



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Učitelka MŠ na filozofické cestě do dětského světa

Vypracovala: Hana Krátká

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

České Budějovice 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, dne 7. července 2017

.....

Hana Krátká

Poděkování

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce paní doc. PhDr. Ludmile Muchové, Ph.D. za odborné vedení, rady, a velmi vstřícný přístup při vypracování této práce.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá filozofováním s dětmi v předškolním věku, podmínkami, za kterých se dá realizovat, a v neposlední řadě přínosem pro děti a učitelku. V teoretické části je uvedena obecná charakteristika dítěte v předškolním věku a jeho cesta k filozofování pod vedením učitelky MŠ. Do praktické části jsou zařazeny přepisy jednotlivých filozofických rozhovorů s dětmi a poznatky, které z nich vyplynuly. Hlavní pozornost je věnována rozvoji myšlení dětí a celkovému přínosu filozofování s dětmi v tomto věku.

Klíčová slova: filozofování, filozofický rozhovor, myšlení, dítě předškolního věku, předškolní období

Abstract

This bachelor thesis deals with the philosophizing with children in the preschool age, the conditions in which it can be realized and last but not least with its benefit for children and a teacher. The general characteristic of the child of the preschool age and its way to philosophizing with the kindergarten teacher is presented in the theoretical part. The transcription of particular philosophical interviews with children and the findings which follows them are put in the practical part. The main attention is given to the development of children's minds and general benefit of philosophizing with children of this age.

Keywords: philosophizing, philosophical interview, thinking, children in preschool age, preschool period

Obsah

ÚVOD	7
1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	8
1.1 Vývoj poznávacích procesů v předškolním věku	8
1.2 Řečový vývoj	10
1.3 Rozvoj dětské identity	10
1.4 Socializace dítěte a normy chování	11
1.5 Rozvoj sociálních dovedností.....	12
1.6 Emocionální vývoj dítěte	12
1.7 Hra v životě předškolního dítěte	13
2 MYŠLENÍ A ŘEČ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE PODLE J. PIAGETA A L. S. VYGOTSKÉHO	15
3 KOMUNIKACE PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE	17
4 OSOBNOST UČITELKY MŠ A JEJÍ OTEVŘENOST K OKOLNÍMU SVĚTU A POROZUMĚNÍ DRUHÝM	19
4.1 Profesionální dovednosti učitelky MŠ.	19
4.2 Základní rovina sociálních vztahů v MŠ	19
4.3 Sociálně psychologické profesionální dovednosti učitelky MŠ.....	20
5 CESTA K FILOZOFOVÁNÍ S DĚTMI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	23
5.1 Proč filozofovat s dětmi.....	23
5.2 Předpoklady předškolního dítěte pro filozofování z vývojového hlediska	24
5.3 Úloha dospělého při filozofování s dětmi.....	25
5.4 Základní filozofické techniky.....	25
5.5 Podněty k filozofickému rozhovoru s dětmi	26
6 CÍL PRŮZKUMU, PRŮZKUMNÉ OTÁZKY, METODIKA PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	27
7 CHARAKTERISTIKA PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	29
7.1 Charakteristika šetření v čase	29
7.2 Poznatky z praxe při vedení filozofických rozhovorů (odpověď na průzkumnou otázku č. 1 a 2)...	29
7.3 Průběh filozofických rozhovorů.....	30
8 PŘEPIS JEDNOTLIVÝCH ROZHovorŮ	32
8.1 První spontánní filozofické rozhovory s dětmi.	32
8.2 Filozofický rozhovor na základě textu	40
9 SOUHRN VÝSLEDKŮ PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	52
ZÁVĚR	54
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	55

ÚVOD

Cestu k filozofování s dětmi předškolního věku odstartovala má účast na kurzu „Filozofujeme s dětmi“ v rámci projektu Profesní podpora předškolního vzdělávání na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Seminář pod odborným vedením paní doc. PhDr. Ludmily Muchové, Ph.D., a následná přednáška Evy Zoller, M. A., mě motivovala k zúročení získaných informací v praxi. Byla jsem si vědoma toho, že filozofické rozhovory s dospělými lidmi pod odborným vedením budou mít logicky zcela jiný rozměr než filozofování s dětmi vedené začátečníkem s teoretickou přípravou. O výsledky z praxe jsem se rozhodla podělit ve své bakalářské práci.

V teoretické části popisuji charakteristiku dítěte v předškolním věku, jeho myšlení, komunikaci z hlediska vývoje a osobnost učitelky z hlediska jejích profesních předpokladů k této činnosti. Zabývám se teoretickými podklady k tématu filozofování s dětmi. V praktické části popisuji jednotlivé filozofické rozhovory s dětmi a poznatky, které jsem z nich získala.

1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Předškolní věk dítěte je vymezen věkem od 3 do 6 let. Za předpokladu fyzické a sociální zralosti končí nástupem do školy. Charakteristickými znaky tohoto období je postupné odpoutání od rodiny, prosazení se ve skupině vrstevníků, osvojování běžných norem chování a komunikace na přijatelné úrovni (Vágnerová, 2000).

1.1 Vývoj poznávacích procesů v předškolním věku

Poznávání v tomto věku je zaměřeno na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. J. Piaget (1970) nazval myšlení dětí v předškolním věku názorným a intuitivním. Toto myšlení je málo flexibilní, nepřesné a nerespektuje plně zákony logiky. Vyznačuje se čtyřmi typickými znaky (Vágnerová, 2000).

Prvním znakem je egocentrismus. V tomto případě dítě lpí na subjektivním pohledu na svět a tím dochází k nepřesnému poznávání (např. mladší předškolní dítě si zakrývá rukama oči, když chce, aby ho jiní neviděli - J. Langmeier, 1991). Druhým je fenomenismus. Dítě se fixuje na obrazy reality, které nechce opustit. Svět vnímá takový, jak vypadá (např. odmítá sdělení, že velryba není ryba). V třetím případě je to magičnost. Dítě si při interpretaci reality pomáhá fantazií. Nedělá velký rozdíl mezi skutečností a fantazií, což také přispívá ke zkreslenému poznávání. Posledním znakem je absolutismus. Dítě je přesvědčené, že vše, co pozná, musí být definitivní a jednoznačně platné. Pokud něco nějak vypadá, tak to přece takové musí být. Jedná se o jeden z projevů dětské potřeby jistoty. Dítě nechápe relativitu názorů dospělých. Například v reklamě vychválená pasta na zuby nemůže být přece ta nejlepší, když minule byla chválená jiná (Vágnerová, 2000).

Dítě v tomto věku nevnímá celky složené z detailů a nechápe vztahy mezi nimi. Neumí potlačit informaci, která je pro danou situaci nevýznamná. Pokud vnímá objekty globálně, nevšimne si detailů, nebo se zaměří na velmi nápadný detail a nebere v úvahu žádné další. Nechápe možnost posuzovat danou situaci z více hledisek (chlapec má bratra, ale jeho bratr už nikoli - Steinberg a Belsky, 1991). Předškolák hledá přímé a jednoznačné příčiny situací. Náhodu odmítá. Ta v něm vyvolává nejistotu, nelze ji pro něj uspokojivě vysvětlit. Získané informace umí využít, pokud je chápe. V případě, že

dítě realitě nerozumí, vysvětlí si ji tak, jak umí, i když věci nekorespondují se skutečností. Ta musí být pro něj srozumitelná a přijatelná. Motivací je také potřeba jistoty a bezpečí (Vágnerová, 2000).

Během tohoto období se rozvíjí sluchová a zraková diferenciacie, která je důležitá pro proces analýzy a syntézy při čtení a psaní. Časové úseky vnímá dítě stejně nepřesně jako prostor. Orientace v něm je omezená na blízkost domova. Paměť převažuje bezděčná, mechanická, krátkodobá a konkrétní. Kolem pátého roku se vyvíjí paměť záměrná a dlouhodobá. Pokud je myšlení dítěte spojeno s jeho činnostmi a aktivitami, pak je schopné porozumět vztahům mezi různými ději. Pro myšlení předškolního dítěte je dále charakteristický antropomorfismus (dítě má tendenci polidšťovat předměty), prezentismus (chápe všechno ve vztahu k přítomnosti), fantazijní přístup (fantazie u něj převládá nad respektováním logických skutečností) a synkretismus (spojuje nelogické znaky) (Špaňhelová, 2008).

Nedílnou součástí tohoto věku je fantazie, která je důležitá pro citovou a rozumovou rovnováhu. *„Představy předškoláka jsou velmi bohaté a barvité. Mezery mezi vnímanými jevy či jednotlivými detaily jsou často doplňovány tzv. dětskou konfabulací. Jsou to myšlenky, o kterých jsou děti přesvědčeny, že jsou pravdivé. Je proto zcela nevhodné trestat je za lži v době, kdy je pro ně velmi nesnadné odlišit realitu od konfabulace.“* (Šulová, s. 69)

Dítě má občas potřebu přizpůsobit skutečnost svým potřebám (přičítání vlastností živým neživým věcem). Pomocí fantazie kombinuje, vymýšlí. Fantazijní představy postupně mizí (vidí něco, co nevidí ostatní) a pokračuje fantazie založená na reálných podkladech, například na vymýšlení her a oblečení (Špaňhelová, 2008).

