako ted' se nerespektujeme, tohle je respekt, to co mi se ted' bavíme, podívejte tady a popíši ten obrázek co je na kartě, říká se tomu respekt a vypadá to takto nebo tak jo, ted' jsi udělal něco, co bylo odvážné, byla to právě ta odvaha.*“ (7, 254 – 256). Když je má vždy po ruce, je pro ni velmi jednoduché dítěti popsat konkrétní situaci, problém a dětem se to už pospojuje, protože si to ted' zažili, tady v té situaci a krásně se to vše dětem propojí. Pro intenzivní práci s abstraktními pojmy je pro respondentku klíčové, mít karty stále u sebe a všem zúčastněným na očích.

To vše se dá podpořit sebereflexí dětí. Respondentka odpovídá „...*hodně děti chválím, oceňuji, při tom používám právě ctnosti.*“ (4, 121). Chválí je za nějakou jejich ctnost, za něco co dítě udělalo dobře. „... *a mě se líbila například tvá podpora kamaráda, nebo ted' jsi, se projevil tak a tak a řeknu to slovo přátelskost a klidně v tu chvíli ukážu i na tu kartu. Ted'ka tě chválím za, ... a to je to ono, že ta ctnost se těm dětem představuje a zároveň vstěpuje.*“ (4, 123 – 126).

Respondentka v mateřské škole dělala reflektivní kruh, kdy uváděla do praxe formy hodnocení, kterými jsou právě sebehodnocení a hodnocení druhých, kdy si děti předávali, když někoho chtěli ocenit navzájem karty „...*já bych chtěl tobě dát kartu, protože jo kamarádství.*“ (4, 134).

Zde se znovu odkazuje na intuitivní vědění dětí. „...*a ty děti to tak nějak intuitivně odhadnou, nedají něco co je hloupost nebo co k někomu nepasuje, tak že na nějaké podvědomé intuitivní bázi mě přijde, že v nás tohle všechno je, což mi přijde úplně geniální.*“ (4, 139 – 141).

Sebehodnocení a hodnocení dětí navzájem se musí děti učit postupně, sami se jej nenaučí. To je právě úkol pro učitele, aby děti systematicky vedl a vybízel je k zamyšlení nebo přímému vyjádření.

Morální sebepojetí a emoce jsou spojené, je zde úzká souhra. Na emoce respondentka používá jiný materiál. Karty ji nepřijdou úplně v hodné pro porozumění emocím, spíše je vidí pro rozvoj etností, jak vypovídá jejich název.

Přesto se zamyslela nad otázkou „... tím, že existuje nějaká emoce, ale vždycky za tou emoci je ještě něco víc. A pokud chceme tu emoci vyřešit, tak musíme jít do hloubky a pátrat po příčině, např., že se dítěti něco nedostává, proto se vzteká. Takže když člověk vypátrá co je ten důvod, tak si myslím, že i díky tomu se dá předcházet nějaké emoci, nebo nějakému nežádoucímu chování, které dítě má.“ (3, 77 – 81).

A tady si už respondentka myslí, že karty můžou sehrávat velkou roli. „...tím, že je někdo vzteklý, tak se ptáme proč, proč se zlobíš?“ (3, 83). Mladší děti většinou nedokážou říct, co jim chybí, co je ta neuspokojená potřeba a kartami jsme schopni jít do hloubky emoce. „...vyndáme třeba pět nějakých karet, které mě napadnou s konkrétní situací a to dítě, se díky tomu může rozvykládat nebo popíše, jak se cítí.“ (3, 86 – 87). Takže v konečném důsledku karty můžeme použít i pro porozumění vlastních emocí a emocích druhých.

Morální vývoj ovlivňuje spousta faktorů jedním z nich, je temperament dítěte. Zde mě zajímala zkušenost s bojácnými a plachými dětmi, jestli je kartami můžeme podpořit tak, aby se postupně dokázaly prosadit v kolektivu. „...podle mě, když si člověk uvědomí nějakou svoji vlastnost, tak tím ji už dokáže jako měnit, takže ano, karty mohou sloužit jako nějaké zvědomění.“ (5, 171 -172).

Na karty se dívá i jako na takovou „individuální péči“, kdy můžeme pomocí karet přicházet na to, proč se dítě chová tak jak se chová.

Vzhledem k tomu, že dítě často neumí pojmenovat co se mu děje. A my vidíme jenom nějaký projev. „... ale je za tím ještě spousta jiných věcí, jako třeba, že je někdo stranou kolektivu a je v tom úplně spokojený, je to introvert a vůbec ho to netrápí. Ale některé dítě už v tom třeba je nerado a potřebuje popostrčit nebo pomoci začít s rozhovorem, dát mu nějaké návodné věty jak se s ostatními baví.“ (5, 174 – 177).

Karty jsou tedy i vhodným nástrojem pro práci s temperamentem dítěte a to díky dobře zpracovaným obrázkovým ilustracím a návodným otázkám.

Dalším faktorem, který ovlivňuje morální vývoj dítěte je rodina. „...*mě se líbí myšlenka, když se každý měsíc nebo nějaké období dělá jedna karta, která ..., když se to třeba nese tím jedním měsícem, jo v nějakých podobách, visí, tam ten obrázek visí, na té chodbě, kde si rodič ty děti vyzvedává. Dítě může rodiči něco o tom říci, když už to tam má na základě toho může třeba říct, ááá dnes jsme dělali odvalu a byly jsme tam a dělali jsme to.*“ (6, 192 – 196). V tomto vidí respondentka způsob jak, může dojít provázání mateřská škola, rodina a karty ctností.

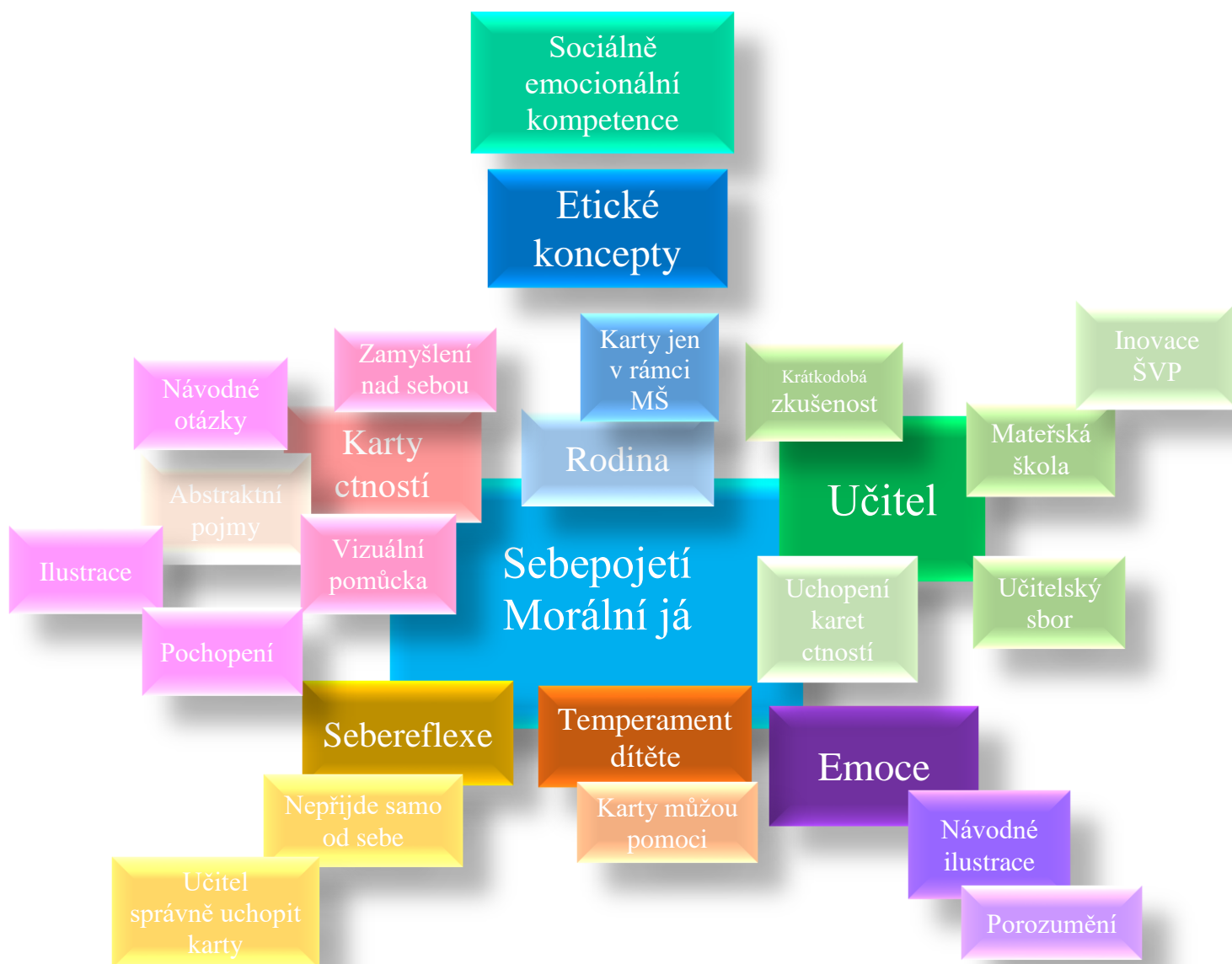
Je si vědoma, že vtáhnout rodiče do toho procesu je velmi náročné, přesto v jejím hlase je slyšet naděje, protože pokud má mateřský škola dobře nastavenou spolupráci s rodinou a rodiče vidí, že s kartami má škola dobré zkušenosti, vše dobře funguje, tak rodiče na spolupráci snáz slyší. Přesto zazněly v hlase i pochybnosti. „...*asi jak kdo, no... já se přiznávám, že jsem ty karty používala asi více ve škole, ...kdy jsem to moc nepřenášela jako ven, ...ale líbí se mi ta myšlenka mít ten obrázek na té chodbě vystavený tak, aby to podnítilo zvědavost rodičů, co s dětmi děláme, to se mi líbí a pak si třeba sami karty koupily a samy je doma začali používat.*“ (6, 199 -202). Z výše uvedeného je patrné, že vracení se ke stejné myšlence je pro důležitá respondentku spolupráce s rodinou a bezpochyby ji mrzí, že se v minulosti nikdy nepokusila takovouto spolupráci nastavit. „...*ideální by bylo, kdyby se podařilo, třeba nějaký seminář pro rodiče v mateřské škole uspořádat, třeba dvouhodinový díl. ... myslím si, že to musí nadchnout každého, ... že, když se toto povede, že by o tom někdo povyprávěl, tak to je jako ideální.*“ (6, 214 – 216). V semináři pro rodiče spatřují jednu z inspirací, jak může mateřská škola představit karty ctností a práci s nimi rodičům a tak navázat spolupráci s rodinou v tomto duchu.

Z celkového rozhovoru vyplývá, že karty ctností jsou po respondentku „skvělý materiál“ pro rozvoj etických konceptů u dětí v mateřské škole.

Rozvoj etických konceptů vede hlavně k tomu, aby děti získaly do budoucna sociální a emocionální kompetence. S názorem, že děti, které jsou sociálně a emocionálně kompetentní mají větší šanci na úspěšnou interakci s vrstevníky, najít si více přátel, mít s nimi lepší vztahy i s rodiči a učiteli a dosáhnout větších akademických úspěchů se respondentka ztotožňuje. „...*nejdříve, ale musí člověk poznat sám sebe a pak jako druhý krok může poznávat ostatní, ... že se nejdříve musí úplně vyznat sama v sobě, aby to pak dokázal dělat na druhých lidech.*“ (8, 274 – 276). Takže to jde určitě ruku

v ruce se sebezpoznáním a potom poznáním teprve té skupiny. Takto postupuje i u dětí v mateřské škole, nejdříve učí děti poznat sami sebe a pak ostatní.

5.2 Učitelka 2



Uplynulý rok v létě v mateřské škole inovovali školní vzdělávací program, tomuto předcházelo, že respondentka minulý rok na jaře absolvovala seminář Výchova ke ctnostem, do konce školního roku všechny učitelky mateřské školy s kartami postupně seznamovala, vzhledem k tomu, že se v létě téhož roku rozhodly v mateřské škole inovovat školní vzdělávací program a karty ctností do programu zapracovat jako metodickou pomůcku při vytváření integrovaných bloků, usuzuji, že karty ctností mají důležitý význam pro celý pedagogický sbor a staly se jedním z podstatných cílů mateřské školy.

Přestože ještě nemá respondentka dlouhodobé zkušenosti, nechybí ji nadšení, osobní motivace i dle probíhajícího rozhovoru podpora celého kolektivu mateřské školy a to je dle mého názoru úspěšný start pro rozvoj etických konceptů u dětí v jejich mateřské škole. To mi potvrzuje i věta „*Máme s kartami hezkou zkušenost*“ (2, 23), respondentka mluví v množném čísle, tím dle mého názoru vnímá výchovu ke ctnostem pomocí karet ctností jako opravdu důležitou pro celý pedagogický sbor, a má pocit, že mateřská škola jde, jedním směrem tzv. táhne za jeden provaz.

Respondentka je přesvědčená, že kartami ctností může přispět k rozvoji etických konceptů u dětí v mateřské škole, vidí v nich v tomto směru veliký potenciál. „...*jsou výborný k tomu, aby v dětech rozvíjely takový ty morální vlastnosti a další takový to, jakoby další hlubší přemýšlení o životě a o dalších prostě věcech, který bez nich samozřejmě se taky dá dělat, takže ano, určitě jsou důležitý pro ten rozvoj.*“ (1, 20 – 23).

K pochopení těchto abstraktních pojmů jako je sebeúcta, sebedůvěra nebo upřímnost jsou největším přínosem karet krásné ilustrace, kdy obraz doplňuje slovo. Tyto ilustrace ukazují dětem, jak ctnost vypadá v konkrétním chování člověka. „...*ta kresba je tam jakoby návodně prostě ukázaná, to co má, to co se má zobrazit, tak je to tam velice pěkně i jako barevně vyvedený a tím dětem, ještě když se k tomu dají nějaký ty doplňující otázky, tak je to prostě navede k tomu, k čemu se mají dobrat.*“ (1, 30-32). Další výhodu spatřuje ve zpracování otázek na druhé straně karty, které jsou návodné a inspirativní pro učitele, kteří začínají pracovat s kartami ctností jako respondentka. Vidí je jako průvodce svojí výchovnou prací.

Zakládá si barevném provedení karet, jejich ilustraci, z toho vyplývá, že je to pro respondentku klíčové k tomu, aby děti lépe pochopily význam těchto abstraktních pojmů. „... *za ni rozhodně ano, děti jsou schopné pomocí obrázků pochopit tyto abstraktní pojmy.*“ (1, 33)

Karty můžeme použít u dětí k porozumění vlastním emocím a emocím druhých. „...*já si myslím, že určitě ano, karty jsou výborný návodný a těm dětem prostě pomáhají se spoustou věcí, který jinak by byly třeba těžce definovatelný.*“ (2, 40 – 41).

Respondentka se také u tohoto tématu znovu odkazuje na návodné otázky a ilustraci, které dětem pomáhají pochopit věci tedy i emoce, které by jinak byly pro děti těžce definovatelné.

Přesto se větší měrou v odpovědi vyjadřuje k vlastním zamyšlením. „... *práce s kartami mě dovedla k tomu, abych se zamyslela nad věcmi, nad kterými jsem do té doby nepřemýšlela, našla věci, které mě do té doby nenapadly.*“ (2, 42 – 43).

Z další věty vyplývá a opětovně mě utvrzuje v tom, že pro respondentku je důležitá práce s kolegyněmi a jejich vzájemná podpora. „...*S kolegyněmi se dostávám díky práci s kartami ctností k dalším návodům jak s nimi pracovat, jak motivovat děti a zároveň v nich otvírat přemýšlení o dalších hlubších věcech, ...jo je to bezvadný, nám se to teda moc líbí.*“ (2, 44 - 45)

Odpověď respondentky bych popsala jako přemýšlení dítěte o sobě, o svém jednání a následné posouzení adekvátně ke svému věku, co dítě k danému chování vedlo. Zjednodušeně řečeno začít děti učit sebereflexi / sebepoznání. „*Určitě jo, ale je to i hodně o tom, jak je paní učitelka schopna s těma kartama pracovat, že to není jako tak, jako že to samo přijde, ale že se k tomu musí i ten dospělák prostě správně postavit. Jo bych tak řekla jo, že to musí nějak uchopit, prostě musí to jako chtít s tím pracovat, že to není jen tak. Nebude to samo od sebe.*“ (2, 52 – 55)

Spatřuje v tom jednu z rolí učitele, jenž skrze sebereflexi učí děti uvědomovat si nejen své vlastní vnitřní pocity, ale i své silné a slabé stránky a v neposlední řadě rovněž svůj vztah k druhým lidem. Jenže tyto schopnosti nepřijdou sami od sebe a dětem je musí nejdříve někdo názorně ukázat.

V morálním vývoji má důležitý význam i temperament a je to jeden z faktorů, který ovlivňuje morální vývoj dítěte. Bojácné děti, které jsou brždění ve svém jednání, můžeme podpořit k tomu, aby se postupně dokázaly prosadit a děti, které jsou zase moc sebevědomé, dominantnější naučit trpělivosti, respektu k druhým. „...*já si myslím, že ano, že přesně děti, který nejsou takový, jsou trochu jakoby jiný, takže i ty karty můžou přesně těm dětem jako pomoc s tímhle tím jejich zpracováním nějakým jejich takovejch jakoby živějších projevů nebo jakoby něco, já myslím, že ano karty určitě bezvadný, jako za mě dobrý.*“ (2, 67 – 70). Respondentka dodává a zároveň poukazuje, že s kartami ctností pracují krátce, nemají žádné letité zkušenosti.

Druhým faktorem, který ovlivňuje morálním vývoj dítěte je rodina dítěte. „...*zatím jsem se o to jako mateřská škola nepokoušely, s kartami ctností pracujeme pouze v rámci jednotlivých tříd v mateřské škole.*“ (3, 78 – 79). Spolupráce s rodinou lze předpokládat bude jeden z dalších cílů, kterého bude chtít mateřská škola dosáhnout, pro úspěšnou práci s kartami ctností u dětí v mateřské škole.

Respondentka souhlasí s tím, že děti, které jsou sociálně a emocionálně kompetentní mají větší šanci na úspěšnou interakci s vrstevníky, najít si více přátel, mít s nimi lepší vztahy i s rodiči a učiteli a dosáhnout větších akademických úspěchů. S tímto názorem se respondentka ztotožňuje, přesto není podložena žádnou zpětnou vazbou, díky jejímu krátkodobému používání karet ctností.

Z odpovědí respondentky na jednotlivé otázky jde vidět, že v kartách ctností vidí velmi silný výukový nástroj, neomezený potenciál v rozvoji sociálních a emocionálních kompetencí u dětí předškolního věku. Přesto jsou odpovědi spíše všeobecnějšího charakteru, nešly do hloubky problému, přisuzují to krátkodobé zkušenosti respondentky s kartami ctností.