Myšlení předškolních dětí je útržkovité, nekoordinované a nepropojené. Je zaměřené na jednu oblast. Děti dovedou sice řešit dílčí úkoly, ale nedovedou do svého uvažování zahrnout více znalostí nebo různé pohledy. Vědomosti mají uložené ve svém vědomí, ale jejich uvažování příliš neovlivňují. Postupně opouštějí subjektivní pohled a dávají důraz na projevy aktuálních situací, které je obklopují (Vágnerová, 2000).

Kresbou, vyprávěním a hrou vyjadřuje dítě svůj názor na svět. V těchto činnostech projeví své dětské myšlení a prožívání emocí. S rozvojem jemné motoriky se vyvíjí kresba. Dítě s rozvojem poznávacích funkcí zjistí, že pomocí kresby může zobrazit realitu. Své výtvary nejprve pojmenovává pomocí výrazného znaku. Teprve později kreslí s úmyslem zobrazit konkrétní věc. Kreslí to, co o objektu ví a co pokládá za důležité. Vyvíjí se kresba postavy. Od počáteční hlavy s končetinami bez trupu, až po postavu s detaily. Kresby se ke konci předškolního věku stále více podobají skutečnosti (Vágnerová, 2000).

1.2 Řečový vývoj

Díky vývoji řeči rychle narůstají znalosti o světě lidí a věcí. Dítě v předškolním věku je schopné označit správně barvy, popíše známé věci a předměty. Osvojuje si základy počítání. Odříká početní řadu do desíti, podle názorných předmětů je schopné určit jejich počet. Rozšiřuje si neustále svou slovní zásobu a orientuje se v pravidlech gramatiky. Řeč používá k regulaci svého chování (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Ke konci tohoto období dítě také používá správně pády, osoby, časy, vyslovuje zpravidla všechny hlásky. Pro rozvoj řeči je důležité vést s dítětem dialog, věci komentovat a uvádět na pravou míru, zároveň mu však ponechat prostor k samostatnému vyjádření (Špaňhelová, 2008).

Dítě již od čtyř let mluví v delších a složitějších větách, později v souvětích. Chybuje ve vyjádřeních časových vztahů a v jeho vyprávění se objevují nepřesnosti a agramatismy. Důležitou složkou řečového vývoje je tzv. egocentrická řeč, která je řečí pro sebe bez ohledu na posluchače. Ta doprovází různé dětské aktivity a pomáhá dítěti při prováděné činnosti. Dítě se při ní nemusí ničemu přizpůsobovat. Pomocí ní vyjadřuje své pocity (expresivní forma), připomíná si normy chování a opakuje si pokyny, jak má co dělat (regulační forma). Tato řeč může také fungovat jako prostředek myšlení. Dítě se pomocí ní lépe orientuje, uvědomuje si a řeší problémy. Egocentrická řeč postupně přechází na řeč vnitřní (Vágnerová, 2000).

1.3 Rozvoj dětské identity

Dítě v předškolním věku začíná chápat svou odlišnost od ostatních, svou jedinečnost. Dítě si uvědomuje vlastní identitu. Je schopné vnímat vlastní tělo, s jeho

pocity a ovládáním. Vnímá se jako subjekt, který je aktivní, s různými kompetencemi (Vágnerová, 2000).

„V předškolním věku už je dítě schopno samo jmenovat několik svých rolí a toto vědomí je významným krokem v procesu formování vlastní identity.“ (Šulová, s. 74)

Předškolní dítě z důvodu citové a rozumové nezralosti není schopné sebehodnocení. Je závislé na hodnocení jiných osob. Důležitou roli v této rovině zastupují rodiče, kteří dítě ovlivňují svou citovou vřelostí k jeho osobě, názorem na jeho chování a vyjádřením spokojenosti s plněním vyslovených požadavků z jejich strany. Rodiče jsou pro dítě vzorem a citově blízkou autoritou. Ztotožněním s nimi dochází k posílení jeho sebevědomí a k orientaci mezi žádoucími a nežádoucími vlastnostmi a projevy chování. Osobní teritorium dítěte je také součástí identity. Je vymezeno lidmi, ke kterým má dítě nějaký vztah, věcmi, které mu patří, a prostředím, ve kterém žije. Identitu dítěte tvoří i sociální role, které má. Významné jsou pro něj role nad rámec rodiny, které mu poskytují zpětnou vazbu o jeho pozici v jiném sociálním prostředí (role žáka, role v dětské skupině). Dosažení určitého postavení se projevuje v jeho sebepojetí. Klíčová je pro dítě gender role, která vymezuje sociální pojetí mužské a ženské role, se kterou se postupně ztotožňuje (Vágnerová, 2000).

1.4 Socializace dítěte a normy chování

„Součástí identity předškolního dítěte jsou i všechny sociální role, které má. V té době nabývají na významu především ty, jež přesahují rámec rodiny a signalizují jeho pozici v jiném sociálním prostředí.“ (Vágnerová, s. 117)

Předškolní věk dítěte charakterizuje iniciativa a aktivita, která už není tolik závislá na aktuální situaci. Zpočátku tohoto vývojového období uspokojují dítě činnosti samy o sobě a jejich volbu ovlivňují emoce a momentální potřeby, později směřují k nějakému cíli. Pokud je aktivita kladně hodnocena a dítě se pomocí ní prosadí, dochází k uspokojení jeho potřeby seberealizace (Vágnerová, 2000).

Pravidla chování dítěti prezentují autority, které dítě uznává. Dítě nemá ještě vlastní názor, pokládá za správné názory a chování dospělých, osvojuje si konkrétní normy chování. Pomocí nich se snadněji orientuje v sociálním prostředí a jsou důležité

pro rozvoj jeho vlastní identity. K jejich dodržování je motivováno pozitivním a negativním hodnocením (systém odměn a trestů). Normám chování se dítě učí především ve svém rodinném prostředí. Učí se rozlišit chování žádoucí a nežádoucí. Ke konci předškolního období je dítě schopné pociťovat vinu za nevhodné chování. Pokud určitá omezení pokládá za absolutně platná, jejich porušení v něm vyvolává nepříjemný pocit. Děje se to i v případech, že ho v dané situaci nikdo nevidí. Je to počátek rozvoje dětského svědomí (Vágnerová, 2000).

1.5 Rozvoj sociálních dovedností

V předškolním věku se rozvíjí prosociální chování. Můžeme ho popsat jako pozitivní chování, které respektuje ostatní. Pokud se dítě cítí v životě jistě a bezpečně, pak věří, že se může i vlastním chováním spolupodílet na rozvoji různé sociální situace. Naučí se respektovat potřeby druhých, dávat i brát, získává větší množství sociálních pozitivních zkušeností. V opačném případě dítě ohrožené a nejisté velmi snadno reaguje asociálně. Díky dosažené úrovni kognitivních kompetencí je dítě schopné uvažovat pohledem jiné osoby, a tím chápe její potřeby. Projev prosociálního chování je výsledkem sociálního učení nápodobou. Pro dítě je zcela nezbytný příkladný vzor v rodině s požadavkem podobného jednání. Pokud tomu tak není, nemůžeme takové chování od dítěte očekávat. Důležitým sociálním mezníkem je pro předškolní dítě nástup do školy. Předpokladem pro zvládnutí nové role, role školáka, je dosažení určité socializační úrovně, které zabrání nadměrné zátěži pro dítě (Vágnerová, 2000).

1.6 Emocionální vývoj dítěte

„Citový vývoj a rozvoj dítěte, jakožto součást sociálního vývoje, je důležitým prvkem výchovy „zdravého“ jedince a jednou z podmínek úspěšného vrůstání dítěte do mezilidských a společenských vztahů.“ (Mertin, Gillernová, s. 126)

Předškolní věk dítěte je důležitým obdobím pro formování základních citových projevů. Děti je začínají ovládat, zvládnou být kritické samy k sobě. Jsou schopné hodnotit své chování, litovat se a zlobit se z nějakého důvodu samy na sebe. Postupně se rozvíjí sebecit. Pokud je dítě v tomto věku zdravé, převažuje u něho dobrá nálada, ustupuje strach z neznámých věcí, se kterými se setkává. Je schopné spolupracovat s vrstevníky, chápat druhého, ale i s ním soupeřit. Zvládá se podřídit zájmu ostatních

děti, přistoupí na řešení konfliktů kompromisem a je schopné poskytovat pomoc slabším jedincům. Velkou pozornost věnuje dítě vztahu matky a otce. V tomto období jsou pokládány základy jeho citového chování a prožívání. Velmi důležitou roli sehrává prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Ovlivňuje ho míra pozornosti, které věnuje okolí jeho emocionálním projevům. Každodenně má možnost pozorovat modely chování, které se později odrážejí v jeho schopnosti realizovat partnerské vztahy (Šulová, 2005).

Na konci předškolního období je dítě schopné ovládat a kontrolovat své prožitky. Tato schopnost je velmi důležitá pro sociální život člověka. Dítě se učí především zvládat své projevy rozladění, zlosti a vzteku tak, aby se chovalo společensky přiměřeným způsobem. Důležitou roli v tomto ohledu sehrávají vlastní emoční zkušenosti a nápodoba. Na emocionální vývoj dítěte velmi pozitivně působí rozmlouvání o jeho prožitcích a pocitech. Zde je prostor ke stimulaci příznivého citového vývoje nejen pro rodinu, ale i pro mateřskou školu (Mertin, Gillnerová, 2010).

1.7 Hra v životě předškolního dítěte

Předškolní období dítěte je velmi často nazýváno obdobím hry. Hra úzce souvisí s rozvojem kognitivních struktur a s rozvojem motoriky. Jejím prostřednictvím projevuje dítě své schopnosti a dispozice. Mělo by mu být umožněno hrát si často a spontánně. V tomto věku je hra analogická pozdějšímu učení a vzdálenější práci (Šulová, 2005).

Hra je hlavní činností dítěte, neprobíhá s druhým dítětem paralelně, ale již kooperativně se schopností spolupráce a rozdělováním rolí a úkolů. Dítě v předškolním věku ještě příliš dobře nechápe vše v okolním světě, který ho obklopuje, přestože se jeho požadavkům musí stále přizpůsobovat. Pomocí hry se dítě snadněji vyrovnává s problematickou realitou, symbolicky si uspokojuje přání, která v ní nelze splnit, může se chovat podle svých představ a přehrát si opakovaně situaci, které nerozumělo, nebo ho citově zasáhla. K relaxaci mu vyhovují pohádky, které mají jasný řád. Pohádkové bytosti jsou čitelné, zlo a dobro je jasně vymezené a není o něm pochyb. Děj má zpravidla dobrý konec (Špaňhelová, 2008).

Hra předškoláka se výrazně liší ve srovnání s předchozími vývojovými obdobími. Zatímco hra kojence je omezena na hru s vlastním tělem a jednoduchými předměty,

pro batolecí věk je typický pohyb a zkoumání vlastností předmětů. Hra v předškolním období již vede k vytváření něčeho nového. Dítě je pomocí her stavěno do modelových situací, na které může narazit v budoucnu a učí se je řešit. Je to pro něj příprava na následující život (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2 MYŠLENÍ A ŘEČ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE PODLE J. PIAGETA A L. S. VYGOTSKÉHO

Vzhledem k tématu této bakalářské práce ještě uvádím teorie J. Piageta a L. S. Vygotského, které zdůvodňují legitimitu rozvíjení myšlení v předškolním věku pomocí filozofování pro děti.

Švýcarský psycholog, filozof a přírodovědec J. Piaget, zabývající se studiem dětského myšlení, svou teorii kognitivního vývoje uspořádal do čtyř jednotlivých stádií. Myšlení dítěte ve věku tří let předchází stádium senzomotorické, které je vymezeno časově od narození do dvou let dítěte. V tomto období poznává dítě svět smysly a pohyby, uvědomuje si stálost objektů. Historický význam mají ve vývoji řeči a myšlení dítěte J. Piagetovy výzkumy, ve kterých se zabýval v širokém měřítku zvláštnostmi dětské logiky. Vytýčil problém dětského myšlení jako problém kvalitativní (Vygotskij, 2004).

V tradiční psychologii bylo dětské myšlení negativně charakterizováno na základě odlišností od myšlení dospělých. Poukazovalo se na to, že dítě nemá schopnost abstraktního myšlení, neumí vytvářet pojmy, nespojuje soudy. Nové výzkumy se naopak zabývaly tím, která specifika dětské myšlení má. Ve staré tézi, kterou přejal J. Piaget od J. J. Rousseaua (francouzský filozof, zabývající se pedagogikou), se uvádí, že dítě není maličkým dospělým a jeho rozum tedy nemůže být chápán jako maličký rozum dospělého člověka (Vygotskij, 2004).

J. Piaget fakty zdůvodnil ideu vývoje dětského myšlení. V jeho teorii zaujímá hlavní místo dětský egocentrismus. V prvních výzkumech se věnoval funkci dětské řeči, na jehož základě rozdělil řeč na egocentrickou a socializovanou. V egocentrické řeči chce být dítě středem pozornosti. Mluví se sebou, nikoho neoslovuje, nemá potřebu druhému cokoliv sdělovat. Vypadá, jako když nahlas myslí. V socializované řeči dítě sděluje myšlenky, pokládá otázky a hodnotí. Dětskou aktivitou v tomto věku je především hra a počátečním myšlením je fantastická představivost vyjadřována touto egocentrickou řečí, která se omezuje a na konci předškolního věku vytrácí. Zároveň je ale také přechodnou formou mezi řečí vnitřní a vnější. Další základní otázkou byl

proces vývoje dětského myšlení. Výzkumy ukázaly, že se myšlení vyvíjí od sociálního k individuálnímu, nikoliv naopak. J. Piaget zkoumal socializaci dětského myšlení mimo praxi. Bez sociální zkušenosti by se ale dítě nikdy nenaučilo logice. Odras skutečnosti a poznání je považováno za základ myšlení (Vygotskij, 2004).

Poměr egocentrické a sociální mluvy dítěte závisí na jeho věku a podmínkách prostředí, ve kterých se pohybuje. Ovlivňuje ho styl rodinného života a výchova. Piagetova pozorování byla však zaměřena pouze na děti v mateřské škole, které si hrály jeden vedle druhého. V domácím prostředí však vzniká pro dítě mnoho praktických a duševních potřeb. Ve velmi raném věku se tak rozvíjí socializovaná řeč. J. Piaget došel k závěru, že studium vývoje může být vypovídající jen za předpokladu, pokud budou děti zkoumány v různých odlišných a sociálních prostředích (Vygotskij, 2004).

L. S. Vygotskij (ruský vědec) se zabýval výzkumem dětské řeči, psychologií myšlení a problematikou učení a vzdělávání. Teorie J. Piageta ho inspirovaly a zároveň vedly ke kritice. Přestože se oba vědci věnovali pedagogické problematice v oblasti psychologie, měli rozdílný názor na spojitost mezi mentálním vývojem dítěte a jeho schopnostmi k učení. J. Piaget zastával názor, že mentální vývoj dítěte je předpokladem k učení. Ve Vygotského koncepci učení utváří psychický vývoj. Činnost dítěte a interakce s dospělými v kombinaci s učením vede k dozrání intelektových schopností. Učení stojí v popředí před vývojem a je jeho hybnou silou. Tato teorie byla uvedena do koncepcí v oblasti vzdělávání předškolního a školního věku a nazývá se zónou nejbližšího vývoje. Prokazuje, že dítě je nejvnímavější v období před novou vývojovou etapou, které může za určitých podmínek (míněno především díky pomoci dospělé osoby) dosáhnout rychleji, než kdyby se pouze spontánně vyvíjelo. Právě z této skutečnosti vychází filozofie pro děti, když usiluje o rozvíjení myšlení u předškolních dětí. Dalšími výzkumy se potvrdilo, že v závěru předškolního věku egocentrická řeč nevymizí, ale přerůstá v řeč vnitřní, která má osobitou funkci. Cesta může vést od motivu k myšlení, dále k vnitřní řeči a opačně k řeči vnější vyjádřené slovem. Myšlení a řeč jsou společně klíčem k chápání lidského vědomí (Vygotskij, 2004).

3 KOMUNIKACE PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Dítě v tomto věku zvládá vyjádřit své pocity a názory. Nezmiňuje se o podstatném v popisované záležitosti a vychází z vlastní zkušenosti. Z tohoto důvodu nemusí být sdělování pro posluchače srozumitelné. Při konverzaci je pro dítě obtížné soustředit se na sdělování druhé osoby, brát v úvahu jiný pohled na věc a zpracovávat sdělené informace. Projev dítěti může stěžovat také nesprávná výslovnost hlásek. Komunikaci dítěte velmi ovlivňuje způsob komunikace v rodině. Pokud rodiče mají malou slovní zásobu, nehovoří o složitějších problémech, nevyprávějí dětem a ani po nich sdělování nepožadují, výrazně se to odráží ve slovní zásobě dítěte a v aktivnější, samostatnější strategii poznávání (Vágnerová, 2000).

Špaňhelová (2008) uvádí ke komunikaci dítěte v předškolním věku tyto velmi důležité aspekty. Komunikace je pro vývoj předškoláka nezbytná. Dítě má větší potřebu oboustranně komunikovat. Dožaduje se vysvětlení a zdůvodnění všech událostí, se kterými se v životě setkává. Tuto zpětnou vazbu mu poskytují především rodiče, kterým důvěřuje a jsou pro něj zdrojem jistoty, emocionálně významnou autoritou. Představují ideál, jemuž se chce dítě ve všech směrech podobat a s nímž se identifikuje. Nápodobou si stále ve větší míře vytváří vzorce chování. Dítě se však začíná pohybovat v prostředích bez přítomností rodičů, což vyžaduje zpětné korigování získaných zkušeností. Z tohoto důvodu by si měl rodič s dítětem společně sdělovat prožitky a zároveň tím jeden druhého obohacovat. Mezi zásady komunikace rodiče s dítětem spadá vyhrazený vzájemný čas, klidná a ničím nerušená atmosféra, která umožňuje plné soustředění dospělého i dítěte.

Důležitý je konkrétní obsah a forma komunikace. Rodič má hovořit ve formě „já a ty“. Z té pro dítě vyplývá, že je rodič do sdělované věci zainteresován, záleží mu na tom, co dítě sděluje, neodvolává se na obecnou rovinu. Komunikace by měla být krátká pro snazší zapamatování pro dítě. Nezbytná pochvala by měla být také konkrétní, stejně tak případná kritika. I z té dítě vnímá, že rodiči na něm záleží a zajímá se o něj. Konkrétnost spočívá ve srozumitelném sdělení a ve vyvození nějakého závěru. Velmi důležité je učit se vzájemné komunikaci, do které se řadí nejen naslouchání rodiče dítěti, ale také prostor pro naslouchání opačné, dítě směrem k rodiči. Obsah musí být

přizpůsobený jeho věku a chápání. Tato jedna ze zásad komunikace může významně přispět k rozpovídání uzavřenějšího dítěte. Naslouchání vyžaduje také plné soustředění, kterého docílíme oboustranným zastavením činností. Komunikaci o dané věci je dobré shrnout, aby si rodič i dítě vzájemně potvrdili pochopení a shodu dané záležitosti (Špaňhelová, 2008).