Kdybychom vedli rozhovor za další rok či dva, jsem přesvědčená, že by byl rozhovor veden v hlubším a širším rozměru a doplněn o konkrétní poznatky, kterých děti dosáhly při práci s kartami ctností.

5.3 Učitelka 3



V kartách ctností vidí respondentka „skvělý“ výukový nástroj pro otevírání etických otázek. Souhlasí i s tím, že předškolní období je období, kdy by měly být položeny tyto etické koncepty do podvědomí dětí.

Má ale pocit, že v dnešní době je dětem nabízeno hodně vzdělávacích činností zaměřených hlavně na vědomosti a sociálním dovednostem dětí není věnována až taková pozornost.

„... karty ctností a vůbec ty lidský hodnoty a jak spolupracovat, to jsou teď pro mě v tuhle chvíli jako vyšší principy, který mají pro mě jako větší hodnotu než abych, ...jen ty vědomosti.“ (2, 63 -64).

Z odpovědi respondentky vnímám, že se jí silně dotýká problematika morálního vývoje dětí a karty ctností vidí jako vlivný nástroj k rozvoji sociálně emočních kompetencí, které jsou pro respondentku prioritní oproti vědomostem.

Můžeme kartami ctností rozvíjet morální sebepojetí – morální já u dětí předškolního věku? Dle názoru respondentky záleží na složení skupiny dětí, protože některé ctnosti jsou pro děti těžce uchopitelné i tím, že ještě volní vlastnosti nejsou u dětí úplně tak rozvinuté a silné, děti se je učí teprve ovládat. Zde vidím využití karet jako prostředek k trénování a zlepšování se ve volních vlastnostech.

Proto si respondentka vybírá jen některé karty z 34 karet ctností, které u dětí může použít, používá karty, u kterých předpokládá, že je děti už mohou znát z rodiny, nebo už se s nimi mohly setkat v jejich každodenním životě.

I přestože si myslí, že děti nejsou úplně vyzrálé k pochopení všech pojmů - ctností vidí karty jako nástroj k položení základu pro morální já. *„...určitě jako položit základy ano, aby o tom věděly, aby o tom mluvily, aby vůbec jako měly ponětí o tom, že existuje něco jako svědomí a vůle a tu potřebujeme k trpělivosti, vytrvalosti a tak prostě, takže určitě toto určitě jo.“ (3, 82 – 84).*

V otázce jestli dokáží děti v mateřské škole pochopit pomocí karet ctností význam abstraktních pojmů jako je sebeúcta, upřímnost a sebedůvěra. Respondentka opět vyzdvihuje karty, jak jsou velmi efektivní výukový nástroj.

Pro představení jednotlivých abstraktních pojmů dětem využívá respondentka metodu brainstorming. Jde jí o to, aby dětem nejen představila konkrétní abstraktní pojem, ale i o podporu samostatného a tvořivého myšlení, týmové spolupráce, o rozvíjení kreativity, fantazie komunikačních dovedností. Tyto získané dovednosti děti využijí i při jiných činnostech a do budoucna je zúročí v praktickém životě. Pomocí této metody učitel může děti zaktivizovat a motivovat k dalšímu učení.

„... já jim nejdřív, teda tu kartu neukazuju. Nejdřív ten pojem řeknu a nechám je jako co se jim brainstormingem jako vytaví, takže různě to jako píšeme jo a pak ve chvíli, kdy tu kartu otočím, tak vidí ten obrázek, tak se zase objeví něco dalšího, že jako v první chvíli nechci, aby ta vizuální podoba je úplně jako odklonila od toho, co si samy myslí. Takže takhle to dělám já.“ (3, 95 – 99).

Při otázce porozumění vlastním emocím a emocím druhých pomocí karet ctností odpověděla respondentka spontánně určitě.

Přesto podotýká, že záleží i na osobnosti toho, kdo s kartami pracuje a jak s nimi pracuje. K tomuto tématu uvádí jeden příklad „...*když potřebují děti k něčemu odvahu, tak jako jednomu chlapečkovi pomohlo, že si sebou vzal tu kartu a tohle to mu dodalo jako tu odvahu, protože tohle téma měli jako za sebou. A sám to i jako naformuloval, co by k tomu aby zvládnul, vyšplhat tak prostě řekl, já bych potřeboval s sebou mít tu kartu odvahy a fakt si ji vzal a zvládl to a ten úspěch, jako který pak následoval, tak to bylo hrozně hezký. A není to jenom o odvaze, je to i o těch dalších ctnostech, ale tohle to je fakt jako úderný příklad.*“ (4, 108 – 114).

Tento příklad nám současně odpověděl na předchozí téma, děti abstraktní pojmy jako je např. odvaha jsou schopné pochopit a zařadit je do své slovní zásoby, postupem času použít v konkrétní situaci a následně v každodenním životě.

Tímto postupem se dají používat karty k porozumění vlastním emocím, jako v příkladu, kdy si chlapec uvědomoval svůj strach a karta odvahy mu ho pomohla překonat. Slovo odvaha a emoce strach si děti spojí s tím, co cítí a prožívají a poté pochopí, co to slovo znamená. Některé karty zahrnují emoce v základním popisu na přední straně jako je schopnost spolehnout se na druhé bez strachu a zklamání, dar být sám sebou, mít z toho radost atd.

Z toho vyplývá, že karty ctností jsou pro respondentka metodickou pomůckou zajišťující a zefektivňující proces osvojování si abstraktních pojmů a napomáhající k porozumění emocím.

K sebereflexi je možno děti motivovat povídáním si a zamyšlením se po každé aktivitě, kdy respondentka vede děti ke sdílení pocitů a dojmů z aktivity, ze hry nebo z jiné činnosti. Tím děti učí vyjadřovat svoje dojmy a pocity. Respondentka vede děti i k tomu, aby sdělily, co se jim líbilo, co by už opakovat nechtěly, co jim šlo, co nikoli. Rozvoj sebehodnocení je vhodný např. ve výtvarné výchově, dramatické výchově, při práci v komunitním kruhu apod.

Respondentka sebereflexi opětovně vysvětluje na konkrétním příkladu nyní na pojmu vytrvalost. „...na něco jsem potřebovala určitou vytrvalost, nějaký projekt mi trval delší čas, než jsem to očekávala, chtěla jsem, to vzdát a o tom to si můžeme díky kartám povídat. Pro někoho to bylo snazší vytrvat, pro někoho ne a má to prostě v povaze a i to, že se takhle jako poznáváme a říkáme si jak to je, a každý to má prostě jinak a je to v pořádku, tak ty karty k tomu krásně jako můžou dopomáhat.“ (4, 127 -131).

S kartami pracuje tak, aby aktivity a hry na danou ctnost vycházely z nějakého zážitku dětí a směřuje děti, aby si uvědomily, jestli danou ctnost, aktivitu nebo hru zvládly, nezvládly a co musí udělat proto, aby dosáhly cíle.

V heterogenní třídě, kde jsou děti až tři roky, se respondentce líbí, když se vytáhne opětovně konkrétní ctnost a reflexí s dětmi dojde k uvědomění si, že před rokem to dítě mělo jinak. „...tahle ta poslušnost je taky super.“ (4,139). Při opakovaných činnostech vidí, že u dětí došlo k posunu a k dalšímu rozvoji v sociálně emocionálních kompetencích.

Respondentka vidí v pravidelné sebereflexi u dětí podporu sebevědomí, naučení se hodnotit sebe samé, děti tak lépe dokáží sledovat vlastní pokroky a nemají takovou potřebu se srovnávat s ostatními. Takto získaná důležitá dovednost má přímý vliv na sebepojetí a sebevědomí dítěte i na jeho sociální dovednosti, proto je vhodné začít pracovat právě v předškolním věku, rozvíjením nenásilnou formou pomocí jednoduchých otázek, kterými můžou děti zhodnotit vlastní pocity z dané aktivity, případně i jak vnímá svůj přínos. Zjednodušeně řečeno naučit se znát sám sebe a svoje silné a slabé stránky, které jsou důležité pro další vzdělávání. Pro informantu se je to jednu ze zásadních forem podpory.

Role učitele dle respondentky má nejdůležitější roli v morálním vývoji dítěte. Její názor je, že dětem máme jít příkladem „...protože pokud já si tady budu povídat o ... ted' mě nenapadá zrovna, jo laskavosti nebo ne... no jo o laskavosti a pak se laskavě chovat jako nebudu a ty děti to uvidí, tak oni tu reflexi prostě mají ...ve chvíli, kdy si o tom povídáme, jak být laskavý sám k sobě nebo k ostatním a já se pak k nim budu chovat nelaskavě, tak oni si to uvědomují, oni to třeba neřeknou, ale zvnitřní si to a přestanou mi třeba věřit. Takže já musím být v souladu s tím, co hlásám, v podstatě ...musím věřit tomu, že ty karty mi dávají to, co já sama žiju a je to prostředek k tomu, abych já to předala dětem jo.“ (5, 161 – 167).

Aby práce s kartami byla efektivní, je zapotřebí, aby učitel k problematice přistupoval zodpovědně „... samozřejmě, když já i s karta ctností budu pracovat laxně a tak jim jenom třeba ukážu obrázek a pak už dál nic. Takto samozřejmě nemá takový efekt, jako když se opravdu snažím vymyslet aktivity na ty ctnosti a nechám karty, ať se prolínají tím naším běžným denním životem v té školce během celého roku, to je taky prostě o něčem jiném.“ (5, 167 – 170).

Z toho vyplývá, že karty ctností jsou pro respondentku metodickou pomůckou zajišťující a zefektivňující proces osvojování si základních morálních hodnot u dětí předškolního věku.

Názor respondentky, že učitel má jít dětem příkladem, být morální model koresponduje s výzkumem (Nicola, 2020).

Rodina a její význam v morálním vývoji dítěte. Lze zapojit rodinu do spolupráce k výchově ke ctnostem pro posílení a upevnění morálních hodnot u dětí. Respondentka v jejich mateřské škole nezaznamenala ze strany rodičů zájem o karty ctností, takový, aby si je pořídily domů a s dětmi s nimi doma pracovaly, přestože je mateřská škola seznamuje s kartami na rodičovských schůzkách, nebo je mají k dispozici na různých akcích školy, kde jsou karty vystavené, rodiče si je mohou prohlédnout, osahat, mají možnost se zeptat na cokoli s nimi spojené.

Spíše vidí, že aktéři jsou děti, kdy přinášejí jednotlivé pojmy - ctnosti domů a povídají o nich doma. Od rodičů mají jen slovní zpětnou vazbu, že děti o ctnostech doma mluví. Z hlasu respondentky jsem vnímala, že je z tohoto přístupu a spolupráce zklamaná.

Odpověď na otázku jestli normy hrají důležitou roli v morálním vývoji dětí a jestli kartami ctností můžeme ovlivnit normativní postoj dítěte, respondentka odpověděla, že si myslí, že v tomto věku úplně ne, protože vliv rodičů je hodně silný, přesto můžeme kartami ctností dětem ukázat, že svět není černobílý, ale že jsou „různé odstíny.“

Normativní svět dětí ovlivněn prostředím ze, kterého vzešly tj. rodina a nastavení spolupráce rodina a mateřská škola je jedno z východisek ke správnému nastavení normativního postoje dětí.

Děti, které jsou sociálně a emocionálně kompetentní mají větší šanci na úspěšnou interakci s vrstevníky, najít si více přátel, mít s nimi lepší vztahy i s rodiči a učiteli a dosáhnout větších akademických úspěchů.

V této větě vidí respondentka návrat na začátek hovoru, kdy poukazuje, že je pro ni prioritou rozvíjet u dětí sociálně emocionální kompetence oproti vědomostem.

5.4 Učitelka 4



Karty ctností vnímá jako didaktický prostředek, který když je vhodně podán a představen dětem, může rozvíjet etické koncepty u dětí předškolního věku i mladších dětí. Tento názor má i u rozvoje morálního sebepojetí (morální já), kdy karty dle respondentky rozvíjí osobnost dítěte a všechny její složky. Podotýká, že s kartami se musí hodně pracovat, dle její názoru to nemusí být pravidelně „... *ale nějakou hravou formou, která byt jenom jedna hra tak, aby to dítě jako nějak prožitkově zasáhla, aby si vytvořilo déle trvalejší nějakou zkušenost ze, který si prostě něco získá a ponese si to dál.*“ (2, 62-64).

Morální sebepojetí a emoce jsou spojené, je zde úzká souhra. Respondentka si myslí, že kartami ctností můžou děti porozumět vlastním emocím a emocím druhých.

Ctnosti jako je sebeúcta, sebedůvěra, upřímnost znamenají pro děti abstraktní pojem, respondentka si myslí, že tyto abstraktní pojmy jsou pro děti značně těžké. Výhodu vidí v ilustraci obrázku karty, které dětem konkrétní ctnost připodobňuje. „...*třeba odpovědnost, tam je nakreslený chlapeček, který krmí zvířátka v zimě a už na základě povídání si o tom obrázku se vlastně dostaneme k tomu slovu a děti to vlastně pochopí, díky tomu, že tam mají názornou ukázkou toho té péče o někoho druhého, že je to nějaká zodpovědnost.*“ (3, 72-75).

Současně k pochopení úplného významu abstraktního pojmu dle respondentky pomáhají návodné otázky na druhé straně karty, které jsou vhodné pro děti předškolního věku a pokládáním, těchto otázek docílíme pochopení významu konkrétního abstraktního pojmu, který by jinak byl pro děti těžce definovatelný.

Rozvoj etických konceptů, ovlivňuje spousta dalších faktorů jako je například temperament dítěte, kdy například bojácné, plaché děti jsou brzdění ve svém jednání, zde se nabízí otázka, jestli můžou karty ctností nějak tyto děti podpořit. „... *ano těch karet je 34 a ne úplně 34 karet nemůže sednout každému. Takže já si myslím, že každý si svou kartu najde a někomu se bude snáz povídat o jedné, někomu o druhé, někomu o pěti a někdo si může vzít kartu jedinečnosti a nemusí říkat nic. Takže myslím si, že můžou určitě vyhovět každému, ale každý se tam. ...Jak to říct? ... No tak nějak jako dobře najde podle temperamentu, každý se nacítí i podle toho obrázku třeba ho tak karta zaujme, nebo tak.*“ (3, 102-106).

Z dalších faktorů, který ovlivňuje rozvoj etických konceptů u dětí je rodina, respondentka si myslí, že pokud rodiče doma používají ctnosti, nějak je pojmenovávají

a zařazují je do běžného chování, do běžného dne jako například tohle bylo od tebe laskavé, tohle bylo zodpovědné, tak rozvíjet ctnosti jde i doma. „*Já teda ještě rodiče rodičem ještě zatím nejsem. Ale jako kdybych byla máma, tak si klidně ty karty ctností pořídím aj domů a jedu to s nima doma a vlastně lektoři, kteří nám ty karty představovali v rámci kurzu, tak to doma měli a vyprávěli, že vlastně na každý měsíc si doma vytáhnou nějakou kartu a snaží se. Na to třeba ve volném čase dělat různé aktivity nebo stručnost nějak zvědomovat v naprosto obyčejném chování. Třeba tohle byla důvěra, nebo teďkom jsem ti mohla důvěřovat, pokud jde třeba o kartu důvěry.*“ (4, 111- 116).

S kartami ctností přesto pracují zatím jenom v rámci školy. Rodiče byli na začátku školního roku seznámeni, že ve škole pracují s kartami ctností a pokud se budou chtít dozvědět více, informace jim budou podány. Respondentka s kartami pracuje v rámci spolupráce s rodinou takto „*Tak já dávám dětem domů takové jako malé čtecí lističky s nějakým podobným vyprávěním, o čem jsme si o té plnosti povídali, takže si to můžou číst vlastně aj doma s rodiči.*“ (4, 126-128). Respondentka v propojení s rodinou vidí posílení podpory v rozvoji etických konceptů u dětí v mateřské škole.

V neposlední řadě to jsou normy, které nám ovlivňují pohled dětí na to co je dobré a špatné. Dle respondentky karty ctností představují „dobré chování“ kdy s nimi každý měsíc projde jednu ctnost, takže za jeden rok s nimi respondentka projde 10 správných vzorců chování.

„*...a zároveň i třídní pravidla můžou být postavena na kartách ctností a vlastně, pokud by se to dítě nějak chovalo, řekněme nevhodně. A my jsme nevěděli, jak mu nějak jako slovně vysvětlit něco, tak můžeme použít kartu, která se třeba nejvíc něčemu podobá, co my potřebujeme. A na základě toho obrázku to postavit, ...anebo ty otázky z té druhé strany jsou vlastně formulované, někdy i třeba nevhodně, pokud je třeba karta přátelství, tak z druhé strany napsáno třeba otázka, jak si myslíte, že se přátelé ztratíte? Takže vlastně tam je i to zamyšlení nad tím negativním chováním a jeho důsledky?*“ (5, 147-153)

Děti, které jsou sociálně emocionálně kompetentní, mají větší vlastně šanci na úspěšnou interakci s vrstevníky, najít si více přátel, mít s nimi lepší vztahy s rodiči a učiteli a dosáhnou vlastně větších akademických a společenských úspěchů v životě.