Dítě v tomto věku více prožívá fantazii, o které je dobré prostřednictvím komunikování vědět a uvádět ji na pravou míru. Je třeba ho slovně posilovat v jeho sebevědomí, ale zároveň je dobré, aby se setkávalo i s kritikou a naučilo se s ní vyrovnávat. Komunikace by měla probíhat především v pozitivním duchu se zaměřením na vysvětlování nových jevů a souvislostí, které je dítě již schopné pochopit. Tento věk je zastoupený otázkou „proč?“. Na nepřeborné množství bezprostředních otázek by mělo dostat dítě od dospělých konkrétní odpověď, aby si vytvářelo reálný obraz o světě kolem sebe. Rodiče by se tak neměli vyhýbat i pravdivým odpovědím v náročných rodinných situacích. Mohou jimi být rodinné konflikty, finanční nesnáze, nemoc rodinných příslušníků, ale i případ zrození a smrti člověka. Dítě tak vnímá problémy dospělých a přirozeně se učí sociálnímu rozměru života (Špaňhelová, 2008).

Komunikaci předškolního dítěte ovlivňuje a rozvíjí vedle rodiny mateřská škola. Ta dítěti zajišťuje velmi potřebný kontakt s vrstevníky a dětmi rozdílného věku. Dítě se odpoutává od rodiny, zvyká si na cizí autority a neznámé prostředí. Učí se komunikovat v jiných podmínkách a především samo za sebe (Šulová, 2005).

4 OSOBNOST UČITELKY MŠ A JEJÍ OTEVŘENOST K OKOLNÍMU SVĚTU A POROZUMĚNÍ DRUHÝM

4.1 Profesní dovednosti učitelky MŠ.

„Učitelka mateřské školy ve své práci realizuje celou řadu rozmanitých činností, a to ve složité síti sociálních vztahů, které se vzájemně ovlivňují. Profesní kompetenci podporují dovednosti různého zaměření, z nichž vystupují do popředí sociálně psychologické profesní dovednosti. Jejich osvojování a rozvíjení je základem pro optimalizaci působení mateřské školy ve prospěch rozvoje dítěte, ve prospěch spolupráce rodiny a mateřské školy, ve prospěch profesní spokojenosti učitelky.“
(Mertin, Gillernová, s. 23)

Vztahy mezi lidmi, dospělými a dětmi ovlivňuje vývoj společnosti. V mateřské škole se prolínají a vyvíjejí vztahy především mezi učitelkami a dětmi, následně mezi učitelkami a rodiči, společností a jejími institucemi. Učitelka má značnou volnost při práci s dětmi a velkou míru odpovědnosti za vývoj dítěte. Do jejího obsáhlého inventáře činností spadají činnosti spojené s odborností, činnosti vedené metodickými postupy a činnosti, které souvisí se sociálně psychologickými, speciálně výchovnými a diagnostickými profesními dovednostmi. Učitelka tedy musí být vybavena příslušnými vědomostmi i dovednostmi k jednotlivým činnostem, které realizuje v provázané síti sociálních vztahů (Mertin, Gillernová, 2010).

4.2 Základní rovina sociálních vztahů v MŠ

Interakce učitelky a dětí tvoří základní rovinu sociálních vztahů v mateřské škole. Její zvládnutí je pro učitelku velmi náročné. Setkává se s dětmi různého věku, s odlišnými temperamenty, vlastnostmi a jinými osobnostními rysy. Také s dětmi handicapovanými, které vyrůstají v rozdílných výchovných, sociokulturních a ekonomických podmínkách, a s dětmi se speciálními potřebami. Musí mít na paměti, že je pro dítě předškolního věku autoritou, vzorem a modelem chování a reagování. Interakce učitelky se skupinou dětí převažuje nad interakcí s jednotlivými dětmi. Z této situace vyplývá další důležitý úkol pro učitelku. Tím je adekvátní začlenění dítěte do vztahů v konkrétní třídě. Vztahy je třeba dále rozvíjet společně s příznivou atmosférou v dané skupině dětí (Mertin, Gillnerová, 2010).

4.3 Sociálně psychologické profesní dovednosti učitelky MŠ

Významnou součástí profesní kompetence učitelky MŠ jsou sociální dovednosti. Můžeme je považovat za základ uplatňování jiných skupin profesních dovedností (např. metodické, diagnostické, speciálně výchovné). Sociální dovednosti se týkají samotné osobnosti dítěte (např. projevy a rozpoznání emocí, sebereflexe, autenticita) a mezilidských vztahů (otevřené vyjadřování za sebe, empatie, akceptace druhých, komunikativní dovednosti, tolerance odlišných pohledů druhých). Mnohé z nich se překrývají, doplňují a kombinují. Každá z nich má významné místo v profesní kompetenci učitelky mateřské školy a nelze z nich sestavit pořadí podle jejich důležitosti (Mertin, Gillnerová, 2010).

4.3.1 Přehled sociálně psychologických dovedností učitelky MŠ:

Mertin, Gillnerová (2010) uvádějí tyto psychologické dovednosti učitelky MŠ.

Akceptování osobnosti dětí

O akceptování hovoříme v případě, pokud přijímáme každého takového, jaký je. Neznamená to ale souhlasit se vším, co dotyčný sděluje a dělá. Každé dítě je jedinečné. Jiným způsobem si osvojuje poznatky, má jiné emoce a jiný vztah k hodnotám a cílům. Je tedy třeba děti dobře poznat a rozvíjet v souvislosti s akceptováním jejich specifik.

Autenticita projevů učitelky

Otevřené, autentické projevování emocí, názorů, postojů usnadňuje orientaci v chování. Důležitá je forma těchto projevů adekvátně k prostředí. Věrohodnost učitelky zvyšuje otevřené, ale přiměřené vyjadřování pozitivních a negativních prožitků. Patří sem i sebejisté vystupování.

Empatie k jednotlivému dítěti a ke skupině

Empatická učitelka se umí vcítit do dětského světa. Je vstřícná k potřebám a přáním dětí, vnímá jejich prožitky, úspěchy a radost. Řeší dětské problémy a má pochopení pro strach, obavy a lítost. Empatie je právem považována za jednu z důležitých podmínek rozvoje mezilidských vztahů.

Naslouchání

Naslouchání umožňuje učitelce porozumět sdělovanému obsahu a chápat jeho individuální význam. Zahrnuje v sobě mnoho dalších dovedností. Empatii, akceptaci, porozumění neverbálním náznakům v komunikaci nebo citlivost k sociální situaci.

Podporování sebekontroly a seberegulace

Důležitou podmínkou pro zvládání sociálních interakcí je rozvoj sebereflexe, sebekontroly, sebeovládání. U učitelky mluvíme o významné části v její profesní výbavě, u dětí jsou to dovednosti, které se u nich postupně rozvíjejí

Porozumění neverbálním projevům jedince

Neverbální projevy jsou důležitým komunikačním prostředkem a informují nás především o emocích. Děti i dospělí se k sociálním partnerům chovají podle toho, jak porozuměli neverbálním projevům. Těmto projevům se automaticky přikládá větší váha, slova lze podstatně snadněji kontrolovat. Neverbální stránku komunikace a dovednosti, jak jí porozumět, je třeba rozvíjet od mateřské školy. Učitelka by ji neměla komplikovat ironií, které děti v předškolním věku nerozumí a má je.

Respektování a tolerance

Připouštět různost a být tolerantní k projevům druhých, to je také nezbytná profesní dovednost učitele. Děti se pohybují v široké síti vztahů, v různorodém materiálním a sociálním světě, a proto je jim třeba ukázat model tolerantního pohledu, objasnit jim odlišné pohledy na svět, pomáhat jim s orientací v nich a zvažovat příčiny i důsledky rozdílných pohledů. Učitelka pracuje v roli dirigenta velkého a rozmanitého orchestru.

Rozvoj sebedůvěry a sebejistého vystupování

Sebedůvěra dítěte je velmi důležitá pro jeho další příznivý vývoj. Dítě se v mateřské škole přirozeně dostává do mnoha situací, kdy se srovnává s ostatními. Ověřuje si, že v určitých oblastech něco umí a dokáže. Učitelka by měla hledat možnosti, jak každému dítěti takovou zkušenost poskytnout. Neméně důležitá je i její sebedůvěra. Díky ní může úspěšně realizovat nejen svou profesi, ale i podporovat sebedůvěru dětí.

Umět pochválit

Pozitivní účinnost odměn, do kterých spadá i pochvala, a negativní dopad trestů není potřeba příliš rozvádět. Je třeba aktivně hledat příležitost pro pochvalu každého dítěte, což nemusí být pro učitelku vždy jednoduché. Velmi důležité je ocenit nejen výsledek činnosti dítěte, ale i snahu a nadšení.