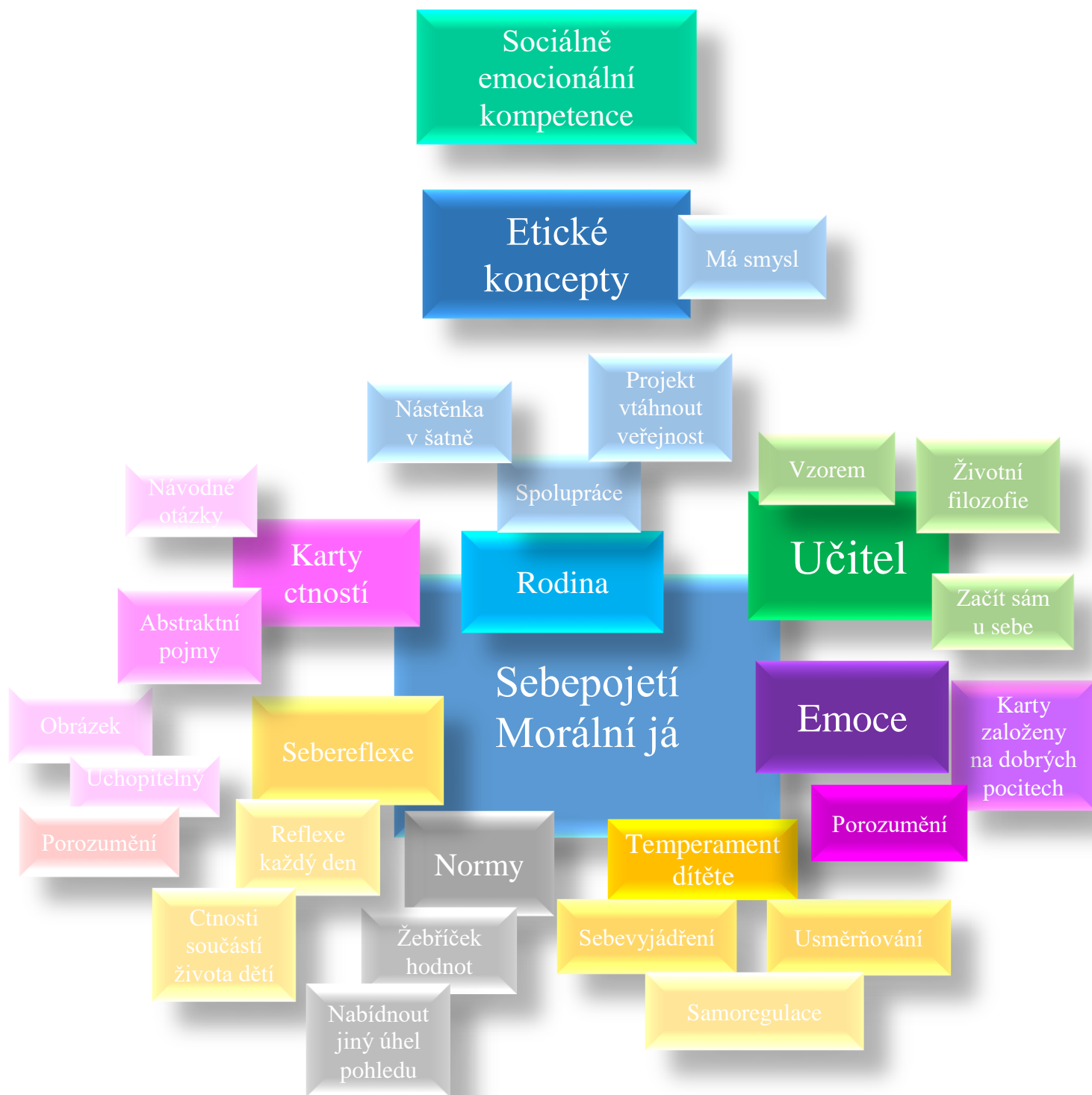
Dle respondentky na toto má vliv více faktorů, než jestli se pracuje s kartami ctností. „*...rodinný zázemí všechno a ještě myslím si, že během školních let se ještě objeví*

takových jako negativních faktorů, který to můžou zhatit. Pokud někdo chce tak to k sobě jako propustí ty ctnosti a jejich, jak to říct to, co nám dávají, a to čeho se snažíme dosáhnout tou prací. Ale pokud se vůči tomu někdo zavře a bude prostě vůči tomu zavřený, tak. Tak to neotevřeme ani sto kartama. Takže myslím si, že jako ano, určitě to třeba pomůže. Podpoří to nějakou vizi do budoucna? Určitě dobrým směrem. Je to krásná věc a kéž by byla na více školkách a školách, ale zároveň to není záruka toho, že všechny děti, se kterými se s tím pracuje, budou jednou na tom dobře. To bych si, ale úplně si myslím, že to na to tak tak zásadní vliv nemá.“ (5, 166-172)

Respondentka si myslí, že i když se s dítětem bude pracovat od školky, celou základní školu v konečném důsledku to záleží na dítěti, jak se rozhodne, jestli ctnosti do svého života zařadí nebo ne. Přesto neztrácí optimismus „... *nevzdávat se, zasévat semínka stoprocentně, ale co z nich vyroste, to nemáme v ruce jen my no.*“

Respondentka doporučuje velký letní kurz Zahrada v Lipnici pro začínající učitele, kdy po absolvování kurzu se bude učiteli snáz s kartami ctností pracovat a zařazovat do výuky mateřské školy.

5.5 Učitelka 5



Výchova ke ctnostem je respondentky celoživotní myšlenka a filozofie života, její život se právě ubírá tímto směrem. Celkově se ve škole snaží tuhle tu myšlenku výchovu k ctnostem rozvíjet.

Zúčastnila se kurzu Jana Hábla Na charakteru záleží, který chce poukázat na to, že učitelé dětem nepředávají jen znalosti a vědomosti, ale že na ně působí svými postoji, hodnotami, svou osobností jako celkem. Jsou pro děti vzorem, jsou vychovateli, a mají na děti zásadní vliv. Z odpovědi respondentky chápu, že jen karty ctností nestačí, učitele vnímá jako základ a roli učitele vidí důležitý prvek pro rozvoj etických konceptů u dětí v mateřské škole. Je pro ni důležité začít s rozvojem u sebe posléze předávat své zkušenosti dětem.

V rozvoji etických konceptů v útlém věku vidí smysl, ten popisuje respondentka následovně. „...sedneme si do kroužku a ukážeme si obrázek, popíšeme si, co na něm vidí, a co si vlastně oni pod tím představují a pak si povídáme o tom, čím oni už takhle přispívají, ať už doma nebo vzájemně mezi kamarády.“ (2, 65-67)

Dle postřehu respondentky děti skutečně sami začínají vidět ctnosti kolem sebe a postupně je zařazují do svého slovníku, až se nakonec stanou součástí jejich života. Při pravidelné a intenzivní práci s kartami respondentka vidí posun u dětí už po měsíci, kdy probraly ctnost a děti sami mluví o tom, co udělaly doma, kde tuto ctnost viděly. Tím se začne postupně rozvíjet u dětí morální sebepojetí.

Karty jsou určeny pro děti od 4let, respondentka si ale není jistá, jestli takto malé děti mají takovou sebereflexi, aby viděly probírané ctnosti kolem sebe a v činnostech, které dělají, z důvodu, že nemá zkušenosti v práci s kartami s tak malými dětmi. Přesto si je jistá, že šestileté děti už schopné této sebereflexe jsou. „...tyhlety šestileté děti už to vidí, jako fakt mají ten obrázek před sebou tak jo u té ochoty. Třeba tam fakt je, že pomůže, jak pomáhá ten chlapeček babičce s taškou, nákupem, tak už si dokážu představit i do toho svého světa a života, že se pomáhá mamince, nevím utírat prach nebo tady tyhlety věci jsou ochotni i k těm domácím činnostem takhle no.“ (3, 86-90)

Avšak pojmy jako je ochota, sebeúcta, upřímnost, sebedůvěra jsou pro děti hodně abstraktní pojmy a pro děti mohou být dost těžce pochopitelné. Toto ulehčují dobře zpracované ilustrace na kartě, kdy dle respondentky je obrázek pro děti snadno uchopitelný a pochopitelný a respondentka jim ani častokrát nemusí dávat návodné otázky.

Pro porozumění vlastním emocím a emocím druhých se karty rovněž dají využít, protože karty ctností jsou založené na dobrých pocitech. Tím, že v dítěti vyvoláme dobrý pocit, jako je radost, štěstí, spokojenost, důležitost, když mají dobrou náladu, jsou výkonnější, tvořivější, tolerantnější a otevření novým nápadům a zkušenostem.

Se sebereflexí dle respondentky má smysl, už začít v předškolním věku, kdy si s dětmi povídáme, dáváme otázky, aby se zamyslely nad tím proč, jak, jaký, v čem, co, který, vzpomeňte si atd., kdy v pozdějším věku na základní škole tuto dovednost mohou zúročit. „...jsem chtěla říct, že už to mají nějak pojmenováno. Jo to, že nepomáhám, pomáhám kamarádovi, třeba potom i ve škole na tom obědě s táckem, nebo i mističkou jo, takže opravdu si myslím, že i v té škole, třeba u těch předškoláků to má smysl.“ (5, 139 – 141).

To jak se dítě bude rozvíjet v morálním sebepojetí, ovlivňuje mnoho faktorů a prvním z nich je temperament dítěte. Respondentka v mateřské škole dává prostor pomocí karet všem dětem pro sebevyjádření, hlavně těm bojácným a neprůbojným dětem. „... není to nucené, jako chceš něco říct, nechceš něco říct, jo ale právě že jo, když vidí ti ostatní, když se zapojují do té debaty, tak taky něco řekne, jo i ten, co třeba ze začátku byl ostýchavý, no.“ (5, 156 – 157).

Respondentka vidí podporu bojácných, neprůbojných dětí v nenuceném přístupu, aby se děti cítily dobře a nevyvolávala v nich negativní emoce. Tím se děti uvolní a postupně se zapojují do rozhovoru, diskuze, reflexe, třeba jen i ze začátku dvěma slovy nebo souhlasem ano. Děti zase, které jsou sebevědomé a suverénní tím, že musí počkat a dát prostor dětem bojácným a neprůbojným se učí pokoře, respektu, toleranci a trpělivosti. „...ty suverénní to vcelku usměřňuje a určitou pokoru je to taky naučí.“ (5, 168). Dle respondentčina názoru kartami ctností můžeme ovlivnit temperament dítěte tím, že je budeme učit regulovat vlastní chování a děti tak postupně získají schopnost samoregulace.

Druhým faktorem, který ovlivňuje rozvoj morálního sebepojetí u dítěte je rodina. Respondentka uvádí, že se jejich škola postupně pracuje na projektu „Karty ctností“ kdy chtějí tímto projektem vtáhnout veřejnost, tedy rodiče do spolupráce s kartami ctností. „...takže i tímto chceme krůček po krůčku tu školu touhletou filozofií jakoby vést.“ (7, 222)

Sama za sebe chce udělat nástěnku do šatny, kde chce umístit karty ctností a napsat témata, která s dětmi probírají, aby rodiče viděli „...nevím, jestli ty děti se tom doma baví, co si jako povídáme, ale když to ten rodič, když si ty děti chodí vyzvedávat, uvidí, ...co vlastně v té třídě máme, tak se o to taky začne zajímat. Jo proč si o tom povídáme, jak si povídáme, jo.“ (6, 205-207). Od rodičů zatím žádnou zpětnou vazbu nemá. V blízké budoucnosti by respondentka chtěla rozběhnout vzájemnou spolupráci s rodinou. Spatřuje v ní fixaci rozvoje morálního sebepojetí dítěte.

Normy stanovují standard toho, co je považováno za správné a špatné. Dle respondentky můžeme ovlivnit pomocí karet ctností žebříček hodnot u dětí. Uvádí svoji zkušenost „...co já mám v té třídě, teď to hodně dětí... jsou to jedináčci, připadá mi, že tam se teď hodně vyskytlo, takže to prosazování svého já je tam obrovský cítit, ale třeba díky těm kartám laskavosti, jdu ti pomoci, tak najednou jo, jde to moje já jich já někam trošičku do ústraní, snaží se opravdu měnit ten svůj postoj no. Jo takže se dá, jakože ukázat, že to jde i jinak než jak tak jsou zvyklí třeba z té rodiny.“ (7, 233-237)

Respondentce je zřejmé, že v tomto věku má největší vliv rodina, nicméně kartami ctností můžeme dětem nenásilně ukázat, nabídnout i jiný úhel pohledu na svět.

Děti, které jsou sociálně a emocionálně kompetentní, mají větší šanci na úspěšnou interakci s vrstevníky, najít si více přátel, mít lepší vztahy s rodiči i učiteli a dosáhnout větších akademických a společenských úspěchů. Respondentka spontánně souhlasí, přesto dodává, že nemá zatím žádnou zpětnou vazbu, aby mohla říci, jestli si děti například poradí snadněji s neúspěchem nebo budou umět lépe řešit problémy na základní škole.

5.6 Učitelka 6



Učení se morálním hodnotám neprobíhá jen samo od sebe. Je velmi důležité, aby učitel měl výchovu ke ctnostem založenou na životních zkušenostech dítěte a založenou na myšlence, že morálka je vztahová, tělesně prožívaná a komunikovaná v každodenních interakcích.

„...já si myslím, že za mě je to prostě tak, že ve chvíli, kdy totiž dostanete karty ctností a začnete si s dětma o těch ctnostech povídat, tak se vás to začne hluboce dotýkat a začnete přemýšlet, jak to s těma kartama máte vy sám, a to mě vlastně přijde super, protože to je právě to ono, kdy začnu přemýšlet o tom, jak to mám vlastně já, co jako dělám a já si vlastně v tu chvíli uvědomuju, a když to začnu pojmenovávat, tak mě to vlastně samotnému pomáhá být jako tím vzorem těm dětem.“ (4, 134 – 140).

Pro respondentku je rozvoj etických konceptů a morálního sebepojetí u dítěte stoprocentně práce sama na sobě. „ ... je to takový to jako zvědomování si toho, že já na tom můžu nějakým způsobem pracovat a je to dost o mě, jakým vlastně budu.“ (2, 64 -65). Pomocí karet ctností si povídá s dětmi o určité ctnosti, pojmenovává ji v určitým chování člověka, nebo ji zapracuje do určité hry, kdy dochází k prožitku dítěte. „ ... tak oni si pak jako uvědomují, to, že třeba teď jim teď to bylo o trpělivosti a že jim třeba nějakým způsobem jako došla, nebo když chtějí být laskaví, tak jak to vypadá, aby byly jako laskavými a tak dál a tak dále.“ (2, 60 -62).

Trpělivost, laskavost jsou pro děti abstraktní pojmy, kartami ctností je můžeme dětem pomoci pochopit. „ ... já jim vlastně začnu pojmenovávat v tom konkrétním chování v té konkrétní chvíli, kdy se to děje a oni to cítí, takže oni to nepotřebují chápat, ...protože já když to začnu pojmenovávat v té určitý činnosti, nebo v tom určitým chování, kdy se to děje, tak oni to vlastně cítí a nepotřebují k tomu, jakoby v uvozovkách rozumět, ...to znamená, že oni potom jenom vlastně jdou po těch pocitech, který vlastně znají, ... tak tohle je to teď to mi došla trpělivost, protože teď jsem jako vybuchl, protože mě to naštvalo už, že ta kostička tam nešla.“ (3, 70 - 76). Morální sebepojetí pochází z osobních zkušeností s vlastním chováním nebo zpětnou vazbu ostatních. „ ... protože tyhle ty pocity oni znají, já když jim vlastně začnu jako ukazovat, kde se to všude děje, tak vlastně nepotřebuju, aby tomu ... oni to vlastně jako cítí v tu chvíli, co to znamená a oni to potom začnou pojmenovávat.“ (3, 77 – 79).

Emoční prožitky slouží nejen jako informace o aktuálním dění, ale také jako zpětná vazba tj. informace o důsledcích vlastního jednání. „ ...za mě to je prostě, že začnou rozumět víc sobě i lidem kolem sebe, protože vlastně to začnete jako pojmenovávat a oni si to začnou zvědomovat, že se to jako děje a e ty věci můžu třeba ovlivnit.“ (3, 85 – 87). Pozitivním a negativním prožitkem se dítě učí, zacházet s pocity tzn. regulovat emoce.

Čím více budeme o ctnostech mluvit, tím snáze jim děti porozumí a budou je vědomě používat. Začnou je postupně vidět v jednání druhých, vnímat je v jednání svém a hlavně o nich začnou přemýšlet. Tohoto můžeme u dětí dosáhnout pravidelnou reflexí a sebereflexí.

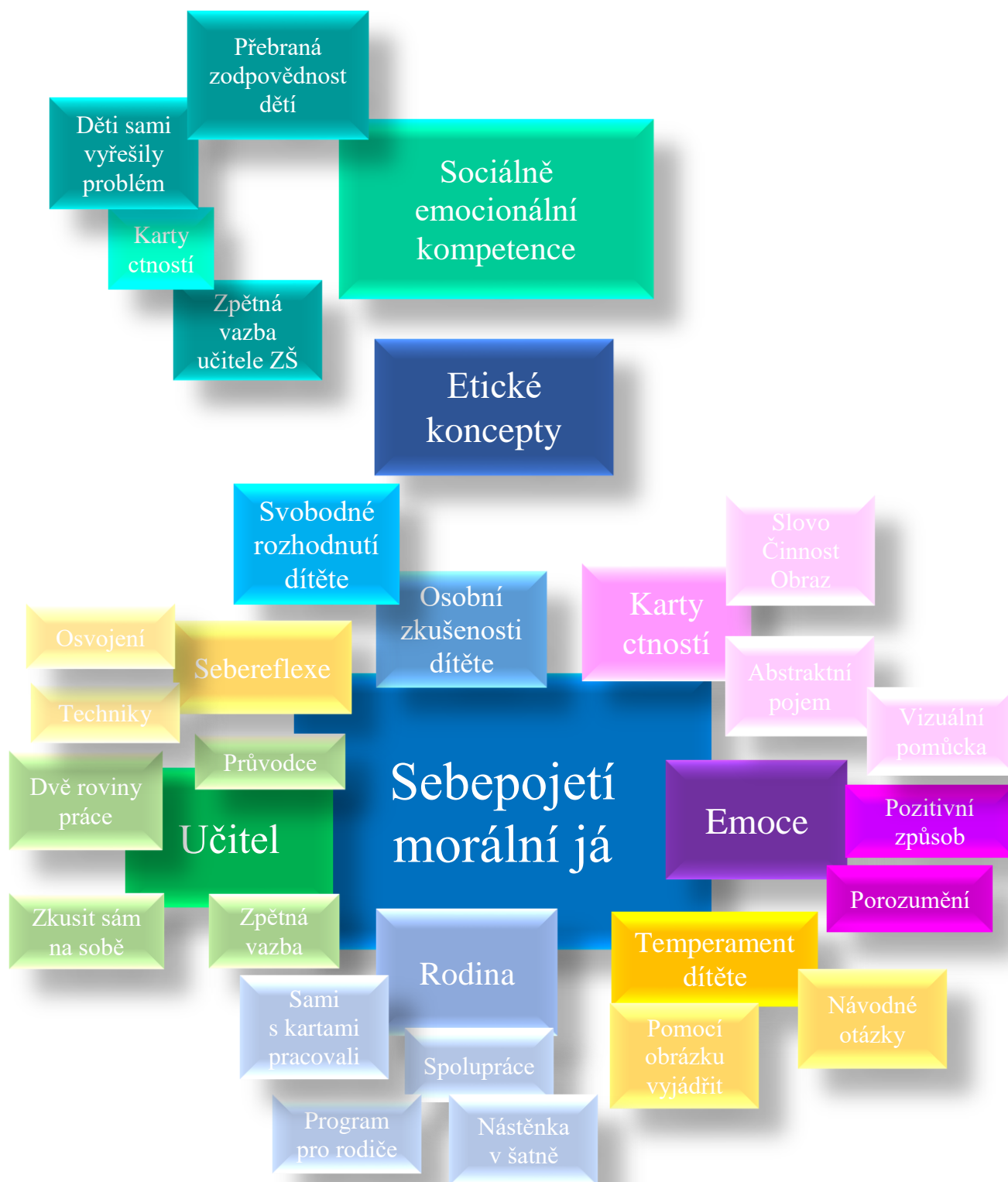
„...my to tak máme třeba na konci každého dne, třeba v tý lesní školce, tak si vlastně říkáme, jestli jsme jako dneska tu ctnost někde potkali, jestli jsme ji u někoho viděli. A vlastně ty děti pojmenovávají ty určité situace, kdy vlastně třeba viděly tu laskavost od někoho, že k němu jakoby přišla, za mě je to jeden z druhů té reflexe a sebereflexe. Oni si totiž toho všímají jak u sebe, tak si toho všímají i u těch druhých lidí a dokážou to jako už pojmenovat.“ (3, 92 - 96).