Vzhledem k tématu mé bakalářské práce je potřeba zdůraznit, že v duchu vlastních sociálně psychologických dovedností vychovává učitelka MŠ také své svěřence. Filozofie pro děti jí pomáhá k tomu, aby rozvíjela zejména tyto dovednosti: rozvoj sebedůvěry a sebejistého vystupování, respektování a toleranci, podporu sebekontroly a seberegulace, naslouchání druhým a autentické, ale zároveň empatické chování, a to nejen u sebe, ale také u dětí ve skupině.

5 CESTA K FILOZOFOVÁNÍ S DĚTMI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

5.1 Proč filozofovat s dětmi

„Žijeme v době razantních změn. Co platilo včera, může být zítra již překonané... Kdo chce dnes a zítra vést svůj život uvědoměle a zodpovědně, musí být schopen neustále kriticky a vynalézavě hledat v životě vlastní nové cesty.“ (Zoller, s. 91)

Historie uvádí, že počátky filozofování sahají až do starověkého Řecka. Skutečnost, jak málo studentů dokáže logicky argumentovat, přivedla amerického filozofa Matthewa Lipmana k zrealizování myšlenky, že je třeba v oblasti rozvoje logického uvažování působit na člověka mnohem dříve, než dosáhne adolescentního věku. Na konci 60. let 20. století vznikl program „Filozofie pro děti“ (Philosophy for Children). Program staví na pragmatické filozofii, tedy na přesvědčení, že pravdu a podstatu věcí poznáme nejlépe v dialogu, ve kterém můžeme své poznání a postoje konfrontovat s poznáním a postoji druhého člověka. Skupinová diskuze má vést k řešení problému, nejde o soutěž v argumentaci, ale o společné hledání. Podstatnou roli v tomto dialogu sehrává samostatné myšlení v interakci s myšlením druhého člověka. Vždy se nepodaří vše zodpovědět a vyřešit. Stejně důležité jako řešení problémů je ale i samotný proces, který vede ke stanovení logických kritérií, ke správnému zdůvodňování odpovědí a k rozvoji představitosti. M. Lipman uvádí, že kritické a tvořivé myšlení nestačí, důležitá je také hodnotová a emoční dimenze myšlení. Cílem filozofie pro děti je umět rozpoznat, co je správné, rozvíjet schopnost rychle a kriticky přemýšlet v různých situacích, reflektovat svět kolem sebe i vlastní myšlení. Díky rozšíření této myšlenky, se můžeme setkat s filozofií pro děti na všech kontinentech (Co je filozofie pro děti - <http://www.p4c.cz/index.php?s=o-projektu>).

E. Zoller, pedagožka žijící ve Švýcarsku, propaguje více než 20 let pedagogický směr „Filozofie pro děti.“ Uvádí, že filozofy jsme všichni. *„Především to jsou ale malé a větší děti, které se ještě nezapomněly ptát a divit. A také dospívající i dospělí, kterým nezáleží v životě jen na praktických znalostech a dovednostech, ale kteří chtějí též vědět, proč a k čemu mají něco udělat, jaký smysl, účel a dopad má jejich jednání.“* (Zoller, s. 7)

Filozofování má u dětí rozvíjet schopnost samostatného uvažování, naučit je formulovat vlastní názory a mínění. Mělo by být pro děti zábavné, provázené fantazií, úvahami a odkrýváním souvislostí. Je ale třeba si uvědomit, že tím u dětí rozvíjíme samostatné myšlení a schopnost věci rozlišovat, nebát se vyslovit svůj názor se zdůvodněním. Dítě poznává své vlastní schopnosti a možnosti, uvědomuje si samo sebe (Zoller, 2012).

„Zvířata jsou během svého života zaměstnána tím, že žijí svůj život. My lidé máme naproti tomu možnost žít svůj život vědomě a uvažovat o něm. Nemusíme jen nechávat věci se dít, nýbrž můžeme svůj život sami vést.“ (Zoller, s. 86)
„...bezmyšlenkovost je totiž vedle bezcitnosti, jedné z nejnebezpečnějších „nemocí“, která lidstvo ohrožuje...“ (Zoller, s. 11)

5.2 Předpoklady předškolního dítěte pro filozofování z vývojového hlediska

Komunikace dítěte je v počátku vyjádřena akcí, která je dále provázena slovem. Genetická výbava do určité míry zajistí, že dítě pravděpodobně vstoupí do života s podobným myšlením, jako mají rodiče (Einonová, 2002).

V období 4,5 - 5 let se dítě pohybuje více jako malý dospělý než jako malé dítě. Zná v průměru 1800 slov a každý měsíc je schopno naučit se dalších 50. Umí spojovat věty o 4 - 5 slovech a používá spojky. Začíná myslet tzv. dopředu. Spojí dvě či více myšlenek v jednu dovednost. Chápe, že ostatní nemohou mít stejné myšlenky a pocity jako ono. Období 5 - 6 let je charakteristické narůstáním zábran u dítěte. Středobod jeho světa se pomalu posouvá stále více mimo rodinu. Potřebuje pomoc, radu, zázemí. Motivace a jeho zájmy se rozšiřují do dalších oblastí. Začíná nazírat na svět vlastníma očima. V pěti letech zná přes 2000 slov, v šesti letech až 3000. Používá věty o 6 - 8 slovech, složitější gramatické konstrukce a umí vyjádřit své pocity. Orientuje se ve větších kolektivech, začíná být ctižádostivé a dává najevo své emoce. Bere v úvahu, co vidí a cítí ostatní. Zjišťuje, „co se stane, když“, sleduje a nabízí vysvětlení. Je schopné si vybavit události ze vzdálenější minulosti (Einonová, 2002).

Takto vývojem vybavené předškolní dítě je schopné vést filozofické rozhovory.

5.3 Úloha dospělého při filozofování s dětmi

„Počátkem filozofie je údiv. Děti mají společný s velkými filozofy přirozený smysl pro žasnutí nad světem. Naleznou-li kolem sebe lidi, kteří s nimi tento úžas sdílejí, mají opravdu štěstí. Dospělí mohou dětem pomoci rozumovou činností dát této zvědavosti podobu myšlenek, teorií a hypotéz o tom, jak svět funguje.“ (Fisher, 1997)

Dospělý, který vede filozofující rozhovor s dětmi, by měl citlivě zkoumat, co chce dítě sdělit a porozumět jeho úhlu pohledu. Je velmi důležité vtáhnout zúčastněné děti do společného rozhovoru tak, aby vnímaly diskutovaný problém jako problém všech. Základem je položení otázky, poté teprve pátráme po příčinách, účelech a představách. Úkolem dospělého je zachytit dětské myšlenky, které bere vážně, projevuje skutečný zájem o to, co děti sdělují a dále s nimi uvažuje. Je třeba mít na paměti, že děti k filozofickému rozhovoru nepotřebují mít dospělého, který vede zdoluhavý vysvětlující monolog, ale takového, který klade další povzbuzující otázky. Také věcná připomínka může v dětech podpořit další hledání. Dospělý by měl filozofické rozhovory přizpůsobit dětskému jazyku a sám se snížit v dialogu do úrovně dětských očí, případně srozumitelně vysvětlit složité pojmy. Naopak by neměl vést přemýšlivý rozhovor k jedné správné odpovědi a hodnotit dětské odpovědi jako správné a nesprávné. V dětech by neměl také potlačovat fantazii, ve které ony používají logiku. Filozofické otázky mohou vzniknout i na základě praktických činností, kterými může dospělý filozofický rozhovor obohatit. Měl by pro něj zajistit vhodné prostředí, ve kterém navodí odpočinkovou atmosféru a vyhradí dostatečný časový prostor. Nemusí se držet striktně daného tématu. Rozhovor by měl vést v menších skupinách 6 až 7 dětí. Ve větším počtu si děti obtížně naslouchají a formulují vlastní myšlenky (Muchová, Procházka, 2016).

5.4 Základní filozofické techniky

Jako u každé dovednosti, i u filozofování s dětmi se respektují určitá pravidla. M. Lipman je nazývá abecedou nebo malou násobilkou pro filozofování. Velmi důležité je pro úspěšné vedení rozhovorů srovnávání bez hodnocení, na základě kterého se určí podobnosti a rozdíly, ať už se to týká vnějších a vnitřních vjemů, nebo pojmů.

„Srovnávání bez hodnocení potřebujeme často a zvláště při třech základních technikách filozofování: zpochybnit, co bylo řečeno, a pokračovat v tázání, ujasnit a vysvětlit pojmy, zdůvodňovat a argumentovat.“ (Zoller, s. 87)

Ve zpochybnění jsou děti jedni z nepřírozenějších filozofů. Kladením dalších otázek a častými odpověďmi otázkou se jejich myšlení drží stále v aktivitě. Kladením otázek postupujeme od jednotlivého k obecnému a výsledek aplikujeme na problém, od kterého se vyšlo. Objasňování pojmů použijeme v případě, když se potřebujeme ujistit, že určitým slovem myslíme to samé. Poslední technikou je zdůvodňování. Je třeba si uvědomit, že jedině správné důvody dávají stanoviskům oporu a pevnost. Je důležité, aby se děti učily své názory zdůvodňovat a správně si uvědomovaly následky svých tvrzení (Zoller, 2012).

5.5 Podněty k filozofickému rozhovoru s dětmi

Existuje mnoho možností, jak můžeme s dětmi vstoupit do filozofických rozhovorů. Na základě knihy nebo textu si připravíme otázky, které se týkají hlavní myšlenky. Rozhovor se rozvine, pokud na otázku dítěte odpovíme otázkou. K vyvolání dialogu mohou vést i nejrůznější aktivity. Pohybové hry, role v dialogu hraček nebo maňásků, kreslení, malování, koláže, dětské snění a fantazijní cesty (Zoller, 2012).

Podnětem je často sám každodenní život. Situace v něm vedou ke sdělování prožitků a pocitů z nich. Pro děti je důležitým přínosem sdělování zkušeností druhých, zrovna tak jejich vlastní zkušenosti jsou důležité pro ostatní. Nevypravujeme jen zážitky, ale hovoříme o jejich významu, o nás, o lidech, o světě. Konfrontujeme s dětmi jejich prožitky, sdělujeme si vlastní myšlenky, hodnotíme jednání a chování. Pátráme po dobrém a špatném, správném a nesprávném. Přemýšlíme o obsazích vlastního myšlení. Tím vzniká psychologický filozofický způsob přemýšlení, který tvoří základ pro sebereflexi (Muchová, Procházka, 2016).

6 CÍL PRŮZKUMU, PRŮZKUMNÉ OTÁZKY, METODIKA PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Abych zdůraznila skutečnost, že závěry z této praktické části nelze zevšeobecňovat, ale že jde o analýzu myšlenkových procesů dětí v konkrétní MŠ, nenazývám popsaný proces výzkumem, ale průzkumem. Obecný je na něm postup, kterého může použít každá učitelka MŠ, která chce rozvíjet myšlení dětí ve své MŠ prostřednictvím analýzy dětských výpovědí ve filozofickém dialogu.

6.1.1 Cíl průzkumu

Cílem průzkumu je popsat na základě filozofických rozhovorů s dětmi jejich smysluplnost a přínos pro učitelku MŠ z hlediska bližšího poznání „dětské duše“ tak, aby mohla rozvíjet cíleně myšlení dětí v předškolním věku.

6.1.2 Hlavní průzkumná otázka

Jaký přínos má filozofování s dětmi pro učitelku MŠ z hlediska individuálního přístupu k dětem při rozvíjení jejich myšlení?

6.1.3 Dílčí průzkumné otázky

1. Za jakých podmínek lze v MŠ filozofovat s dětmi? *Odpověď na tuto otázku je obsažena v mých poznámkách z praxe.*
2. Jaká úskalí přináší filozofování s dětmi v praxi? *I zde je odpověď na tuto otázku obsažena v mých poznámkách z praxe.*
3. Jaké poznatky získá učitelka MŠ o myšlení dětí na základě filozofických rozhovorů? *Poznatky vyplynou z analýzy rozhovorů s dětmi.*
4. Jak lze rozvíjet prostřednictvím filozofických rozhovorů myšlení dětí v předškolním věku? *Poznatky vyplynou z analýzy rozhovorů s dětmi*

6.1.4 Metodika průzkumného šetření

Ve své bakalářské práci jsem použila prvku metody kvalitativního výzkumu, kterou je rozhovor. Tato metoda podporuje rozvoj kognitivních a emocionálních stránek osobnosti, významnou roli sehrává při rozvoji komunikativních dovedností u předškolního dítěte.

„Metoda rozhovoru patří k nejstarším didaktickým metodám. Spočívá v tom, že formou otázek a odpovědí osvětluje určitý jev, problém a vede žáky k novým poznatkům.“ (Skalková, s. 190)

Moje vedení rozhovorů se však navíc snažilo používat prvků filozofie pro děti, jak jsem je popsala v teoretické části této práce. Data jsou uvedena ve formě přepsaných rozhovorů, které byly sepsány na základě filozofických rozhovorů se skupinami dětí.

7 CHARAKTERISTIKA PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

7.1 Charakteristika šetření v čase

Filozofické rozhovory probíhaly od října 2016 do února 2017. Vystřídaly se při nich tři skupiny dětí. V mé práci jsou uvedené rozhovory, které se jeví jako nejpřínosnější k vyvození určitých závěrů.

7.2 Poznatky z praxe při vedení filozofických rozhovorů (odpověď na průzkumnou otázku č. 1 a 2)

- Filozofický rozhovor vedeme nad konkrétním textem, který je svým obsahem blízký dětem.
- Učitelka z něho vyvodí otázky, které se váží k jedné myšlence a tu rozvíjí. Můžeme filozofovat na základě vyslovení jedné myšlenky i bez textu. Probíhá tak spontánní rozhovor.
- Mnohdy se stává, že děti odvedou rozhovor do jiné roviny. I vzhledem ke krátkodobému soustředění dětí je optimální diskutovat nad čtyřmi až pěti základními otázkami.
- Pro filozofické rozhovory je vzhledem k vývojovým předpokladům vhodný předškolní věk, jak už zaznělo z poznatků odborné literatury.
- „Povídat“ si chtějí téměř všechny děti. Mám pocit, že jim schází prostor pro běžnou komunikaci o všem, co je zajímavé.
- Je možné začít vést filozofické rozhovory s více početnou skupinou. Po dvou setkáních zjišťuji, že se vyčlení jedinci, kteří jsou schopni jít při rozhovorech takzvaně do hloubky, to znamená, že nepřeskakují z tématu na téma, umí uvést příklady ze svého života, aby doložily svá tvrzení, cílevědomě se snaží řešit nějaký problém, vnášejí do diskuse originální nápady.
- Není pro diskuzi přínosné držet v ní děti, které mají výrazný problém s řečí a soustředěním, nebo děti jdoucí v diskuzi po povrchu. Naopak děti hloubavější mohou rozhovor přirozeně posouvat. V opačném případě děti mnohdy neví, jak na položenou otázku odpovědět. Buď přiznají, že odpověď neznají, nebo opakuji odpověď předchozího dítěte.

- Přínosem není ani „předváděcí typ“ dítěte, který naruší potřebný klid a soustředění při rozhovoru.
- Optimální počet k filozofování je pětičlenná skupina. Domnívám se, že při větším počtu je obtížné udržet soustředění všech, než jednotlivci vyjádří svou myšlenku.
- Při větším zájmu dětí o filozofické rozhovory, by bylo možné děti rozdělit do skupin podle jejich úrovně myšlení a vyjadřování a téma rozhovoru přizpůsobit.

7.3 Průběh filozofických rozhovorů

Rozhovory s dětmi probíhaly v nerušeném příjemném prostředí. V naší MŠ jsme využívali malou učebnu určenou k logopedické prevenci. Diskutovali jsme vsedě, v kruhu na barevných polštářích. Před rozhovorem jsme si vymezili jasná pravidla, aby naše povídání bylo pro všechny příjemné.

1. Vzájemně si nasloucháme.
2. Neskáčeme si do řeči, dáme prostor každému, aby se mohl vyjádřit.
3. Pokud chce někdo něco doplnit, zamává na paní učitelku rukou.
4. Pokud někdo nebude chtít, nebo nebude vědět, jak odpovědět, vůbec nic se neděje.
5. Po odpovědích k položené otázce shrneme vše, co jsme se dozvěděli.
6. Po ukončení rozhovoru bude prostor pro společnou hru, nebo jinou aktivitu, která s rozhovorem souvisí a může probíhat v prostoru naší místnosti.
7. Může dojít i na případnou odměnu za náš příjemně strávený společný čas.

Stručně jsem zaznamenávala jednotlivé odpovědi na velký arch papíru ke jménu každého dítěte, abych mohla provádět průběžná shrnutí. Měla jsem tak vše stále na očích. Jistě by bylo pro vyhodnocení jednodušší zaznamenávat odpovědi dětí na diktafon, ale zapisování mělo také své výhody. Děti sledovaly, jak jim přibývají odpovědi v jejich vymezeném prostoru na papíře. Tato skutečnost byla určitou motivací k setrvání a soustředění na rozhovor. Velmi obtížné bylo pro mě pohotově reagovat na vyjadřování dětí a pomáhat jim přesněji formulovat myšlenky tak, abychom jim všichni rozuměli a mohli v rozhovoru dále pokračovat. Stávalo se, že i přes

moji snahu o aktivizaci dětí jsem nezvládla posunout rozhovor k danému tématu dále a musela jsem přistoupit k další otázce.

8 PŘEPIS JEDNOTLIVÝCH ROZHOVORŮ

8.1 První spontánní filozofické rozhovory s dětmi

8.1.1 Nečekané téma - půda

V mateřské škole jsme si v ranním kruhu vyprávěli, jak se dětem vyrábělo na „Velikonoční dílně.“ Bylo 1. dubna a děti dobře vědí, že je to den, kdy se mohou provádět nejrůznější legrace. Hned byl na světě nápad. Schováme se paní učitelce, která přijde na odpolední. V naší nové přístavbě školky byla ještě nezařízená prázdná kancelář. Během chvíle jsme se všichni mačkali na polštářcích v jejím malém prostoru.

Chtěla jsem se vrátit k tématu jarních svátků a koled, ale ještě než jsem se nadechla, děti si všimly, že je na stropě zakrytý otvor. Starší kluci ihned pohotově sdělili, že je to určitě vchod na půdu. Vzniklo tak okamžitě téma rozhovoru.

Děti, jeden přes druhého:

„My máme doma taky půdu!“ (Všichni věděli, že půda je to nahoře doma, bylo zbytečné cokoli upřesňovat.)