Morální vývoj dítěte může ovlivnit spousta faktorů, jeden z velkých vlivů na morální vývoj má temperament dítěte např. bojácné a plaché děti jsou ve svém jednání brzděni ve svém jednání. „...protože na kartě tam mluví ten obrázek za ně v tu chvíli, ...za mě je to tak, že oni vlastně se jako obrací k těm obrázkům a nepotřebují být v konfrontaci jako se mnou a něco mi povídat a vlastně my si jenom ukážeme na obrázek a v tu chvíli víme o čem to, jako je vlastně.“ (3, 103 – 106).

Druhým důležitým faktorem, který ovlivňuje morální vývoj dítěte je rodina. „...jako když dokážete to, že do toho natáhnete i ty rodiče, tak je to vlastně super a mám spoustu rodin, který vlastně s kartma ctností jako doma pracujou, ... to je samozřejmě plus, že to není jenom o tom, že to budeme dělat, říkat my ve školce, ale vlastně vy, když to vlastně ty děti naučíte, tak oni to pak naučej ty lidi ještě, více vše začnou používat.“ (4, 118-122). Jde o to, aby rodiče porozuměli celkovému záměru a mohli podpořit děti rozvoji ctností i v domácím prostředí.

Protože děti, které jsou sociálně a emocionálně kompetentní, mají větší šanci na úspěšnou interakci s vrstevníky, najít si více přátel, mít lepší vztahy i s rodiči a učiteli a dosáhnout větších akademických a společenských úspěchů. „...já nevím jako bych rekla, že jsou takový odvážnější. Jsou si vědomější nějak jako toto co dělají a nedělají.“ (5, 150-151).

5.7 Autorka karet ctností



Karty ctností jsou jednoduchá metodika kombinací tří věcí slovo, činnost a obraz. Průvodcem může být učitel, rodič nebo volnočasový vedoucí ten pomáhá uvidět projevy ctností v chování člověka. „...a pomáhají tomu právě karty, které to mají v tom obrázku. To znamená slovo, činnost, obrázek je taková trojice, která dítěti pomůže nejlépe pochopit ten abstraktní pojem.“ (1, 34 – 35).

Pro malé děti jsou tedy jednoduchou vizuální pomůckou, která jim pomáhá rozumět abstraktním pojmům. „... protože ten morální svět my dospělí umíme pojmenovat velkými abstraktními slovy a rozumíme jim, ale děti zatím ta slova se potřebují učit vidět. Morální projevy chování člověka nebo morální stránky člověka, jsou viditelné právě v lidském chování.“ (1, 11 -13).

Proto obraz na kartě ctnosti je velmi podstatný pro malé děti. „...na každé kartě je zachycena nějaká část života, kdy člověk jedná sám za sebe anebo v kontaktu s druhými, kde právě to abstraktní slovo, tu ctnost, může dítě vidět na obrázku. Takže když třeba mluvíme o kartě nebo o slovu laskavost, tak tam uvidí maminku, která velmi mile dává polévku svému dítěti. Nebo když je tam štědrost, tak se děti dělí o meloun.“ (1, 14 – 17). Podle výpovědi respondentky jsou děti schopné pomocí karet ctností pochopit abstraktní pojmy.

Morální sebepojetí pochází z osobních zkušeností s vlastním chováním nebo zpětnou vazbou ostatních, založenou na vlastním morálním chování, které je v souladu s morálními normami. „...no je to tak, že děti když se ve školce chovají v kolektivu, tak mají vždycky nějakou jako pohnutku k tomu chování, a ve chvíli, kdy jim pomůžeme porozumět těm pohnutkám, to znamená proč jsou někdy netrpělivé nebo proč mají někdy strach, nebo proč třeba, ...někdy nejsou respektující, zlobí se na druhé děti kvůli jejich názoru, když jim vlastně pomůžeme uvidět tyhle momenty, tak oni se můžou rozhodnout, jestli náhodou nechtějí být jiné.“ (2, 49 – 53). To znamená, že učitel přispívá k „probuzení“ morální já u dětí. „...protože si jí najednou všimnou, oni dokážou vidět, pak se o ní dokážou rozhodnout. Ale když ji nevidí, tak se prostě spontánně řídí jednoduchými pohnutkami, které jsou vlastně emoční vždycky. Kdy je dítě nerespektující? Když ho nějaké druhé dítě naštvě, že si myslí něco jiného, nebo chce něco jiného než on. Nebo když ho sevře strach. Tak najednou ve chvíli, kdy pochopí, aha já se bojím, tak já teď můžu použít odvahu, tak už najednou může změnit to chování a je to mnohem víc v jeho moci.“ (2, 54 – 59).

Morální sebepojetí a emoce jsou spojené, je zde úzká souhra. Abychom rozeznali emoce druhých, potřebujeme si být nejdříve vědomi svých vlastních. Emoce prožíváme všichni velmi podobně, ale každý z nás se však projevuje jiným způsobem. „...jasně, protože emoce jsou strašně důležitou součástí našeho života. Ty pozitivní emoce nám ukazují vlastně místa, kde se plní naše základní osobní potřeby. A ty negativní emoce, právě ty nám ukazují ty místa, kde ty potřeby naplněné nejsou.“ (2, 65 -69). Děti mají pro své emoce důvod, ať už se jim je daří vyjádřit, či ne. „...je důležité všimnout si obou dvou těch emocí a i když je rozdělujeme na pozitivní a negativní, tak je takhle neházet do těch dvou pytlů, ale vlastně je brát jako nějakou zprávu. Zprávu mojí duše nebo mojí psychiky, že vlastně není něco v rovnováze. ...Ne, že by dokázali potom, když se naučí, význam ctností, tak oni nedokážou jako na knoflík ovládat emoce, to ne. Ale mnohem víc jim porozumí a vezmou je v životě do hry.“ (2, 70 – 75).

Sebereflexe nám umožňuje vnímat sebe sama. Pomocí sebereflexe si utváříme obraz o svém myšlení, jednání, vztazích k ostatním lidem. „... když se stane třeba nějaký konflikt ve třídě nebo ve skupině, tak můžeme rozložit ty karty na zem a říct si třeba nebo vybrat jako průvodce jenom pět nějakých a říct třeba“ „Tak pojďme si ukázat, co nám teď v té situaci chybělo. Aha, chyběl nám tady respekt. Jak se to stane, aby se tam ten respekt objevil? Kdo udělá první krok a kdo řekne první slovo?“ A vlastně se o tom můžeme bavit jako o normální situaci běžné a není tam ten pocit trestu nebo že bylo něco špatně. Prostě něco, neproběhlo ideálně a my se teďka zpětně můžeme ohlédnout za těma emocema, jako co to bylo. A jak by se to příště udělalo líp.“ (2, 76 – 82).

Díky sebehodnocení si dítě uvědomuje proces svého učení a výsledky, kterých dosáhl. Formuje pozitivní vlastnosti a postoje, podílí se na regulaci procesu vzdělávání, je stimulem rozvoje osobnosti dítěte, impulsem k dalšímu poznávání. Není tedy zaměřeno pouze na kognitivní složku osobnosti dítěte, ale zasahuje též oblast konativní a postojovou.

Technik sebereflexe je hodně, respondentka uvádí techniky, které se dají používat v mateřské škole, například jednoduchou tabulku, kde děti mají své jméno a nahoře obrázky ctností a děti hodnotí, kterou už zvládly a osvojily si ji, nebo mají 10 kuliček

a postupně si připínají obrázky ctností, také samolepky, které vlepujeme do deníčků nebo nějakých složek.

V práci s kartami ctností jsou dvě roviny nebo dvě úrovně se, kterými průvodce pracuje. První úroveň pro průvodce je, „... , že nejdřív naučí děti rozumět významům těch jednotlivých cností. Protože když jim děti nerozumí, a vy před ně položíte karty, tak oni jsou zmatené a neví jak s nimi pracovat, protože je to pro ně velké sousto. Takže já vždycky říkám, že rovina číslo jedna je, klidně i rok, pracovat na tom, aby děti postupně porozuměly významu těch slov.“ (3, 110- 113).

Druhá úroveň pro průvodce je, „... a když vidím, že většina rozumí, tak je můžu použít k nějakým těm vyšším cílům. To znamená, že to dítě už potom je schopné si samo vybrat kartu, která se mu dařila minulý týden ve školce nebo tento týden. Nebo na kterou se chce zaměřit, nebo která patří do jeho života, nebo kterou má nejslabší. To už je ta sebereflexe, nebo třeba může věnovat kartu kamarádovi, kterou si myslí, že by potřeboval.“ (3, 114 – 117).

Dle respondentky sebereflexi zvládají děti předškolního věku (5-6let) stoprocentně, děti středního věku (4-5let) částečně podle toho jak dlouho s kartami ctností pracují, jak jsou sociálně zdatné a to záleží, z jakého rodinného prostředí přicházejí. První úroveň se nedá přeskočit „... nemůžeme s těma kartama hned chtít velké věci, když jim děti nerozumí. Takže jsou tam jako dvě úrovně té naší pedagogické práce.“ (3, 120- 121).

Pracovat s kartami ctností podle respondentky můžeme od tří let, pro rozvoj morálního já jsou dle jejího názoru nejlepší smíšené třídy „...protože ty starší ty to chytanou rychleji a mladší děti u toho nějak jsou. My třeba máme dojem, že to ještě nechápou, ale ono už to tak jako v nich zraje, protože jsou u toho přítomni.“ (4, 129 – 130)

Jak se životní zkušenosti zvyšují a děti se dozvídají více o sobě a získávají jemnější vnímání vlastních silných a slabých stránek. „...ono to chvíli trvá, ale nesmíme se nechat odradit, že to vypadá, jako by to po nich klouzalo, protože najednou za měsíc to dítě použije to slovo v situaci, kdy to přesně sedí a na to jen koukáme Wow.“ (4, 130 - 132).

Zpětnou vazbu má respondentka od učitelů mateřských škol. „...a to říkají všichni předškolní učitelé, že když s tím začali pracovat, takže se jim to najednou potom začalo objevovat v tom slovníku dětí a najednou to žilo v celé třídě a už to tam bylo, už to

najednou rychle viděli, že se ty děti toho chytly. A samozřejmě, že u těch mladších dětí to trvá dýl a chce to laskavé opakování. A prostě pomalu, no. Přece jenom jsou to abstraktní slova.“ (4, 133 – 137).

Využití mravního modelu pedagoga v činnosti mateřské školy má velký význam zejména při formování mravního chování u předškoláků a ještě více v kontextu moderní výchovy zaměřené na dítě. Respondentka doporučuje, než vůbec učitel začne pracovat s kartami ctností s dětmi, aby si to zkusil sám na sobě, vylosoval si jednu kartu, otočil ji na druhou stranu s otázkami a odpověděl si na otázky, aby začal vlastně přemýšlet o věcech ve vztahu ke svému životu. „... že najednou vlastně člověk zjistí, jaký je to přemýšlet o tom a hledat ty projevy ctností ve svém vlastním životě. Až pak je ten učitel připravený, to nějak prostě posílat dál těm dětem.“ (7, 255 – 257).

Jedním z primárních cílů učitele by měla být minimalizace výkonu vnější autority, aby byly děti schopné regulovat své chování v nepřítomnosti dospělé autority. Pro respondentku je velmi důležité, by se z karet ctností nestal jakýsi nástroj proti dětem. „To znamená, aby dítě nezískalo dojem, že když se nechová ctnostně, tak je nějak špatné nebo zlé. My právě vedeme děti k tomu, aby, aby průvodce ty děti vedly k tomu, aby se svobodně rozhodovaly o tom, jestli se zachovají morálně, nebo ne. Aby to nebyl diktát zvenčí, protože důležité je, že to dítě chápe, proč je dobré chovat se morálně a má právo, má svobodu volby se rozhodnout, jestli se tak zachová nebo ne.“ (1, 36 – 40).

Faktory, které mohou ovlivnit morální vývoj dětí je temperament dítěte a rodina. První faktor temperament je vrozený a v čase téměř neměnný, tedy mohli bychom říci, že temperament je vrozená dispozice osobnosti určitým způsobem reagovat a emočně se vyjadřovat k podnětu, situaci. Příkladem můžou být bojácné a plaché děti, které jsou ve svém jednání brzděny. „... můžou jim pomoci v tom, že můžou pomocí toho obrázku nebo té karty vyjádřit to, co by slovy pro ně bylo těžké. Ať už z pohledu, že se bojí mluvit před skupinou, anebo že si nejsou jisté tím slovním vyjádřením. Takže oni pomocí karet můžou vyjádřit něco, co prostě slovy nedokážou. Když se něco stane ve třídě, nějaká situace, a každé dítě se má k tomu vyjádřit. ... Tak kdo se vyjádří? Ti, co jsou nehlasitější, nejrychlejší, ... A nebo každý dostane za úkol vybrat jednu kartu a položit k ní třeba kamínek, tak ten mentální proces, to přemýšlení, tam proběhne a i to vyjádření navenek tam je prostě přítomno. A pak se ho můžeme doptávat konkrétními otázkami: “Aha, tak ty si myslíš, že by nám pomohla trpělivost? A co to znamená? Co

máme udělat proto, abychom byli víc trpěliví? A na takové konkrétnější otázky už to dítě potom i to zakřiknutější dokáže odpovědět.“ (4, 144 -153). Toto platí i v opačném případě kdy děti sebevědomé a suverénní, „...*kdy je můžeme pomoci karet vést k respektu v té různorodosti, ... probudit v nich trpělivost, ... a když je naučíme trpělivosti a respektu, tak oni přirozeně dají prostor těm méně mluvným.*“ (5, 172 – 176).

Druhým faktorem, který ovlivňuje morální vývoj je rodina, základní mikroprostředí zprostředkovává dítěti v průběhu sociálního učení hodnotové vzory a vzorce chování. Pokud se, podaří propojit spolupráci mateřské školy s rodinou, dojde ke komplexnější podpoře dítěte v rozvoji etických konceptů.

Dle respondentky funguje jednoduchý model, který se nejvíce osvědčil. Učitelé jako pedagogický sbor se domluví, na deseti ctnostech, které budou probírat jeden rok, každé ctnosti věnují jeden měsíc různými herními formami, skrze pracovní činnosti, pobyt venku atd. „... *a ve chvíli, kdy ten plán běží, tak dají třeba plakát nebo obrázek té ctnosti do šatny a každý rodič, který přichází, vidí, co zrovna se probírá.*“ (5, 190-192). Respondentka uvádí i další příklad pro spolupráci s rodinou, které používají některé mateřské školy. „...*některé školky jsou ještě dál a dělají třeba jedenkrát měsíčně nějaký hodinový program pro rodiče, který je zaměřený na tu ctnost společně s dětmi a potom ten rodič jako rozumí i významu toho slova.*“ (5, 194 – 196). Jde tedy o to, abychom podpořili používání ctností i rodinném prostředí „...*to dítě vidí, že to není jenom ve školce v tomto světě, ale že je to vlastně v životě.*“ (5, 201).

V souhrnu je respondentka přesvědčena, že karty ctností přispívají k rozvoji etických konceptů tj. morální vlastnosti, životní hodnoty, etické standardy chování u dětí předškolního věku. Cílem rozvoje etických konceptů je aby děti dosáhly sociálně emocionálních kompetencí.

Děti, které jsou sociálně a emocionálně kompetentní mají větší šanci na úspěšnou interakci s vrstevníky, najít si více přátel, mít s nimi lepší vztahy i s rodiči a učiteli a dosáhnou větších akademických a společenských úspěchů. „... *nemáme na to žádný výzkum, ..., ale zpětnou vazbu od učitelů máme.*“ (8, 309). Respondentka uvádí jeden feedback. „...*děti, které pracovaly s kartami ctností už ve školce, a přinesly si je do školy... že tam měli holčičku, která byla ze sociálně vyloučené rodiny, a děti s ní měli problémy a sami navrhly, že by na těch kartách ukázaly, co potřebují. A fakt se to*

vyřešilo, že ta holčička viděla, co oni potřebují od ní, a ona jim byla schopná ukázat, co ona potřebuje od nich, i když pro ni to bylo těžší, protože s tím neuměla ještě pracovat, ale nějak prostě pomocí toho jazyka ctností se spolu domluvili. A hlavně ve chvíli, kdy je tam dohoda mezi nějakými znesvářenými skupinami dětí, tak ten učitel se k ní opakovaně může vracet, když je porušena z nějaké strany. To znamená, že to už není nařízení toho učitele „Chovej se slušně.“, ale ty děti vlastně uzařou mezi sebou dohodu a pak už je jednodušší se k tomu vracet, protože už to patří tomu dítěti.“ (8, 318 – 328). Děti se tak učí přebírat zodpovědnost za svoje chování.

„Účelem celého konceptu je, aby děti pochopily, že kromě světa, který nás obklopuje okolo, existuje i svět hrozně důležitý, který není vidět a nosíme si ho každý v sobě.“ (6, 236 – 238).

6 INTERPRETACE ANALÝZY VÝSLEDKŮ

- **Rozvoj sebepojetí (morální já)**

V této kapitole se budeme zabývat morálním sebepojetím (morální já) u dětí v mateřské škole. Z vývojového hlediska je obsah sebepojetí charakterizován postupným narůstáním informací o sobě, ať už na základě zpětné vazby z okolního prostředí, nebo na základě vlastního úsudku v průběhu pozorování vlastní činnosti. U dětí je sebepojetí závislé na informacích, které jsou jim dostupné, a na jejich schopnosti je zpracovávat. Začít s rozvojem morálního sebepojetí v předškolním vzdělávání je velmi důležité, protože v tomto věku dochází k rychlému kognitivnímu vývoji a vědomosti a dovednosti, které dítě v této době získává, může dále rozvíjet průběhu celého dalšího vzdělávání. Jakou mají zkušenost učitelky s rozvojem sebepojetí pomocí karet ctností.

Učitelka 1 v kartách ctností vidí „skvělý materiál“ pro jejich dobře zvolenou ilustraci ctnosti, která je pro děti názornou pomůckou a vede děti k samotnému vyprávění v přeneseném slova smyslu, příběhu. Tuto zkušenost doplňuje, že vyprávění dětí podle karet je založeno na jejich intuitivním vědění. „...a tak jako nějak intuitivně, jako to si myslím, že to mají v sobě, že ten obraz, že je to něco takového, co ty děti jako intuitivně vědí. ... a dokážou se díky těm obrázkovým materiálům i hodně příběhům do toho vcítit parádně o tom jako povyprávět.“ (2, 40 - 43). Dle respondentky dochází k uvědomování si konkrétní ctnosti a tzv. „zvědomení“ díky obrázku na kartě. „...to co člověk chce, říct těma slovy by to ani ty děti podle mě tolik nepochytily, tak díky tomu obrázku si na to dokáží přijít sami.“ (2, 53 – 54). Z odpovědi respondentky lze konstatovat pozitivní zkušenost s tímto nástrojem pro zasetí etického semínka v každém dítěti.

Učitelka 2 je přesvědčená, že kartami ctností může přispět k rozvoji morálního sebepojetí u dětí v mateřské škole, vidí v nich v tomto směru veliký potenciál. „...jsou výborný k tomu, aby v dětech rozvíjely takový ty morální vlastnosti a další takový to, jakoby další hlubší přemýšlení o životě a o dalších prostě věcech, který bez nich samozřejmě se taky dá dělat, takže ano, určitě jsou důležitý pro ten rozvoj.“ (1, 20 – 23).