Učitelka: „K čemu je, děti, dobrá taková půda?“

Děti:

„Dáváme tam věci, které nepotřebujeme.“

„Máme tam velké bedny.“

„My tam máme lyže, přilby na kolo a taky kola.“

„My tam dáváme staré DVD.“ (Ozval se duch moderní doby!)

„Maminka nám odnáší někdy na půdu hračky, které si nechceme uklízet.“

„A taky tam může někdo bydlet.“

Otázka sledovala účel a děti ho vysvětlily spontánně na základě svých zkušeností.

Učitelka: „A kdo myslíte, že tam bydlí?“

Děti:

„Čert, duch, pavouci, netopýři a taky my. Taťka nám postaví na půdě pokojíčky.“

„Když stavěli naši novou třídu, tak nám jednoho netopýra přinesl ukázat strejda.“

Děti doložily příkladem, že mohou na půdě bydlet lidé (pokojíčky pro děti), i netopýři (přinesl ho strejda). Jak ale přišly na to, že na půdě může bydlet čert, duch? Tímto směrem by se dále mohl vyvíjet rozhovor.

Učitelka: „Proč se líbí netopýrům na půdě? Co myslíte?“

Děti:

„Mají rádi tmu. V ní létají.“

„Visí hlavou dolů na trámech.“

„Je tam ticho jako v jeskyni. My tam totiž moc nechodíme.“

Tady se vytvořil dobrý prostor pro hledání rozdílů mezi sklepem, obývacími místnostmi domu a půdou - ale také podobností.

Učitelka: „Děti, představte si, já jsem jako malá holčička chodila ráda na půdu. Hrály jsme si tam s kamarádkou Jarmilkou.“

Děti: „A s čím?“

Učitelka: „Na půdě jsme našly krásné staré šaty, boty na podpatku, kabelky, klobouky, staré hrnečky. Do oblečení jsme se oblékaly a chodily po vesnici na procházky. Šaty byly dlouhé a krásné. Děti, všichni už teď víme, kde půda je, kdo v ní může bydlet, co všechno na ni můžeme najít nebo dávat.“

V tomto případě vzniká pro děti krásný myšlenkový prostor pro přemýšlení o tom, že na půdě „bydlí“ také staré věci. Děti by se mohly vydat na cestu objevování poezie starých věcí a vzhledem k dalšímu tématu - úklidu půdy, by se mohly dále zeptat, nejen jak se uklízí, ale jestli je dobré všechno, co je staré vyhadovat a podle čeho (otázka po kritériu) poznáme, že něco máme vyhodit a něco ne. Mnohdy však dojde k tomu, že děti v diskuzi odbočí mimo plánovaný záměr.

Učitelka: „Myslíte si, děti, že věci, které nepotřebujeme, můžeme na půdu odkládat stále?“

Děti:

„Ano. Naše půda je veliká.“

„To teda ne. To by se tam všechno nevešlo. My tam někdy uklízíme. To jinak nejde.“

Učitelka: „A jak se takový úklid dělá na půdě?“

Děti: „Všechno, co nepotřebujeme, prostě vyhodíme.“

Učitelka: „Kam? Na jednu kupu?“ (*Otázka cílená ke třídění odpadu*)

Děti:

„Nééé. Něco se může taky spálit.“

„Vzadu u hřiště je takový dvůr. Tam jeden strejda takové věci vybírá.“

„Hasiči zase někdy sbírají železné věci s traktorem. Hlásí to rozhlas.“

„Ve školce musíme taky uklízet.“

Učitelka: „Výborně. To si ale hezky povídáme a co víte věcí. Mám velkou radost. Děti, my jsme ale úplně zapomněli na paní učitelku. Tak nastavíme hlasitost na nulu a počkáme.“

(Paní učitelka nás v místnosti nečekala. I plán „aprilového žertíku“ vyšel)

Závěr:

Na děti velmi příznivě působil stísněný prostor místnosti, nic je nerozptylovalo a byly schopné vzájemně si naslouchat. V odpovědích zúročily své zkušenosti (využití půdy, smysl a realizace úklidu, znalosti o třídění odpadu). Mohla jsem rozvinout dětskou fantazii při zkoumání využití půdy jako bydliště čerta a duchů. Tato odpověď k tomu vybízela. Zajímavé by mohlo být také zpochybnění, zda se vůbec o vchod na půdu jedná. Od původního záměru vést „velikonoční rozhovor“, děti spontánně odvedly pozornost k věci, která je v daný okamžik zaujala. Zrealizovala jsem i původní záměr, který předcházal rozhovoru.

Odpověď na průzkumnou otázku č. 3

Děti mě překvapily svým okamžitým zaujetím pro věc - prostor půdy, která by mohla uchovávat i skrytá tajemství. V rozhovoru využily své zkušenosti ke zdůvodnění tvrzení. Potvrdily mi skutečnost, jak vstřebávají a ukládají do paměti podněty a informace a v daném okamžiku je umí použít.

Odpověď na průzkumnou otázku č. 4

Rozhovor děti vedl k hledání účelu (k čemu je prostor půdy), rozvíjel schopnost zdůvodnit rozdílná tvrzení a představy o velikosti prostoru (na půdu se vejde vše, potřebnost úklidu) a poskytl zamyšlení nad způsoby řešení situace v praxi (možnosti úklidu v praxi).

8.1.2 Zoubková víla

Děti v předškolním věku pravidelně v MŠ oznamují ztrátu svých zubů. Často k nim z tohoto důvodu přichází „Zoubková víla“ s nejrůznějšími odměnami. Děti tak mají potřebu pochlubit se nejen tím, že se ohlašuje čas, kdy brzy půjdou do školy, ale zároveň se chtějí podělit o radost z nalezeného překvapení.

Učitelka: „Jak ty zoubky vlastně ztrácíte?“

Děti:

„Padají samy, vytrhne mi ho mamka, někdy já sám.“

„Ty co jdou těžko, ty trhá paní zubařka.“

„Ten můj šel ven jako voda.“

Učitelka: „Proč nám vlastně ty zuby padají?“

Děti:

„Aby nám mohly narůst ty větší, dospělácké.“

„Asi už jsme dost velcí a taky potřebujeme dobře kousat. A dospělácké zuby jsou větší.“

„Můj táta má ale ty nové zuby pěkně křivé.“

Učitelka: „Všichni mi říkáte, že k vám chodí Zoubková víla. Víte, jak vypadá?“

Tato otázka umožňuje dětem, aby se rozvíjelo jejich tvůrčí myšlení.

Děti: „Já si myslím, že je jako motýlek. Musí přece lítat všude.“

Toto dítě zdůvodnilo svou hypotézu o „motýlí formě existence“ Zoubkové víly.

„Má růžové šaty, zlaté vlasy, náušnice, korunku, nebo je bílá.“

„Taky má lesk na pusu, modré oči, je napudrovaná a má žlutě nalakované nehty.“

„A ta křídla má zelená.“

Učitelka: „Takže Zoubková víla vypadá asi jako princezna, ale má křídla. Na co je potřebuje?“

Otázka, která povzbuzuje děti, aby logicky domyslely svou hypotézu o Zoubkové víle - princezně s křídélky.

Děti:

„Musí přece doletět za námi s dobrotami.“

„Je velká a silná. Jak by nás asi nadzvedla i s polštářem, když spíme.“ (Odměny jsou většinou pod polštářem)

„Na křídlech musí mít asi nějaké kouzlo, aby mohla vletět dovnitř třeba zavřeným oknem.“

Zdůvodnění představy dětmi je velmi logické. Protože nevysloveně odmítají hypotézu, že Zoubková víla je jenom hra, dokazují, za jakých okolností může krásná, ale i silná víla létat skrze okno a zvedat polštáře.

Učitelka: „A jak je to s těmi jejími dárky? Říkali jste dobroty?“

Děti:

„Hlavně nosí sladkosti.“

„Taky nosí omalovánky, mandarinky a kalendáře. „A koruny. Ale ty jen o víkendu.“

Učitelka i děti se orientují na konkrétní zkušenosti.

Učitelka: „A proč nás víla vlastně odměňuje?“

Děti:

„No protože vydržíme trochu bolení.“

„Pozor! Odměňuje ale jen za čisté zoubky.“

Učitelka: „Děti, řekli jsme si, jak by mohla Zoubková víla vypadat, jak nás odměňuje. Co myslíte, dělá nám radost odměna od ní, nebo ještě něco jiného?“

Tato otázka by se dala označit za velmi dobře filozoficky položenou. Učitelka dětem nevysvětlila, čím vším dělá Zoubková víla dětem radost, ale zeptala se jich na to!

Děti:

„Dělá nám přece radost těšení.“

„Já se nemůžu dočkat, až se probudím a kouknu po polštář.“

Učitelka: „Jaké by to bylo, kdyby Zoubková víla nebyla?“

Děti:

„Bylo by to smutné. Nebylo by žádné těšení, zoubky by padaly jen tak.“

Učitelka: „To je, děti, moc dobře, že víla je.“

Závěr:

Děti zaznamenávaly změnu, která souvisí s věkem, a uvědomují si potřebnost zubů. Rozvíjely svou fantazii v představách o Zoubkové víle. Společně si uvědomily a rozlišily hmotnou a pocitovou hodnotu odměny. Při dalších filozofických rozhovorech je třeba mít v patrnosti pokládání otázek, které podněcují děti k přemýšlení a nemít tendenci jim poskytnout zbytečně předčasně vysvětlení.