Učitelka 3 v kartách ctností vidí respondentka „skvělý“ výukový nástroj pro otevírání etických otázek. Souhlasí i s tím, že předškolní období je období, kdy by měly být

položeny tyto etické koncepty do podvědomí dětí. Dle názoru respondentky, ale záleží na složení skupiny dětí, protože některé ctnosti jsou pro děti těžce uchopitelné i tím, že ještě volní vlastnosti nejsou u dětí úplně tak rozvinuté a silné, děti se je učí teprve ovládat. Proto si respondentka vybírá jen některé karty z 34 karet ctností, které u dětí může použít, používá karty, u kterých předpokládá, že je děti už můžou znát z rodiny, nebo už se s nimi mohly setkat v jejich každodenním životě.

I přestože si myslí, že děti nejsou úplně vyzrálé k pochopení všech pojmů - ctností vidí karty jako nástroj k položení základu pro morální já. „ *...určitě jako položit základy ano, aby o tom věděly, aby o tom mluvily, aby vůbec jako měly ponětí o tom, že existuje něco jako svědomí a vůle a tu potřebujeme k trpělivosti, vytrvalosti a tak prostě, takže určitě toto určitě jo.* “ (3, 82 – 84).

Učitelka 4 karty ctností vnímá jako didaktický prostředek, který když je vhodně podán a představen dětem, může rozvíjet etické koncepty u dětí předškolního věku i mladších dětí. Tento názor má i u rozvoje morálního sebepojetí (morální já), kdy karty dle respondentky rozvíjí osobnost dítěte a všechny její složky. Podotýká, že s kartami se musí hodně pracovat, dle jejího názoru to nemusí být pravidelně „ *... ale nějakou hravou formou, která byt' jenom jedna hra tak, aby to dítě jako nějak prožitkově zasáhla, aby si vytvořilo déle trvalejší nějakou zkušenost ze, který si prostě něco získá a ponese si to dál.* “ (2, 62-64).

Učitelka 5 v rozvoji morálního sebepojetí v útlém věku vidí smysl, ten popisuje respondentka následovně. „ *...sedneme si do kroužku a ukážeme si obrázek, popíšeme si, co na něm vidí, a co si vlastně oni pod tím představují a pak si povídáme o tom, čím oni už takhle přispívají, ať už doma nebo vzájemně mezi kamarády.* “ (2, 65-67). Dle postřehu respondentky děti skutečně sami začínají vidět ctnosti kolem sebe a postupně je zařazují do svého slovníku, až se nakonec stanou součástí jejich života. Při pravidelné a intenzivní práci s kartami respondentka vidí posun u dětí už po měsíci, kdy probraly ctnost a děti sami mluví o tom, co udělaly doma, kde tuto ctnost viděly. Tím se začíná postupně rozvíjet u dětí morální sebepojetí.

Pro učitelku 6 je rozvoj morálního sebepojetí u dítěte stoprocentně práce dítěte sama na sobě. „ *... je to takový to jako zvědomování si toho, že já na tom můžu nějakým způsobem pracovat a je to dost o mě, jakým vlastně budu.* “ (2, 64 -65). Pomocí karet ctností si povídá s dětmi o určité ctnosti, pojmenovává ji v určitém chování člověka, nebo ji zapracuje do určité hry, kdy dochází k prožitku dítěte. „ *... tak oni si pak jako*

uvědomují, to, že třeba teď jim teď to bylo o trpělivosti a že jim třeba nějakým způsobem jako došla, nebo když chtějí být laskaví, tak jak to vypadá, aby byly jako laskavými a tak dál a tak dále.“ (2, 60 -62).

Autorka karet ctností morální sebepojetí pochází z osobních zkušeností s vlastním chováním nebo zpětnou vazbou ostatních, založenou na vlastním morálním chování, které je v souladu s morálními normami. „...no je to tak, že děti když se ve školce chovají v kolektivu, tak mají vždycky nějakou jako pohnutku k tomu chování, a ve chvíli, kdy jim pomůžeme porozumět těm pohnutkám, to znamená proč jsou někdy netrpělivé nebo proč mají někdy strach, nebo proč třeba, ...někdy nejsou respektující, zlobí se na druhé děti kvůli jejich názoru, když jim vlastně pomůžeme uvidět tyhle momenty, tak oni se můžou rozhodnout, jestli náhodou nechtějí být jiné.“ (2, 49 – 53). To znamená, že učitel přispívá k „probuzení“ morální já u dětí. „...protože si jí najednou všimnou, oni dokážou vidět, pak se o ní dokážou rozhodnout. Ale když ji nevidí, tak se prostě spontánně řídí jednoduchými pohnutkami, které jsou vlastně emoční vždycky. Kdy je dítě nerespektující? Když ho nějaké druhé dítě naštvě, že si myslí něco jiného, nebo chce něco jiného než on. Nebo když ho sevře strach. Tak najednou ve chvíli, kdy pochopí, aha já se bojím, tak já teď můžu použít odvalu, tak už najednou může změnit to chování a je to mnohem víc v jeho moci.“ (2, 54 – 59).

- **Porozumění dětí vlastním emocím a emocím druhých**

V této kapitole se budeme zabývat emocemi, jestli děti dokáží pomocí karet ctností porozumět vlastním emocím a emocím druhých. Sebepojetí je spojeno s pozitivním či negativním emočním prožitkem a zároveň vychází z vlastní zkušenosti dítěte. Morální sebepojetí a emoce jsou spojené, je zde úzká souhra. Abychom rozeznali emoce druhých, potřebujeme si být nejdříve vědomi svých vlastních. Emoce prožíváme všichni velmi podobně, ale každý z nás se však projevuje jiným způsobem. Emoční prožitky slouží nejen jako informace o aktuálním dění, ale také jako zpětná vazba tj. informace o důsledcích vlastního jednání. Pozitivním a negativním prožitkem se dítě učí, zacházet s pocity tzn. regulovat emoce.

Učitelka 1, na emoce používá jiný materiál. Karty ji nepřijdou úplně v hodné pro porozumění emocím, spíše je vidí pro rozvoj ctností, jak vypovídá jejich název. Přesto se zamyslela nad otázkou „... tím, že existuje nějaká emoce, ale vždycky za tou emoci je ještě něco víc. A pokud chceme tu emoci vyřešit, tak musíme jít do hloubky a pátrat po příčině, např., že se dítěti něco nedostává, proto se vzteká. Takže když člověk

vypátrá co je ten důvod, tak si myslím, že i díky tomu se dá předcházet nějaké emoci, nebo nějakému nežádoucímu chování, které dítě má.“ (3, 77 – 81).

A tady si už respondentka myslí, že karty můžou sehrávat velkou roli. „...*tím, že je někdo vzteklý, tak se ptáme proč, proč se zlobíš?*“ (3, 83). Mladší děti většinou nedokážou říct, co jim chybí, co je ta neuspokojená potřeba a kartami jsme schopni jít do hloubky emoce. „...*vyndáme třeba pět nějakých karet, které mě napadnou s konkrétní situací a to dítě, se díky tomu může rozvykládat nebo popíše, jak se cítí.*“ (3, 86 – 87). Takže v konečném důsledku karty můžeme použít i pro porozumění vlastních emocí a emocích druhých.

Učitelka 2, karty můžeme použít u dětí k porozumění vlastním emocím a emocím druhých. „...*já si myslím, že určitě ano, karty jsou výborný návodný a těm dětem prostě pomáhají se spoustou věcí, který jinak by byly třeba těžce definovatelný.*“ (2, 40 – 41). Respondentka se také u tohoto tématu znovu odkazuje na návodné otázky a ilustraci, které dětem pomáhají pochopit věci tedy i emoce, které by jinak byly pro děti těžce definovatelné.

Učitelka 3, pro porozumění vlastním emocím a emocím druhých záleží na osobnosti toho, kdo s kartami pracuje a jak s nimi pracuje. K tomuto tématu uvádí jeden příklad „...*když potřebují děti k něčemu odvahy, tak jako jednomu chlapečkovi pomohlo, že si sebou vzal tu kartu a tohle to mu dodalo jako tu odvahy, protože tohle téma měli jako za sebou. A sám to i jako naformuloval, co by k tomu aby zvládnul, vyšplhat tak prostě řekl, já bych potřeboval s sebou mít tu kartu odvahy a fakt si ji vzal a zvládl to a ten úspěch, jako který pak následoval, tak to bylo hrozně hezký. A není to jenom o odvaze, je to i o těch dalších ctnostech, ale tohle to je fakt jako úderný příklad.*“ (4, 108 – 114). Tímto postupem se dají používat karty k porozumění vlastním emocím, jako v příkladu, kdy si chlapec uvědomoval svůj strach a karta odvahy mu ho pomohla překonat. Slovo odvaha a emoce strach si děti spojí s tím, co cítí a prožívají a poté pochopí, co to slovo znamená. Z toho vyplývá, že karty ctností jsou pro respondentku metodickou pomůckou napomáhající k porozumění emocím.

Některé karty zahrnují emoce v základním popisu na přední straně jako je SEBEDŮVĚRA, schopnost spolehnout se na druhé bez strachu a zklamání, JEDINEČNOST, dar být sám sebou, mít z toho radost atd.

Učitelka 5, karty se rovněž dají využít, protože karty ctností jsou založené na dobrých pocitech. Tím, že v dítěti vyvoláme dobrý pocit, jako je radost, štěstí, spokojenost, důležitost, když mají dobrou náladu, jsou výkonnější, tvořivější, tolerantnější a otevření novým nápadům a zkušenostem.

Učitelka 6, emoční prožitky slouží nejen jako informace o aktuálním dění, ale také jako zpětná vazba tj. informace o důsledcích vlastního jednání. „...za mě to je prostě, že začnou rozumět víc sobě i lidem kolem sebe, protože vlastně to začnete jako pojmenovávat a oni si to začnou zvědomovat, že se to jako děje a e ty věci můžu třeba ovlivnit.“ (3, 85 – 87). Pozitivním a negativním prožitkem se dítě učí, zacházet s pocity tzn. regulovat emoce.

Autorka karet ctností, „...jasně, protože emoce jsou strašně důležitou součástí našeho života. Ty pozitivní emoce nám ukazují vlastně místa, kde se plní naše základní osobní potřeby. A ty negativní emoce, právě ty nám ukazují ty místa, kde ty potřeby naplněné nejsou.“ (2, 65 -69). Děti mají pro své emoce důvod, ať už se jim je daří vyjádřit, či ne, „...je důležité všimnout si obou dvou těch emocí a i když je rozdělujeme na pozitivní a negativní, tak je takhle neházet do těch dvou pytlů, ale vlastně je brát jako nějakou zprávu. Zprávu mojí duše nebo mojí psychiky, že vlastně není něco v rovnováze. ...Ne, že by dokázali potom, když se naučí, význam ctností, tak oni nedokážou jako na knoflík ovládat emoce, to ne. Ale mnohem víc jim porozumí a vezmou je v životě do hry.“ (2, 70 – 75).

- **Porozumění abstraktním pojmům**

Tato kapitola se bude zabývat abstraktními pojmy, jestli děti dokáží pomocí karet ctností pochopit význam abstraktních pojmů jako je odvaha, laskavost, ochota apod. Karty ctností v sobě spojují obraz a slovo a tím dětem pomáhají lépe pochopit význam abstraktních pojmů. Obraz ukazuje dětem to, jak ctnost vypadá v konkrétním chování člověka a slovo pojmenuje jeho přesný význam. Pokud se ctnost probírá v rámci různých témat postupně, mají možnost děti její význam pochopit lépe.

Učitelka 1, karty ctností jsou skvělý materiál pro pochopení abstraktních pojmů a to i proto, že karty jsou velmi názorně a barevně ilustrovány a s použitím vhodných příběhů se děti do ctnosti na kartě dokážou lépe vcítit, tím se karty pro děti stávají názornou pomůckou a vede děti k samostatnému vyprávění v přeneseném slova smyslu, příběhu. Tuto zkušenost doplňuje, že vyprávění dětí podle karet, je založeno na jejich intuitivním vědění. „...děti to mají nějak intuitivně v sobě, intuitivně vědí co

ten obraz je.“ (2, 40). Proto zdůrazňuje, že obraz na kartě je u dětí prvořadý. „...do obrazu se děti dokáží mnohem líp jako nacítit, než do nějakých slov.“ (3, 105). To co dětem chce učitel říct slovy, by podle respondentky tolik nepochytily a tak, díky obrázku na kartě si na spoustu věcí dokážou přijít sami.

Učitelka 2 k pochopení těchto abstraktních pojmů jako je sebeúcta, sebedůvěra nebo upřímnost jsou největším přínosem karet krásné ilustrace, kdy obraz doplňuje slovo. Tyto ilustrace ukazují dětem, jak ctnost vypadá v konkrétním chování člověka. „...ta kresba je tam jakoby návodně prostě ukázaná, to co má, to co se má zobrazit, tak je to tam velice pěkně i jako barevně vyvedený a tím dětem, ještě když se k tomu dají nějaký ty doplňující otázky, tak je to prostě navede k tomu, k čemu se mají dobrat.“ (1, 30-32). Zakládá si na barevném provedení karet, jejich ilustraci, z toho vyplývá, že je to pro respondentku klíčové k tomu, aby děti lépe pochopily význam těchto abstraktních pojmů. „... za ni rozhodně ano, děti jsou schopné pomocí obrázků pochopit tyto abstraktní pojmy.“ (1, 33)

Učitelka 3 pro představení jednotlivých abstraktních pojmů dětem využívá respondentka metodu brainstorming. Jde jí o to, aby dětem nejen představila konkrétní abstraktní pojem, ale i o podporu samostatného a tvořivého myšlení, týmové spolupráce, o rozvíjení kreativity, fantazie komunikačních dovedností. Tyto získané dovednosti děti využijí i při jiných činnostech a do budoucna je zúročí v praktickém životě. Pomocí této metody učitel může děti zaktivizovat a motivovat k dalšímu učení. „... já jim nejdřív, teda tu kartu neukazuju. Nejdřív ten pojem řeknu a nechám je jako co se jim brainstormingem jako vytaví, takže různě to jako píšeme jo a pak ve chvíli, kdy tu kartu otočím, tak vidí ten obrázek, tak se zase objeví něco dalšího, že jako v první chvíli nechci, aby ta vizuální podoba je úplně jako odklonila od toho, co si samy myslí. Takže takhle to dělám já.“ (3, 95 – 99).

Učitelka 4 výhodu vidí v ilustraci obrázku karty, které dětem konkrétní ctnost připodobňuje. „...třeba odpovědnost, tam je nakreslený chlapeček, který krmí zvířátka v zimě a už na základě povídání si o tom obrázku se vlastně dostaneme k tomu slovu a děti to vlastně pochopí, díky tomu, že tam mají názornou ukázkou toho té péče o někoho druhého, že je to nějaká zodpovědnost.“ (3, 72-75).

Současně k pochopení úplného významu abstraktního pojmu dle respondentky pomáhají návodné otázky na druhé straně karty, které jsou vhodné pro děti

předškolního věku a pokládáním, těchto otázek docílíme pochopení významu konkrétního abstraktního pojmu, který by jinak byl pro děti těžce definovatelný.

Učitelka 5, toto ulehčují dobře zpracované ilustrace na kartě, kdy dle respondentky je obrázek pro děti snadno uchopitelný a pochopitelný a respondentka jim ani častokrát nemusí dávat návodné otázky.

Učitelka 6, trpělivost, laskavost jsou pro děti abstraktní pojmy, kartami ctností je můžeme dětem pomoci pochopit. „... *já jim vlastně začnu pojmenovávat v tom konkrétním chování v té konkrétní chvíli, kdy se to děje a oni to cítí, takže oni to nepotřebují chápat, ...protože já když to začnu pojmenovávat v té určitý činnosti, nebo v tom určitým chování, kdy se to děje, tak oni to vlastně cítí a nepotřebují k tomu, jakoby v uvozovkách rozumět, ...to znamená, že oni potom jenom vlastně jdou po těch pocitech, který vlastně znají, ... tak tohle je to teď to mi došla trpělivost, protože teď jsem jako vybuchl, protože mě to naštválo už, že ta kostička tam nešla.*“ (3, 70 - 76).

Pomocí karet ctností si povídá s dětmi o určité ctnosti, pojmenovává ji v určitým chování člověka, nebo ji zapracuje do určité hry, kdy dochází k prožitku dítěte. „... *tak oni si pak jako uvědomují, to, že třeba teď jim teď to bylo o trpělivosti a že jim třeba nějakým způsobem jako došla, nebo když chtějí být laskaví, tak jak to vypadá, aby byly jako laskavými a tak dál a tak dále.*“ (2, 60 -62).

Autorka karet ctností, karty ctností jsou jednoduchá metodika kombinací tří věcí slovo, činnost a obraz. Průvodcem může být učitel, rodič nebo volnočasový vedoucí ten pomáhá uvidět projevy ctností v chování člověka „...*a pomáhají tomu právě karty, které to mají v tom obrázku. To znamená slovo, činnost, obrázek je taková trojice, která dítěti pomůže nejlépe pochopit ten abstraktní pojem.*“ (1, 34 – 35).

Pro malé děti jsou tedy jednoduchou vizuální pomůckou, která jim pomáhá rozumět abstraktním pojmům. „... *protože ten morální svět my dospělí umíme pojmenovat velkými abstraktními slovy a rozumíme jim, ale děti zatím ta slova se potřebují učit vidět. Morální projevy chování člověka nebo morální stránky člověka, jsou viditelné právě v lidském chování.*“ (1, 11 -13).

Proto obraz na kartě ctnosti je velmi podstatný pro malé děti. „...*na každé kartě je zachycena nějaká část života, kdy člověk jedná sám za sebe anebo v kontaktu s druhými, kde právě to abstraktní slovo, tu ctnost, může dítě vidět na obrázku. Takže když třeba mluvíme o kartě nebo o slovu laskavost, tak tam uvidí maminku, která velmi*

mile dává polévku svému dítěti. Nebo když je tam štědrost, tak se děti dělí o meloun.“
(1, 14 – 17). Podle výpovědi respondentky jsou děti schopné pomocí karet ctností pochopit abstraktní pojmy.

- **Sebereflexe dětí, reflexe, zpětná vazba pro kamaráda, zhodnocení fungování skupiny**

Tuto kapitolu, ve které se budeme, zabývat sebereflexí dětí uvedeme tázáním, můžeme pomocí karet ctností u dítěte dosáhnout sebereflexe, zpětné vazby pro kamaráda, zhodnocení fungování skupiny?

Sebereflexe nám umožňuje vnímat sebe sama. Pomocí sebereflexe si utváříme obraz o svém myšlení, jednání, vztazích k ostatním lidem.

Učitelka 1 odpovídá „...*hodně děti chválím, oceňuji, při tom používám právě ctnosti.*“ (4, 121). Chválí je za nějakou jejich ctnost, za něco co dítě udělalo dobře. „... *a mě se líbila například tvá podpora kamaráda, nebo teď jsi, se projevil tak a tak a řeknu to slovo přátelství a klidně v tu chvíli ukážu i na tu kartu. Teďka tě chválím za, ... a to je to ono, že ta ctnost se těm dětem představuje a zároveň vstěpuje.*“ (4, 123 – 126).

Respondentka v mateřské škole dělala reflektivní kruh, kdy uváděla do praxe formy hodnocení, kterými jsou právě sebehodnocení a hodnocení druhých, kdy si děti předávali, když někoho chtěli ocenit navzájem karty „...*já bych chtěl tobě dát kartu, protože jo kamarádství.*“ (4, 134). Zde se znovu odkazuje na intuitivní vědění dětí. „...*a ty děti to tak nějak intuitivně odhadnou, nedají něco co je hloupost nebo co k někomu nepasuje, tak že na nějaké podvědomé intuitivní bázi mě přijde, že v nás tohle všechno je, což mi přijde úplně geniální.*“ (4, 139 – 141).

Sebehodnocení a hodnocení dětí navzájem se musí děti učit postupně, sami se jej nenaučí. To je právě úkol pro učitele, aby děti systematicky vedl a vybízel je k zamyšlení nebo přímému vyjádření.

Učitelka 2 „...*určitě jo, ale je to i hodně o tom, jak je paní učitelka schopna s těma kartama pracovat, že to není jako tak, jako že to samo přijde, ale že se k tomu musí i ten dospělák prostě správně postavit. Jo bych tak řekla jo, že to musí nějak uchopit, prostě musí to jako chtít s tím pracovat, že to není jen tak. Nebude to samo od sebe.*“ (2, 52 – 55). Spatřuje v tom jednu z rolí učitele, jenž skrze sebereflexi učí děti uvědomovat si nejen své vlastní vnitřní pocity, ale i své silné a slabé stránky a v neposlední řadě rovněž svůj vztah k druhým lidem. Jenže tyto schopnosti nepřijdou sami od sebe a dětem je musí nejdříve někdo názorně ukázat.

Učitelka 3, k sebereflexi je možno děti motivovat povídáním si a zamyšlením se po každé aktivitě, kdy respondentka vede děti ke sdílení pocitů a dojmů z aktivity, ze hry nebo z jiné činnosti. Tím děti učí vyjadřovat svoje dojmy a pocity. Respondentka vede

děti i k tomu, aby sdělily, co se jim líbilo, co by už opakovat nechtěly, co jim šlo, co nikoli. Rozvoj sebehodnocení je vhodný např. ve výtvarné výchově, dramatické výchově, při práci v komunitním kruhu apod. Respondentka sebereflexi opětovně vysvětluje na konkrétním příkladu nyní na pojmu vytrvalost. „...*na něco jsem potřebovala určitou vytrvalost, nějaký projekt mi trval delší čas, než jsem to očekávala, chtěla jsem, to vzdát a o tom to si můžeme díky kartám povídat. Pro někoho to bylo snazší vytrvat, pro někoho ne a má to prostě v povaze a i to, že se takhle jako poznáváme a říkáme si jak to je, a každý to má prostě jinak a je to v pořádku, tak ty karty k tomu krásně jako můžou dopomáhat.*“ (4, 127 -131). S kartami pracuje tak, aby aktivity a hry na danou ctnost vycházely z nějakého zážitku dětí a směřuje děti, aby si uvědomily, jestli danou ctnost, aktivitu nebo hru zvládly, nezvládly a co musí udělat proto, aby dosáhly cíle. V heterogenní třídě, kde jsou děti až tři roky, se respondentce líbí, když se vytáhne opětovně konkrétní ctnost a reflexí s dětmi dojde k uvědomění si, že před rokem to dítě mělo jinak. „...*tahle ta poslušnost je taky super.*“ (4, 139). Při opakovaných činnostech vidí, že u dětí došlo k posunu a k dalšímu rozvoji v sociálně emocionálních kompetencích. Respondentka vidí v pravidelné sebereflexi u dětí podporu sebevědomí, naučení se hodnotit sebe samé, děti tak lépe dokážu sledovat vlastní pokroky a nemají takovou potřebu se srovnávat s ostatními. Takto získaná důležitá dovednost má přímý vliv na sebepojetí a sebevědomí dítěte i na jeho sociální dovednosti, proto je vhodné začít pracovat právě v předškolním věku, rozvíjením nenásilnou formou pomocí jednoduchých otázek, kterými můžou děti zhodnotit vlastní pocity z dané aktivity, případně i jak vnímá svůj přínos. Zjednodušeně řečeno naučit se znát sám sebe a svoje silné a slabé stránky, které jsou důležité pro další vzdělávání. Pro respondentku se je to jednu ze zásadních forem podpory.

Učitelka 5, se sebereflexi dle respondentky má smysl, už začít v předškolním věku, kdy si s dětmi povídáme, dáváme otázky, aby se zamyslely nad tím proč, jak, jaký, v čem, co, který, vzpomeňte si atd., kdy v pozdějším věku na základní škole tuto dovednost mohou zúročit. „...*jsem chtěla říct, že už to mají nějak pojmenováno. Jo to, že nepomáhám, pomáhám kamarádovi, třeba potom i ve škole na tom obědě s táckem, nebo i mističkou jo, takže opravdu si myslím, že i v té školce, třeba u těch předškoláků to má smysl.*“ (5, 139 – 141).

Učitelka 6, čím více budeme o ctnostech mluvit, tím snáze jim děti porozumí a budou je vědomě používat. Začnou je postupně vidět v jednání druhých, vnímat je v jednání svém a hlavně o nich začnou přemýšlet. Tohoto můžeme u dětí dosáhnout pravidelnou reflexí a sebereflexí. „...*my to tak máme třeba na konci každého dne, třeba v tý lesní školce, tak si vlastně říkáme, jestli jsme jako dneska tu ctnost někde potkali, jestli jsme ji u někoho viděli. A vlastně ty děti pojmenovávají ty určité situace, kdy vlastně třeba viděly tu laskavost od někoho, že k němu jakoby přišla, za mě je to jeden z druhů té reflexe a sebereflexe. Oni si totiž toho všímají jak u sebe, tak si toho všímají i u těch druhých lidí a dokážou to jako už pojmenovat.*“ (3, 92 - 96).

Autorka karet ctností, sebereflexe nám umožňuje vnímat sebe sama. Pomocí sebereflexe si utváříme obraz o svém myšlení, jednání, vztazích k ostatním lidem, „... *když se stane třeba nějaký konflikt ve třídě nebo ve skupině, tak můžeme rozložit ty karty na zem a říct si třeba nebo vybrat jako průvodce jenom pět nějakých a říct třeba*“ „*Tak pojd'me si ukázat, co nám teď v té situaci chybělo. Aha, chyběl nám tady respekt. Jak se to stane, aby se tam ten respekt objevil? Kdo udělá první krok a kdo řekne první slovo?*“ *A vlastně se o tom můžeme bavit jako o normální situaci běžné a není tam ten pocit trestu nebo že bylo něco špatně. Prostě něco, neproběhlo ideálně a my se teďka zpětně můžeme ohlédnout za téma emocema, jako co to bylo. A jak by se to příště udělalo líp.*“ (2, 76 – 82).

Díky sebehodnocení si dítě uvědomuje proces svého učení a výsledky, kterých dosáhlo. Formuje pozitivní vlastnosti a postoje, podílí se na regulaci procesu vzdělávání, je stimulem rozvoje osobnosti dítěte, impulsem k dalšímu poznávání. Není tedy zaměřeno pouze na kognitivní složku osobnosti dítěte, ale zasahuje též oblast konativní a postojovou.

Technik sebereflexe je hodně, respondentka uvádí techniky, které se dají používat v mateřské škole, například jednoduchou tabulku, kde děti mají své jméno a nahoře obrázky ctností a děti hodnotí, kterou už zvládly a osvojily si ji, nebo mají 10 kuliček a postupně si připínají obrázky ctností, také samolepky, které vlepujeme do deníčků nebo nějakých složek.

V práci s kartami ctností jsou dvě roviny nebo dvě úrovně se, kterými průvodce pracuje. První úroveň pro průvodce je, „...*, že nejdřív naučí děti rozumět významům těch jednotlivých ctností. Protože když jim děti nerozumí, a vy před ně položíte karty,*

tak oni jsou zmatené a neví jak s nimi pracovat, protože je to pro ně velké sousto. Takže já vždycky říkám, že rovina číslo jedna je, klidně i rok, pracovat na tom, aby děti postupně porozuměly významu těch slov.“ (3, 110- 113).

Druhá úroveň pro průvodce je, „... a když vidím, že většina rozumí, tak je můžu použít k nějakým těm vyšším cílům. To znamená, že to dítě už potom je schopné si samo vybrat kartu, která se mu dařila minulý týden ve školce nebo tento týden. Nebo na kterou se chce zaměřit, nebo která patří do jeho života, nebo kterou má nejslabší. To už je ta sebereflexe, nebo třeba může věnovat kartu kamarádovi, kterou si myslí, že by potřeboval.“ (3, 114 – 117).

Dle respondentky sebereflexi zvládají děti předškolního věku (5-6let) stoprocentně, děti středního věku (4-5let) částečně podle toho jak dlouho s kartami ctností pracují, jak jsou sociálně zdatné a to záleží, z jakého rodinného prostředí přicházejí. První úroveň se nedá přeskočit „... nemůžeme s těma kartama hned chtít velké věci, když jim děti nerozumí. Takže jsou tam jako dvě úrovně té naší pedagogické práce.“ (3, 120- 121).

- **Faktory, které ovlivňují morální vývoj dětí**

V této kapitole se budeme zabývat faktory, které mají vliv na rozvoj morálního sebepojetí dětí.

- ✓ **Temperament dítěte**

Účinnost různých socializačních technik závisí tedy na vlastnostech dítěte.

Učitelka 1 „...podle mě, když si člověk uvědomí nějakou svoji vlastnost, tak tím ji už dokáže jako měnit, takže ano, karty mohou sloužit jako nějaké zvědomění.“ (5, 171 -172). Na karty se dívá i jako na takovou „individuální péči“, kdy můžeme pomocí karet přicházet na to, proč se dítě chová tak jak se chová. Vzhledem k tomu, že dítě často neumí pojmenovat co se mu děje. A my vidíme jenom nějaký projev. „... ale je za tím ještě spousta jiných věcí, jako třeba, že je někdo stranou kolektivu a je v tom úplně spokojený, je to introvert a vůbec ho to netrápí. Ale některé dítě už v tom třeba je nerado a potřebuje popostrčit nebo pomoci začít s rozhovorem, dát mu nějaké návodné věty jak se s ostatními bavít.“ (5, 174 – 177). Karty jsou tedy i vhodným nástrojem pro práci s temperamentem dítěte a to díky dobře zpracovaným obrázkovým ilustracím a návodným otázkám.

Učitelka 2, bojácné děti, které jsou brždění ve svém jednání, můžeme podpořit k tomu, aby se postupně dokázaly prosadit a děti, které jsou zase moc sebevědomé, dominantnější naučit trpělivosti, respektu k druhým. „...*já si myslím, že ano, že přesně děti, který nejsou takový, jsou trochu jakoby jiný, takže i ty karty můžou přesně těm dětem jako pomoc s tímhle tím jejich zpracováním nějakým jejich takovejch jakoby živějších projevů nebo jakoby něco, já myslím, že ano karty určitě bezvadný, jako za mě dobrý.*“ (2, 67 – 70).

Učitelka 4, temperament dítěte, kdy například bojácné, plaché děti jsou brždění ve svém jednání, zde se nabízí otázka, jestli můžou karty ctností nějak tyto děti podpořit. „...*ano těch karet je 34 a ne úplně 34 karet nemůže sednout každému. Takže já si myslím, že každý si svou kartu najde a někomu se bude snáz povídat o jedné, někomu o druhé, někomu o pěti a někdo si může vzít kartu jedinečnosti a nemusí říkat nic. Takže myslím si, že můžou určitě vyhovět každému, ale každý se tam. ...Jak to říct? ... No tak nějak jako dobře najde podle temperamentu každý ten nacítí i podle toho obrázku třeba ho tak karta zaujme, nebo tak.*“ (3, 102-106).

Učitelka 5, v mateřské škole dává prostor pomocí karet všem dětem pro sebevyjádření, hlavně těm bojácným a neprůbojným dětem. „...*není to nucené, jako chceš něco říct, nechceš něco říct, jo ale právě že jo, když vidí ti ostatní, když se zapojují do té debaty, tak taky něco řekne, jo i ten, co třeba ze začátku byl ostýchavý, no.*“ (5, 156 – 157).

Respondentka vidí podporu bojácných, neprůbojných dětí v nenuceném přístupu, aby se děti cítily dobře a nevyvolávala v nich negativní emoce. Tím se děti uvolní a postupně se zapojují do rozhovoru, diskuze, reflexe, třeba jen i ze začátku dvěma slovy nebo souhlasem ano. Děti zase, které jsou sebevědomé a suverénní tím, že musí počkat a dát prostor dětem bojácným a neprůbojným se učí pokoře, respektu, toleranci a trpělivosti. „...*ty suverénní to vcelku usměrňuje a určitou pokoru je to taky naučí.*“ (5, 168). Dle respondentčina názoru kartami ctností můžeme ovlivnit temperament dítěte tím, že je budeme učit regulovat vlastní chování a děti tak postupně získají schopnost samoregulace.

Učitelka 6, vliv na morální vývoj má temperament dítěte např. bojácné a plaché děti jsou ve svém jednání brždění ve svém jednání. „...*protože na kartě tam mluví ten obrázek za ně v tu chvíli, ...za mě je to tak, že oni vlastně se jako obrací k těm obrázkům*

a nepotřebují být v konfrontaci jako se mnou a něco mi povídat a vlastně my si jenom ukážeme na obrázek a v tu chvíli víme o čem to, jako je vlastně.“ (3, 103 – 106).

Autorka karet ctností temperament je vrozený a v čase téměř neměnný, tedy mohli bychom říci, že temperament je vrozená dispozice osobnosti určitým způsobem reagovat a emočně se vyjadřovat k podnětu, situaci. Příkladem můžou být bojácné a plaché děti, které jsou ve svém jednání brzděny, „... můžou jim pomoci v tom, že můžou pomocí toho obrázku nebo té karty vyjádřit to, co by slovy pro ně bylo těžké. Ať už z pohledu, že se bojí mluvit před skupinou, anebo že si nejsou jisté tím slovním vyjádřením. Takže oni pomocí karet můžou vyjádřit něco, co prostě slovy nedokážou, ... Když se něco stane ve třídě, nějaká situace, a každé dítě se má k tomu vyjádřit. ... Tak kdo se vyjádří? Ti, co jsou nehlasitější, nejrychlejší, ... A nebo každý dostane za úkol vybrat jednu kartu a položit k ní třeba kamínek, tak ten mentální proces, to přemýšlení, tam proběhne a i to vyjádření navenek tam je prostě přítomno. A pak se ho můžeme doptávat konkrétními otázkami: “ Aha, tak ty si myslíš, že by nám pomohla trpělivost? A co to znamená? Co máme udělat proto, abychom byli víc trpěliví? A na takové konkrétnější otázky už to dítě potom i to zakřiknutější dokáže odpovědět.” (4, 144 -153). Toto platí i v opačném případě kdy děti sebevědomé a suverénní, „...kdy je můžeme pomocí karet vést k respektu v té různorodosti, ... probudit v nich trpělivost, ... a když je naučíme trpělivosti a respektu, tak oni přirozeně dají prostor těm méně mluvným.” (5, 172 – 176)

✓ Rodina dítěte

Učitelka 1 „...mě se líbí myšlenka, když se každý měsíc nebo se nějaké období dělá jedna karta, která ..., když se to třeba nese tím jedním měsícem, v nějakých podobách, visí, tam ten obrázek visí, na té chodbě, kde si rodič ty děti vyzvedává. Dítě může rodiči něco o tom říci, když už to tam má na základě toho může třeba říct, ááá dnes jsme dělali odvalu a byly jsme tam a dělali jsme to a to.” (6, 192 – 196). V tomto vidí respondentka způsob jak, může dojít provázání mateřská škola, rodina a karty ctností. Je si vědoma, že vtáhnout rodiče do toho procesu je velmi náročné, přesto v jejím hlase je slyšet naděje, protože pokud má mateřský škola dobře nastavenou spolupráci s rodinou a rodiče vidí, že s kartami má škola dobré zkušenosti, vše dobře funguje, tak rodiče na spolupráci snáz slyší. „...ale líbí se mi ta myšlenka mít ten obrázek na té chodbě vystavený tak, aby to podnítilo zvědavost rodičů, co s dětmi děláme, to se mi líbí a pak si třeba sami karty koupily a samy je doma začali používat.” (6, 199 -202).

„...ideální by bylo, kdyby se podařil, třeba nějaký seminář pro rodiče v mateřské škole uspořádat, třeba dvouhodinový díl. ... myslím si, že to musí nadchnout každého, ... že, když se toto povede, že by o tom někdo povyprávěl, tak to je jako ideální.“ (6, 214 – 216). V semináři pro rodiče spatřuji jednu z inspirací, jak může mateřská škola představit karty ctností a práci s nimi rodičům a tak navázat spolupráci s rodinou v tomto duchu.

Učitelka 2 *„...zatím jsem se o to jako mateřská škola nepokoušely, s kartami ctností pracujeme pouze v rámci jednotlivých tříd v mateřské škole.“* (3, 78 – 79). Spolupráce s rodinou lze předpokládat bude jeden z dalších cílů, kterého bude chtít mateřská škola dosáhnout, pro úspěšnou práci s kartami ctností u dětí v mateřské škole.

Učitelka 3, v jejich mateřské škole nezaznamenala ze strany rodičů zájem o karty ctností, takový, aby si je pořídily domů a s dětmi s nimi doma pracovaly, přestože je mateřská škola seznamuje s kartami na rodičovských schůzkách, nebo je mají k dispozici na různých akcích školy, kde jsou karty vystavené, rodiče si je mohou prohlédnout, osahat, mají možnost se zeptat na cokoli s nimi spojené.

Spíše vidí, že aktéři jsou děti, kdy přinášejí jednotlivé pojmy - ctnosti domů a povídají o nich doma. Od rodičů mají jen slovní zpětnou vazbu, že děti o ctnostech doma mluví.

Učitelka 5 si myslí, že pokud rodiče doma používají ctnosti, nějak je pojmenovávají a zařazují je do běžného chování, do běžného dne jako například tohle bylo od tebe laskavé, tohle bylo zodpovědné, tak rozvíjet ctnosti jde i doma. *„Já teda ještě rodiče rodičem ještě zatím nejsem. Ale jako kdybych byla máma, tak si klidně ty karty ctností pořídím aj domů a jedu to s nima doma a vlastně lektori, kteří nám ty karty představovali v rámci kurzu, tak to doma měli a vyprávěli, že vlastně na každý měsíc si doma vytáhnou nějakou kartu a snaží se. Na to třeba ve volném čase dělat různé aktivity nebo stručnost nějak zvědomovat v naprosto obyčejném chování. Třeba tohle byla důvěra, nebo ted'kom jsem ti mohla důvěřovat, pokud jde třeba o kartu důvěry.“* (4, 111- 116).

S kartami ctností přesto pracují zatím jenom v rámci školy. Rodiče byli na začátku školního roku seznámeni, že ve škole pracují s kartami ctností a pokud se budou chtít dozvědět více, informace jim budou podány. Respondentka s kartami pracuje v rámci spolupráce s rodinou takto *„Tak já dávám dětem domů takové jako malé čtecí lístečky s nějakým podobným vyprávěním, o čem jsme si o té plnosti povídali, takže si to můžou*

číst vlastně aj doma s rodiči.“ (4, 126-128). Respondentka v propojení s rodinou vidí posílení podpory v rozvoji etických konceptů u dětí v mateřské škole.

Učitelka 6 „...jako když dokážete to, že do toho natáhnete i ty rodiče, tak je to vlastně super a mám spoustu rodin, který vlastně s kartma ctností jako doma pracujou, ... to je samozřejmě plus, že to není jenom o tom, že to budeme dělat, říkat my ve školce, ale vlastně vy, když to vlastně ty děti naučíte, tak oni to pak naučej ty lidi ještě, více vše začnou používat.“ (4, 118-122). Jde o to, aby rodiče porozuměli celkovému záměru a mohli podpořit děti rozvoji ctností i v domácím prostředí.

Autorka karet ctností, rodina základní mikroprostředí zprostředkovává dítěti v průběhu sociálního učení hodnotové vzory a vzorce chování. Pokud se, podaří propojit spolupráci mateřské školy s rodinou, dojde ke komplexnější podpoře dítěte v rozvoji etických konceptů.

Dle respondentky funguje jednoduchý model, který se nejvíce osvědčil. Učitelé jako pedagogický sbor se domluví, na deseti ctnostech, které budou probírat jeden rok, každé ctnosti věnují jeden měsíc různými herními formami, skrze pracovní činnosti, pobyt venku atd. „... a ve chvíli, kdy ten plán běží, tak dají třeba plakát nebo obrázek té ctnosti do šatny a každý rodič, který přichází, vidí, co zrovna se probírá.“ (5, 190-192). Respondentka uvádí i další příklad pro spolupráci s rodinou, které používají některé mateřské školy. „...některé školky jsou ještě dál a dělají třeba jedenkrát měsíčně nějaký hodinový program pro rodiče, který je zaměřený na tu ctnost společně s dětmi a potom ten rodič jako rozumí i významu toho slova.“ (5, 194 – 196). Jde tedy o to, abychom podpořili používání ctností i rodinném prostředí „...to dítě vidí, že to není jenom ve školce v tomto světě, ale že je to vlastně v životě.“ (5, 201).

✓ Normy

V předškolních letech se děti stávají stále více součástí normativního světa, normy stanovují standart toho, co je považováno za správné nebo špatné. Normy mohou být stanovené společností nebo autoritou.

Učitelka 3 odpověď na otázku jestli normy hrají důležitou roli v morálním vývoji dětí a jestli kartami ctností můžeme ovlivnit normativní postoj dítěte, respondentka odpověděla, že si myslí, že v tomto věku úplně ne, protože vliv rodičů je hodně silný, přesto můžeme kartami ctností dětem ukázat, že svět není černobílý, ale že jsou „různé odstíny.“

Normativní svět dětí ovlivněn prostředím ze, kterého vzešly tj. rodina a nastavení spolupráce rodina a mateřská škola je jedno z východisek ke správnému nastavení normativního postoje dětí.

Učitelka 4 v neposlední řadě to jsou normy, které nám ovlivňují pohled dětí na to co je dobré a špatné. Dle respondentky karty ctností představují „dobré chování“ kdy s nimi každý měsíc projde jednu ctnost, takže za jeden rok s nimi respondentka projde 10 správných vzorců chování. „...a zároveň i třídní pravidla můžou být postavena na kartách ctností a vlastně, pokud by se to dítě nějak chovalo, řekněme nevhodně. A my jsme nevěděli, jak mu nějak jako slovně vysvětlit něco, tak můžeme použít kartu, která se třeba nejvíc něčemu podobá, co my potřebujeme. A na základě toho obrázku to postavit „...anebo ty otázky z té druhé strany jsou vlastně formulované, někdy i třeba nevhodně, pokud je třeba karta přátelství, tak z druhé strany napsáno třeba otázka, jak si myslíte, že se přátelé ztratíte? Takže vlastně tam je i to zamyšlení nad tím negativním chováním a jeho důsledky?“ (5, 147-153)

Učitelka 5 Normy stanovují standard toho, co je považováno za správné a špatné. Dle respondentky můžeme ovlivnit pomocí karet ctností žebříček hodnot u dětí. Uvádí svoji zkušenost „...co já mám v té třídě, teď to hodně dětí... jsou to jedináčci, připadá mi, že tam se teď hodně vyskytlo, takže to prosazování svého já je tam obrovský citit, ale třeba díky těm kartám laskavosti, jdu ti pomoci, tak najednou jo, jde to moje já jich já někde trošičku do ústraní, snaží se opravdu měnit ten svůj postoj no. Jo takže se dá, jakože ukázat, že to jde i jinak než jak tak jsou zvyklí třeba z té rodiny.“ (7, 233-237) Respondentce je zřejmé, že v tomto věku má největší vliv rodina, nicméně kartami ctností můžeme dětem nenásilně ukázat, nabídnout i jiný úhel pohledu na svět.

- **Učitel (morální model)**

Nakonec se v této kapitole budeme zabývat učitelem a jeho rolí v etických konceptech. Učitelka 1 Pro úspěšnou práci s kartami ctností je pro respondentku důležité, „... aby v tom člověk nebyl sám.“ (6, 218). Respondentka na téma role učitele vyprávěla své zkušenosti z kartami ctností z minulé mateřské školy. „...já jsem v tom byla sama, a už to bylo takové, že ...a všechno je jako na mě a člověk si nemá s kým o tom povyprávět a to nadšení s časem jako upadá“ (6, 219 – 220). Za klíčové tedy považuje, aby mateřská škola kráčela ve výchovně vzdělávacím procesu stejným směrem, aby se karty používaly pravidelně, staly se součástí každodenních činností a v neposlední řadě

byly všichni pro karty nadšeni. Určitě i z hlediska nějaké osobní motivace. „... ze začátku je velké nadšení, ale pak když dojde pak na přípravy, na všechno a tak to potom nějak upadá.“

Výzkumy ukazují, že učitel by měl být morální model, že když poznáváme sami sebe, snažíme sami sebe zlepšit. Na to odpověděla, „...a kdo z nás dospělých to umí že, ... mi přijde, že generaci těchto dospělých to nikdo neučil, tak to teď prostě objevujeme s těmi dětmi.“ (8, 283 -284).

Krize, kterými dnešní dospělý procházejí, jsou hodně o tom, že neví vlastně, kdo jsou, proč reagují tak jak reagují a ptají se proč? „...takže mě to přijde, že to teď zkouám a žiju a zároveň to i učím. Jakože, když na něco přijdu, tak možná o to líp se mi to předává dětem... je to pro mě takové živé no.“ (8, 290 – 292).

Respondentka je přesvědčena, že u starších předškolních dětí se dají ctnosti rozvíjet i bez karet, položením otázky do diskuze. Děti vnímá jako velmi moudré, aktivní, kdy si na spoustu věcí dokážou přijít sami. Sama sebe vnímá jako nějakého spíše „moderátora.“ (9, 305).

Učitelka 2, uplynulý rok v létě v mateřské škole inovovali školní vzdělávací program, tomuto předcházelo, že respondentka minulý rok na jaře absolvovala seminář Výchova ke ctnostem, do konce školního roku všechny učitelky mateřské školy s kartami postupně seznamovala, vzhledem k tomu, že se v létě téhož roku rozhodly v mateřské škole inovovat školní vzdělávací program a karty ctností do programu zapracovat jako metodickou pomůcku při vytváření integrovaných bloků, usuzují, že karty ctností mají důležitý význam pro celý pedagogický sbor a staly se jedním z podstatných cílů mateřské školy.

Učitelka 3, role učitele dle respondentky má nejdůležitější roli v morálním vývoji dítěte. Její názor je, že dětem máme jít příkladem „...protože pokud já si tady budu povídat o ... teď mě nenapadá zrovna, jo laskavosti nebo ne... no jo o laskavosti a pak se laskavě chovat jako nebudu a ty děti to uvidí, tak oni tu reflexi prostě mají ...ve chvíli, kdy si o tom povídáme, jak být laskavý sám k sobě nebo k ostatním a já se pak k nim budu chovat nelaskavě, tak oni si to uvědomují, oni to třeba neřeknou, ale zvnitřní si to a přestanou mi třeba věřit. Takže já musím být v souladu s tím, co hlásám, v podstatě ...musím věřit tomu, že ty karty mi dávají to, co já sama žiju a je to prostředek k tomu, abych já to předala dětem jo.“ (5, 161 – 167).

Aby práce s kartami byla efektivní, je zapotřebí, aby učitel k problematice přistupoval zodpovědně „... samozřejmě, když já i s karta ctností budu pracovat laxně a tak jim jenom třeba ukážu obrázek a pak už dál nic. Takto samozřejmě nemá takový efekt, jako když se opravdu snažím vymyslet aktivity na ty ctnosti a nechám karty, ať se prolínají tím naším běžným denním životem v té školce během celého roku, to je taky prostě o něčem jiném.“ (5, 167 – 170).

Učitelka 4, doporučuje velký letní kurz Zahrada v Lipnici pro začínající učitele, kdy po absolvování kurzu se bude učitelé snáz s kartami ctností pracovat a zařazovat do výuky mateřské školy.

Učitelka 5, výchova ke ctnostem je respondentky celoživotní myšlenka a filozofie života, její život se právě ubírá tímto směrem. Celkově se ve škole snaží tuhle tu myšlenku výchovu k ctnostem rozvíjet.

Zúčastnila se kurzu Jana Hábla Na charakteru záležití, který chce poukázat na to, že učitelé dětem nepředávají jen znalosti a vědomosti, ale že na ně působí svými postoji, hodnotami, svou osobností jako celkem. Jsou pro děti vzorem, jsou vychovateli, a mají na děti zásadní vliv. Z odpovědi respondentky chápu, že jen karty ctností nestačí, učitele vnímá jako základ a roli učitele vidí důležitý prvek pro rozvoj etických konceptů u dětí v mateřské škole. Je pro ni důležité začít s rozvojem u sebe posléze předávat své zkušenosti dětem.

Učitelka 6 Učení se morálními hodnotám neprobíhá jen samo od sebe. Je velmi důležité, aby učitel měl výchovu ke ctnostem založenou na životních zkušenostech dítěte a založenou na myšlence, že morálka je vztahová, tělesně prožívaná a komunikovaná v každodenních interakcích. „...já si myslím, za mě je to prostě tak, že ve chvíli, kdy totiž dostanete karty ctností a začnete si s dětma o těch ctnostech povídat, tak se vás to začne hluboce dotýkat a začnete přemýšlet, jak to s těma kartama máte vy sám, a to mě vlastně přijde super, protože to je právě to ono, kdy začnu přemýšlet o tom, jak to mám vlastně já, co jako dělám a já si vlastně v tu chvíli uvědomuju, a když to začnu pojmenovávat, tak mě to vlastně samotnému pomáhá být jako tím vzorem těm dětem.“ (4, 134 – 140).

Autorka karet ctností, v práci s kartami ctností jsou dvě roviny nebo dvě úrovně se, kterými průvodce pracuje. První úroveň pro průvodce je, „...“, že nejdřív naučí děti rozumět významům těch jednotlivých ctností. Protože když jim děti nerozumí, a vy před ně položíte karty, tak oni jsou zmatené a neví jak s nimi pracovat, protože je to pro ně

velké sousto. Takže já vždycky říkám, že rovina číslo jedna je, klidně i rok, pracovat na tom, aby děti postupně porozuměly významu těch slov.“ (3, 110- 113).

Druhá úroveň pro průvodce je, „... a když vidím, že většina rozumí, tak je můžu použít k nějakým těm vyšším cílům. To znamená, že to dítě už potom je schopné si samo vybrat kartu, která se mu dařila minulý týden ve školce nebo tento týden. Nebo na kterou se chce zaměřit, nebo která patří do jeho života, nebo kterou má nejslabší. To už je ta sebereflexe, nebo třeba může věnovat kartu kamarádovi, kterou si myslí, že by potřeboval.“ (3, 114 – 117).

Využití mravního modelu pedagoga v činnosti mateřské školy má velký význam zejména při formování mravního chování u předškoláků a ještě více v kontextu moderní výchovy zaměřené na dítě. Respondentka doporučuje, než vůbec učitel začne pracovat s kartami ctností s dětmi, aby si to zkusil sám na sobě, vylosoval si jednu kartu, otočil ji na druhou stranu s otázkami a odpověděl si na otázky, aby začal vlastně přemýšlet o věcech ve vztahu ke svému životu. „... že najednou vlastně člověk zjistí, jaký je to přemýšlet o tom a hledat ty projevy ctností ve svém vlastním životě. Až pak je ten učitel připravený, to nějak prostě posílat dál těm dětem.“ (7, 255 – 257).

Jedním z primárních cílů učitele by měla být minimalizace výkonu vnější autority, aby byly děti schopné regulovat své chování v nepřítomnosti dospělé autority. Pro respondentku je velmi důležité, by se z karet ctností nestal jakýsi nástroj proti dětem. „To znamená, aby dítě nezískalo dojem, že když se nechová ctnostně, tak je nějak špatné nebo zlé. My právě vedeme děti k tomu, aby, aby průvodce ty děti vedly k tomu, aby se svobodně rozhodovaly o tom, jestli se zachovají morálně, nebo ne. Aby to nebyl diktát zvenčí, protože důležité je, že to dítě chápe, proč je dobré chovat se morálně a má právo, má svobodu volby se rozhodnout, jestli se tak zachová nebo ne.“ (1, 36 – 40).

- **Sociálně emocionální kompetence dětí**

V této poslední kapitole se budeme zbývat sociálně a emocionálními kompetencemi dětí.

Někteří teoretici pedagogické vědy se domnívají, že děti, které jsou sociálně a emocionálně kompetentní mají větší šanci na úspěšnou interakci s vrstevníky, najít si více přátel, mít s nimi lepší vztahy i s rodiči a učiteli a dosáhnout větších akademických úspěchů.

Učitelka 1 s názorem, že děti, které jsou sociálně a emocionálně kompetentní mají větší šanci na úspěšnou interakci s vrstevníky, najít si více přátel, mít s nimi lepší vztahy i s rodiči a učiteli a dosáhnout větších akademických úspěchů se respondentka ztotožňuje. „...nejdříve, ale musí člověk poznat sám sebe a pak jako druhý krok může poznávat ostatní „... že se nejdříve musí úplně vyznat sama v sobě, aby to pak dokázal dělat na druhých lidech.“ (8, 274 – 276). Takže to jde určitě ruku v ruce se sebezpoznaním a potom poznáním teprve té skupiny. Takto postupuje i u dětí v mateřské škole, nejdříve učí děti poznat sami sebe a pak ostatní.

Učitelka 2 souhlasí s tím, že děti, které jsou sociálně a emocionálně kompetentní mají větší šanci na úspěšnou interakci s vrstevníky, najít si více přátel, mít s nimi lepší vztahy i s rodiči a učiteli a dosáhnout větších akademických úspěchů. S tímto názorem se respondentka ztotožňuje, přesto není podložen žádnou zpětnou vazbou, díky jejímu krátkodobému používání karet ctností.

Učitelka 3 v této větě vidí respondentka návrat na začátek hovoru, kdy poukazuje, že je pro ni prioritou rozvíjet u dětí sociálně emocionální kompetence oproti vědomostem. Má ale pocit, že v dnešní době je dětem nabízeno hodně vzdělávacích činností zaměřených hlavně na vědomosti a sociálním dovednostem dětí není věnována až taková pozornost. „... karty ctností a vůbec ty lidský hodnoty a jak spolupracovat, to jsou teď pro mě v tuhle chvíli jako vyšší principy, který mají pro mě jako větší hodnotu než abych, ...jen ty vědomosti.“ (2, 63 -64).

Učitelka 4 na toto má vliv více faktorů, než jestli se pracuje s kartami ctností. „...rodinný zázemí všechno a ještě myslím si, že během školních let se ještě objeví takových jako negativních faktorů, který to můžou zhatit. Pokud někdo chce tak to k sobě jako propustí ty ctnosti a jejich, jak to říct to, co nám dávají, a to čeho se snažíme dosáhnout tou prací. Ale pokud se vůči tomu někdo zavře a bude prostě vůči tomu uzavřený, tak. Tak to neotevřeme ani sto kartama. Takže myslím si, že jako ano, určitě to třeba pomůže. Podpoří to nějakou vizi do budoucna? Určitě dobrým směrem. Je to krásná věc a kéž by byla na více školkách a školách, ale zároveň to není záruka toho, že všechny děti, se kterými se s tím pracuje, budou jednou na tom dobře. To bych si, ale úplně si myslím, že to na to tak tak zásadní vliv nemá.“ (5, 166-172)

Respondentka si myslí, že i když se s dítětem bude pracovat od školky, celou základní školu v konečném důsledku to záleží na dítěti, jak se rozhodne, jestli ctnosti do svého

života zařadí nebo ne. Přesto neztrácí optimismus „... *nevzdávat se, zasévat semínka sto procentně, ale co z nich vyrostě, to nemáme v ruce jen my no.*“

Učitelka 5 spontánně souhlasí, přesto dodává, že nemá zatím žádnou zpětnou vazbu, aby mohla říci, jestli si děti například poradí snadněji s neúspěchem nebo budou umět lépe řešit problémy na základní škole.

Učitelka 6 „...*já nevím jako bych řekla, že jsou takový odvážnější. Jsou si vědomější nějak jako toto co dělají a nedělají.* (5, 150-151).

Autorka ctností „... *nemáme na to žádný výzkum, ..., ale zpětnou vazbu od učitelů máme.*“ (8, 309). Respondentka uvádí jeden feedback. „...*děti, které pracovaly s kartami ctností už ve školce, a přinesly si je do školy... že tam měli holčičku, která byla ze sociálně vyloučené rodiny, a děti s ní měli problémy a sami navrhly, že by na těch kartách ukázaly, co potřebují. A fakt se to vyřešilo, že ta holčička viděla, co oni potřebují od ní, a ona jim byla schopná ukázat, co ona potřebuje od nich, i když pro ni to bylo těžší, protože s tím neuměla ještě pracovat, ale nějak prostě pomocí toho jazyka ctností se spolu domluvili. A hlavně ve chvíli, kdy je tam dohoda mezi nějakými znesvářenými skupinami dětí, tak ten učitel se k ní opakovaně může vracet, když je porušená z nějaké strany. To znamená, že to už není nařízení toho učitele „Chovej se slušně.“, ale ty děti vlastně uzařou mezi sebou dohodu a pak už je jednodušší se k tomu vracet, protože už to patří tomu dítěti.*“ (8, 318 – 328). Děti se tak učí přebírat zodpovědnost za svoje chování.

„*Účelem celého konceptu je, aby děti pochopily, že kromě světa, který nás obklopuje okolo, existuje i svět hrozně důležitý, který není vidět a nosíme si ho každý v sobě.*“ (6, 236 – 238).

7 SEBEREFLEXE VÝZKUMNÍKA

Když jsem si vybírala téma bakalářské práce, zaujalo mě téma „Rozvoj etických konceptů pomocí karet ctností v mateřské škole.“ Do té doby jsem o kartách ctností neslyšela a neuměla jsem si představit, co si mám pod tímto pojmem představit. Ne, že bych nevěděla, co ctnosti jsou, ale nikdy jsem se nesečkala s kartami ctností. Pro lepší pochopení jsem se rozhodla absolvovat kurz výchova ke ctnostem, pořídila si vlastní karty ctností a dokonce do budoucna bych tyto karty chtěla používat v mateřské škole. A tak si sama v budoucnosti potvrdit, jestli se dají kartami ctností rozvíjet etické koncepty v mateřské škole.

V analýze se mi podařilo přiblížit zkušenosti učitelek, které pracují s kartami ctností v mateřské škole a popsat jakým způsobem učitelky pracují s kartami ctností, co je pro ně důležité, aby svoji práci mohly dělat kvalitně a zodpovědně.

V průběhu výzkumu se mi naskytl možnost rozhovoru s autorkou karet ctností, uskutečněním rozhovoru jsem chtěla zjistit, zda jsem správně porozuměla konceptu Výchova ke ctnostem a zda jsem našla vhodné etické koncepty, které bychom mohly rozvíjet v mateřské škole. Také mě zajímalo, zda práce učitelek s kartami ctností souzní s vizemi autorky karet a jestli karty ctností splňují očekávání pro, co byly vytvořeny.

Pro získání těchto informací jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, měla jsem tedy připravený seznam otázek. Jejich vytváření bylo celkem pro mě nesnadné, měla jsem pochyby, abych otázky správně formulovala a nebyly příliš strukturované. Snažila jsem se o dostatečně otevřené otázky, aby respondentky mohly mluvit o svých zkušenostech s fenoménem „ etické koncepty“ Následně jednotlivě proběhlo sedm rozhovorů, které se uskutečnily video hovorem přes messenger. Respondentkám jsem při rozhovorech dávala větší prostor, aby mohly povědět vše, co chtějí a nebyly příliš vázané na přesný průběh rozhovoru. Následně jsem započala analýzu rozhovorů dle IPA. Nejtěžší však pro mě byla interpretace, a to především kvůli obavám, abych co nejlépe zachytila výsledky vzniklé z analýzy.

Všechny rozhovory byly pro mě naplňující a to jak z osobního, tak i z informačního hlediska.

8 DISKUZE

Primárním cílem kvalitativního výzkumu bylo zjistit, jak karty cností mohou přispět k rozvoji etických konceptů v mateřské škole.

Osloveno bylo sedm respondentů ve věku 22 let do 50+ let. Všichni respondenti pracují s kartami cností v mateřské škole, nebo s nimi mají zkušenost. S kartami cností respondentky pracují 1rok až 7let tj. od vzniku karet cností. Šest respondentek má vysokoškolské vzdělání, jedna vyšší odborné a jedna středoškolské. Mateřské školy, ve kterých respondentky pracují nebo pracovaly, jsou dvě státní z toho jedna s montessori prvky, čtyři lesní školy a jedna křesťanská škola.

Z výzkumu vyplívá, že s kartami cností pracují převážně respondentky s vysokoškolským vzděláním a v alternativních mateřských školách. Zde se nabízí možnost, že alternativní školy jsou otevřenější novým a neobvyklým přístupům ve vzdělávání, kde se snaží uzpůsobit obsah, metody a formu vzdělávání tak, aby děti využívaly své přirozené touhy učit se, a to ideálně zajímavou formou. Toto nebylo součástí a obsahem výzkumu, přesto to může být podnět pro další výzkum.

Výsledky analýzy rozhovorů ukázaly, že karty cností jsou vhodné pro rozvoj etických konceptů v mateřské škole.

Respondentky vidí předškolní období jako období, kdy by měly být položeny etické koncepty do podvědomí dětí. V kartách cností vidí smysluplný výukový nástroj pro položení základu morálního sebepojetí (morálního já), pro otevírání etických otázek, pro práci dítěte sama na sobě, pro porozumění vlastnímu chování, pro zvědomování si toho, že na sobě děti mohou nějakým způsobem pracovat.

Přestože některé respondentky používají jiný materiál na emoce. V zásadě se shodují v tom, že karty cností mohou sehrát velkou roli u dětí v porozumění vlastních emocí a emocím u druhých dětí.

Hlavní výhodu u karet cností vidí všechny respondentky v ilustraci obrázku karty, která dětem konkrétní cnost připodobňuje, současně i v návodných otázkách na druhé straně karty, kdy pokládáním otázek, pojmenováváním cností v určitém chování člověka, zapracováním cností do určité hry, kdy dochází k prožitku dítěte, docílí pochopení konkrétního abstraktního pojmu.

To vše respondentky podporovaly sebereflexí dětí a reflexí po každé aktivitě, kdy vycházely z nějakého zážitku dětí a směřovaly děti, aby si uvědomily, jestli danou ctnost, aktivitu nebo hru zvládly, nezvládly a co musí udělat proto, aby dosáhly cíle. Skrze sebereflexi respondentky učily děti uvědomovat si nejen své vlastní vnitřní pocity, ale i své silné a slabé stránky a v neposlední řadě rovněž svůj vztah k druhým lidem.

Všechny respondentky také vidí důležitost role učitele při rozvoji etických konceptů. V první řadě za klíčové považují, aby mateřská škola kráčela, ve výchovně vzdělávacím systému stejným směrem tzn. výchovou ke ctnostem. Také je pro většinu respondentek výchova ke ctnostem celoživotní myšlenka a filozofie života.

Sociálně a emocionálně kompetentní děti mají větší šanci na úspěšnou interakci s vrstevníky, najít si více přátel, mít s nimi lepší vztahy i s rodiči a učiteli a dosáhnout větších akademických úspěchů, zde se respondentky shodují v tom, že karty ctností mohou přispět k tomu, aby děti dosáhly těchto kompetencí, přesto vidí riziko v třech základních faktorech, které vše mohou ovlivnit jako je temperament dítěte, rodina dítěte a normy společnosti a rodiny. Pro ověření tohoto tvrzení, by byl potřeba provést longitudinální výzkum, abychom mohly potvrdit tuto domněnku některých teoretiků pedagogických věd, že sociální a emoční kompetence předškolních dětí přímo ovlivňuje pozdější učení, sociální a psychologické výsledky.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala etickými koncepty a jejich rozvojem pomocí karet ctností v mateřské škole. Cílem byla interpretace osobních zkušeností učitelů s kartami ctností v mateřské škole.

V teoretické části jsem se snažila vymezit teoretická východiska pro rozvoj etických konceptů pomocí karet ctností v mateřské škole. Zabývala jsem se teorií morálního vývoje dětí předškolního věku, jeho historickým vymezením, vlivy na rozvoj etických konceptů, dále jak můžeme rozvíjet etické koncepty a v neposlední řadě popisuje roli pedagoga v rozvoji etických konceptů v mateřské škole.

V empirické části jsem se věnovala zkušenostem učitelů, jak můžou kartami ctností rozvíjet etické koncepty – morální sebepojetí u dětí předškolního věku. Také jak můžou děti pomocí karet ctností porozumět vlastním emocím a emocím druhých, porozumět abstraktním pojmům jako je sebedůvěra, upřímnost atd. V neposlední řadě jak pomocí karet ctností můžeme u dítěte dosáhnout sebereflexe, zpětné vazby pro kamaráda, zhodnocení fungování skupiny. Taktéž jakou roli má v rozvoji etických konceptů učitel a co vše může ovlivnit rozvoj etických konceptů v mateřské škole.

Výsledky výzkumu považuji za užitečné především z důvodu, že koncept „Výchova ke ctnostem“ není stále tak rozšířený, zkušenost s ním má pouze málo mateřských škol a ve společnosti není stále tolik v povědomí.

Přínosné to může být pro učitele mateřských škol, kteří chtějí umět navodit atmosféru vzájemného respektu tím, že budou s dětmi spolupracovat, minimalizovat výkon externí autority na míru, do jaké je to možné a praktické, a podle potřeby s dětmi sdílet moc. Povzbuzovat děti, aby dělaly pravidla a rozhodnutí ve třídě, poskytovat dětem příležitosti hrát skupinové hry, pomáhat dětem při řešení a učení se, jak řešit jejich konflikty, podporovat děti při reflexi. Pomáhat dětem naučit se vyjadřovat své názory a naslouchat jeden druhému. Zkrátka minimalizovat výkon vnější autority, aby byly děti schopné regulovat své chování v nepřítomnosti dospělé autority. A snad nejdůležitější naučit se pomáhat dětem napravit narušené vztahy, aniž by je nutily k neupřímnosti například vyžadování omluvy, bez ohledu na příčinu konfliktu. V neposlední řadě to může sloužit pedagogům z běžných předškolních a mimo školních zařízení, pro lepší představu o tom jak provázet děti životem a učit je novým věcem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Basyuk, N., & Ternopilska, V. (2022). Pedagogical Conditions of Formation of Moral Feelings in Children of Senior Preschool and Primary School Age. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 9(1), 146–156. doi: <http://doi.org/10.15330/jpnu.9.1.146-156>.

Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (Eds.). (2015). *Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Haková, J., & Štolbová, M. (2021). *Krajinou ctností: sborník 156 aktivit pro výchovu ke ctnostem*. Praha: Nadace Pangea.

Hábl, J. (2015). *I když se nikdo nedívá: fundamentální otázky etického vychovatelství*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.

Huber, W. (2016). *Etika: základní otázky života* (přeložil Petr Babka). Praha: Vyšehrad.

Chernokova, T. E., & Gulyaeva, A. L. (2022). The Development of Moral Consciousness in Older Preschool Children Through Problematic Contradictory Situations. *Cultural-Historical Psychology*, 18(2), 108–115. doi: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180212>

Christner, N., & Paulus, M. (2022). Varieties of normative understanding and their relation to sharing behavior in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 224. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105498>

Christner, N., Pletti, C., & Paulus, M. (2022). How does the moral self-concept relate to prosocial behaviour? Investigating the role of emotions and consistency preference. *Cognition and Emotion*, 36(5), 894–911. doi: <https://doi.org/10.1080/02699931.2022.2067133>

Jambon, M., & Smetana, J. (2015). *Moral Development, Theories of*. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Rochester: University of Rochester. doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.23201-7>

Karadağ, F., & Demirtaş, V. Y. (2018). The Effectiveness of The Philosophy with Children Curriculum on Critical Thinking Skills of Pre-School Children. *Education*, 43(195), 19–40. doi: <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7268>

Killen, M., & Smetana, J. (2014). *Handbook of moral development*. (2nd ed). New York: Psychology Press.

Klusák, M. (2014). *Morální vývoj školáků a předškoláků: paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. Praha: Karolinum.

Klusák, M. (2013). K roli her v morálním vývoji dítěte podle teorie Jeana Piageta. *Studia Paedagogica*, 17(2), 93–108. doi: <https://doi.org/10.5817/SP2012-2-6>

Krámský, D. (2015). *Filosofické základy psychologie morálky*. Liberec: Bor.

Kulikovskaya, I. E. (2021). Spiritual and Moral Education of Preschoolers. *Psychology and education*, 58(3), 01–13. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.17762/pae.v58i3.2466>

Zdanevych, L. V., Syrova, J. V., Kolosova, S. V., Pyvovarenko, M. S., & Kurhannikova O. O. (2020). Vštěpování systému hodnot předškolním dětem v kulturním a vzdělávacím prostoru. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11B), 5991–5999. doi: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082235>

Moore, G. (2022). Effects of philosophical ethics in early childhood on preschool children's social – emotional competence and theory of mind. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 16(1), 1–19. doi: <https://doi.org/10.1186/s40723-022-00098-w>

Nicola, N. A. (2020). *Education in the perspective of values: Pespektives of using the mral modelin kindergarden activities*. Editura Eikon. Dostupné z: <https://www.cceol.com/search/chapter-detail?id=944219>

Nucci, L. P., Narváez, D., & Krettnauer, T. (2014). *Handbook of moral and character education*. New York: Routledge.

Paulus, M. (2020) Is young children's helping affected by helpees' need? Preschoolers, but not infants selectively help needy others. *Psychological Research* 84, 1440–1450. doi: <https://doi.org/10.1007/s00426-019-01148-8>

Polat, Ö., & Akay, D. (2020). A review article on philosophy education as a stimuli for early brain development. *Ilkogretim Online*, 19(2), 1105–1115. doi: <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.696699>

Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2011). *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. London New York: Springer Dordrecht Heidelberg

Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.

Schütz, J., & Koglin, U. (2022). A systematic review and meta-analysis of associations between self-regulation and morality in preschool and elementary school children. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 1–33. doi: <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03226-4>

Sticker, R. M., Christner, N., Pletti, C., & Paulus, M. (2021). The moral self-concept in preschool children: Its dimensions and relation to prosocial behaviors. *Cognitive Development*, 58. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101033>

Sticker, R. M., & Paulus, M (2022). A longitudinal assessment of the stability of the three-dimensional moral self-concept during early childhood. *European Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 327–346. doi: <https://doi.org/10.1080/17405629.2022.2090333>

Stránský, M. (2018). *Praktický význam morální filosofie*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Praha: Portál.

Tan, E., Mikami, A. Y., Luzhanska, A., & Hamlin, J. K. (2021). The Homogeneity and Heterogeneity of Moral Functioning in Preschool. *Society for Research in Child Development*, 92(3), 959–975. doi: <https://doi.org/10.1111/cdev.13458>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

IPA Interpretativní fenomenologická analýza

SEL Sociálně emocionální učení

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Charakteristika výzkumného vzorku	38
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Karta ctnosti odvaha

Příloha P II: Osvědčení o absolvování semináře

PŘÍLOHA P I: KARTA CTNOSTI ODVAHA



ODVAHA

VNITŘNÍ SÍLA ZVLÁDNOUT VĚCI, KTERÉ JSOU VELKÉ,
KTERÝCH SE BOJÍM

Kdo je pro mě hrdina?

Kdy jsem se cítil/a jako hrdina?

Z čeho mám strach a chtěl/a bych to zvládnout?

Co mi pomáhá získat odvahu?

V čem všem mohu být odvážný / odvážná?

ODVAHA

Každý může být hrdina

Strach má velké oči

Překonávání překážek není jen o fyzické síle

Vykročení z kruhu bezpečí

Výchova ke ctinostem

37. Šerpa odvahy

1. st. zš 2/1 4 venku 60 minut

Látkové šerpy, barevná plstěná kolečka, 6 misek, 6 luceren, jehly, nitě, táborový oheň

příprava:
Nedaleko táborového ohně připravíme podél lesní cesty 6 stanovišť (vzdálených od sebe asi 100 m) a na každé dáme lucerničku, aby bylo dobře vidět. K lucerničce položíme misku jednobarevných plstěných koleček. Na každém zastavení jsou kolečka jiné barvy.

motivace:
U hořícího táborového ohně si s dětmi povídáme o tom, že neexistuje stejná odvaha pro každého člověka. „Odvahu potřebují lidé v různých situacích v životě a poznají to podle toho, že se něčeho bojí. Podle toho, jak moc se bojí, tolik odvahy pak potřebují, aby úkol zvládli. Je úplně v pořádku, že někdy máme odvahy méně než ostatní, protože odvaha v nás teprve roste. A každému roste jinak rychle, stejně jako rostete jinak rychle vy nebo jinak rychle rostou kytičky. Jednou bude velká dost.“ Vyzveme děti k tomu, abychom společně vyzkoušeli, jak je naše odvaha právě teď velká.

popis:
Rozdáme dětem látkové šerpy odvahy. Děti si je obléčou a mohou se vydat do lesa posbírat odznaky odvahy, které tam na ně čekají. Každé dítě jde postupně samostatně bez baterky do lesa a sbírá plstěná kolečka, podle toho, jak hluboko do lesa si troufne. Postupně překonává strach z chůze nočním lesem a ve chvíli, kdy už se jít dál opravdu bojí, vrátí se. Jeden z průvodců je schovaný poblíž poslední lucerny a hlídá, aby děti nezašly dál do lesa. Děti nemusí získat všechny barvy plsti. Záleží jen na každém, kolik si dnes dovolí. Postupně se vystřídají všechny děti. Cesta musí být zřetelná, aby dítě nesešlo jinam. Když je jedno dítě v lese, ostatní zatím sedí u ohně a zpívají.

reflexe:
Už v bezpečné místnosti si povídáme o tom, jaké to bylo. Jak děti cítily strach a jak cítily odvahu. U povídání našíváme plstěné znaky na šerpy, které si na závěr znovu oblékneme. Zopakujeme, že každý má svou odvahu různé velikou a nemá cenu srovnávat počet koleček. Ti, kteří ještě nemají všechny, mohou cestu projít jiný den znovu a zkusit, jak její jejich odvaha narůstá.

Autor: Jana Haková

38. Ze srdce do srdce

1. st. zš 2/1 4 uvnitř/venku 1 minuta

nic

popis:
Naučíme děti malý rituál odvahy. Když se děti něčeho bojí, můžeme jim kus své odvahy dát. Odvaha je nekonečná a můžeme se o ni dělit s ostatními, když jí v sobě cítíme a druhý jí právě potřebuje. Rituál odvahy probíhá tak, že se obejmeme, spojíme srdce k sobě a jemným hlasem proneseme: „Teď kus mé odvahy putuje z mého srdce do tvého srdce. Cítíš to teplo, které ti posílám? To je má odvaha. Mám ji dost pro oba.“ Klidný pevný hlas, stisk a naše jistota pomůže dětem představit si přenos odvahy z jednoho těla do druhého. Tento posilující mini rituál můžeme zavést ve třídě a průběžně jej používat, když ho děti potřebují.

obměna:
Odvahou můžeme „nabít“ i nějaký předmět, který si dítě vezme s sebou třeba do školy nebo na recitační soutěž. Předmětem může být ručně šitá panenka, lego postavička, plyšák, cokoli. Nabijeme jej svou odvahou a pak jej dítěti předáme.

Autor: Jana Haková

PŘÍLOHA P II: OSVĚDČENÍ O ABSOLVOVÁNÍ SEMINÁŘE

 **Výchova ke ctnostem**

OSVĚDČENÍ

O ABSOLVOVÁNÍ SEMINÁŘE

KARTY CTNOSTÍ PRO DĚTI

ANEB VÝCHOVA KE CTNOSTEM

Seminář s dotací 8 hodin akreditovaná MŠMT v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pod č.j. MSMT-39872/2020-2-986, číslo akreditace vzdělávací instituce č.k. MSMT 43386/2020-1.
Nadace Pangea, Rohanské nábřeží 671/15, 186 00 Praha 8, IČO: 40763757

Jméno a Příjmení (s titulem) **Marcela Kišnerová**

Místo konání **FS Montessori Brno**

Datum narození **8.7.1976**

Datum vydání **30.9.2022**

Pořadové číslo **220939/17**

.....
PANGEA
předseda správní rady Nadace Pangea
Ing. Miroslav Hanuš

.....
vedoucí projektu Výchova ke ctnostem
MgA. Jana Haková