Odpověď na průzkumnou otázku č. 3

Děti byly schopné zdůvodnit fyziologickou změnu, která je v předškolním věku potká. Poskytla jsem jim na základě tématu větší prostor pro fantazii (popis a činnost víly), ve kterém se rády pohybují. Velmi mě potěšilo a překvapilo vymezení pojmu „těšit se z těšení“, na který přišly bezprostředně po zkoumání hmotných odměn.

Odpověď na průzkumnou otázku č. 4

Téma zoubkové víly rozvíjelo u dětí jejich tvůrčí myšlení a vedlo je k logickému zdůvodňování svých hypotéz (víla s křídly a její síla). V každém filozofickém rozhovoru děti úročí své získané zkušenosti.

8.1.3 Strach

Motivací k tomuto rozhovoru bylo pro mě sledování prožitého strachu dětí při návštěvě Mikuláše s čerty a anděly v MŠ. Překvapily mě, jako každý rok, rozdílné reakce dětí.

Učitelka: „Děti, myslíte si, že existuje velký a malý strach?“

Odpovědi na otázku velkého strachu:

Děti:

„Jednou se samy zavřely dveře na půdu, když jsme tam byli s Ondrou sami. Moc jsme se oba báli.“

„Mám velký strach ze strašidelné kostry, hry nebo krve.“

„Mám strach někdy ve snu, aby mě čert nevzal do pytle.“

„Mám velký strach, abych ve snu nepadla zase z gauče. Taky z čertů, když jsou zlí.“

„Já mám velký strach ze zelených nohou. Jednou se mi zdál sen, kdy mi zloděj nabarvil chodidla na zeleno, abych věděla, že u nás v noci byl. Od té doby se bojím, abych se ráno neprobudila, a neměla zelená chodidla.“

Odpovědi na otázku malého strachu:

Děti:

„Já nemám malý strach z ničeho.“

„Já trochu z pavouků.“

„Já ze strašidel ze seriálu a z namaskovaných lidí. To se mi nelíbí.“

„Já jsem měla malý strach, abych nepadla z koně. Jednou jsem ale z koně spadla. Už vím, co to je, tak jsem to překonala a už se tolik nebojím.“

Děti otevřeně mluví o strachu, umí ho pojmenovat. Mají obavu z nečekaných a z nepříjemných situací, z neznámého, ze zla, ze skutečností, které se odehrávají sice ve snu, ale mohou se uskutečnit i v realitě. Se specifikováním malého strachu měly trochu problém. Uvědomují si, že se strachu mohou zbavit, když ho překonají.

Učitelka: „Má každý strach, děti? A proč myslíte?“

Děti:

„Mamka a taťka ne. Sestřička Adélka má ze tmy. A cizí kočka před námi utíká.“

„Taťka ne, mamka jo. Taťka je statečnější.“

„Kočky, ty se fakt bojí hodně. Můj brácha Jonáš nemá strach nikdy, protože mu

pomůžou kamarádi.“

„U nás mám strach asi jenom já. Z koukání do tmy, kde běhají stíny. Mamka se ale nedávno také bála při lampionovém průvodu, aby se někde neztratila sestřička Aňďa.“

„Já se bojím, když všichni doma už spí a náš pes se něčeho lekne. To volám na mamku.“

Děti menší míru strachu přisuzují dospělým osobám. Strach se objevuje z nečekaných situací, ze ztráty někoho blízkého. Zaznívá fakt, že nejen lidé se bojí. Zazní i to, že člověk nemusí mít strach, když na něj není sám.

Učitelka: „Dá se vůbec nějak změřit strach?“

Děti:

„Asi podle strachu z čertů.“

„Na vahách. Jako se měří hříchy v pekle.“

„Jak mám velký strach. Poznám ho podle toho, když si něco vyzkouším. Pak vím, jak jsem měl ten strach velký. Dobrý by bylo, kdyby se dal změřit třeba nějakým teploměrem na strach. Podle toho bych někam šel, nebo taky ne.“

Přístroj na měření strachu by nám jistě ulehčil život. Bylo by to však dobré? Dozvíme se to z odpovědi na další otázku?

Učitelka: „Je vůbec dobré mít strach?“

Děti:

„Není to dobré. Mám pak špatné sny, nemůžu usnout.“

„Taky si myslím, že to není dobré. Špatně se pak ze strachu něco udělá a dokáže.“

„Někdy je dobře mít strach. Aby třeba byla legrace. To by nemohlo být třeba bafání.“

Děti si uvědomují, že strach může negativně ovlivnit náš momentální stav myslí, výsledek naší práce. Strach může mít však i „příjemnou podobu“, která způsobí pobavení ostatních a nakonec i člověka samotného.

Závěr:

Děti byly schopné rozlišit míru strachu a pojmenovat jeho příčiny. Uvědomují si, že získanou zkušeností se strach zmírní. Strach mohou mít i jiné živé bytosti.

Odpověď na otázku č. 3

Děti se plně uvědomují pocit strachu a umí ho popsat. Jsou schopné rozlišit jeho negativní a pozitivní přínos. Umí popsat situace, ve kterých vzniká, a vědí, že jeho míra nemusí být neměnná. Pomocí fantazie vymyslí způsob, jakým docílit snadnějšího života bez strachu, aby posléze zjistily, že by to nebylo úplně ono.

Odpověď na otázku č. 4

Ze získaných odpovědí vyplývá, že jsou děti schopné přemýšlet a mluvit o svých pocitech. Jsou schopné rozlišit realitu od snových představ. Pojmenují příčiny a vyvodí důsledky.

8.2 Filozofický rozhovor na základě textu

8.2.1 „Čarovná rolnička“ (Cyril Podolský) - Pohádka o kočce (O porozumění), úryvek z textu

Babička Janečková žila v podkrovním bytě velikého starého domu úplně sama. A protože neměla samotu ráda, někdo nebo něco jí tam chybělo. Koukávala se po večerech na nebe a jednou, když okolo letěla kometa vlasatice, tiše si přála přání. Přála si někoho, s kým by si porozuměla. Ráno za dveřmi babičky Janečkové něco zamňoukalo. Znělo to slabounce a úpěnlivě jako malé koťátko, ale byla to rovnou celá kočka. Kočka Kočičína.

„Co s tebou? Máš hlad?“ otevřela babička dveře a postavila k nim misku mléka. „A jak se jmenuješ?“ zajímala se. „Čičinka? Kočička? Čičína? Kočičína! Tak Ti budu říkat,“ usmála se a pohladila ji mezi oušky. Kočička se opravdu jmenovala Kočičína, jenomže nerozuměla lidské řeči a tak to babičce nemohla říct. „Když už jsem tady, mlíčko si dám,“ řekla si Kočičína. Spletla si totiž dveře i dům, mířila původně do jiné ulice.

Plán filozofických otázek:

1. Dá se poznat samota? *Otázka zacílená na „definici samoty“.*
2. Je dobré být sám? Proč? *Otázka zacílená na důsledky samoty, s morálním nádechem.*
3. Je špatné být sám? Proč? *Otázka zacílená na důsledky samoty, s morálním nádechem.*

4. Kde bydlí samota? *Otázka směřující k hledání vnějších (vnitřních) míst, na nichž se odehrává lidská samota.*
5. Může člověk udělat něco proto, aby nebyl sám? *Otázka směřující k opaku samoty.*
6. Dá se zařídit, aby na světě nebyl nikdo sám? *Otázka směřující k opaku samoty.*

Smyslem plánu diskuse bylo pomoci dětem, aby pouze nevyslovovaly svoje názory, ale také, aby je zdůvodňovaly.

Rozhovor probíhal ve dvou skupinách.

Učitelka: „Dá se poznat samota?“

1. skupina

„Člověk je smutný a brečí.“

„Musí si sám nakoupit, chodí všude sám, asi se mu stýská.“

2. skupina

„Něco si určitě přeje, aby sám nebyl.“

„Je úplně, ale úplně sám, o samotě, nikde nikdo.“

„Stýská se mu po mamce a určitě někde bloudí. A neusmívá se.“

Z odpovědí plyne, že děti jednak vyjmenovaly znaky samoty pomocí chování a pocitů, které toto chování vyvolávají: Pocity: člověk je smutný, stýská se mu, asi po mamince, přeje si, aby nebyl sám. Chování – brečí se, neusmívá se, ...někde bloudí. Jedna odpověď hovoří o důsledcích: Musí si sám nakoupit, chodí všude sám. Setkáváme se také s pokusem o definici, „Je úplně, ale úplně sám, o samotě, nikde nikdo.“ – to znamená, že samota je místo, kde kromě osamělého člověka není „nikde nikdo“.

Učitelka: „Je dobré být sám? Proč si to myslíte?“

1. skupina

„Sám rád lenoším.“

„Nikdo mě neruší, brácha si totiž pořád zpívá.“

„Moc dobře se mi usne, když mě nikdo neruší.“

„Když bráška usne, můžu si pustit nějaký film nebo pohádku, nikdo mě u toho neruší.“

2. skupina

„Můžu dělat konečně hlouposti.“

„Můžu jíst křupky, bonbóny, můžu prostě dělat všechno, co jinak nemůžu.“

„Můžu si zapnout počítač, DVD, mamka mi to jinak pořád zakazuje.“

Děti spontánně hledají důvody, proč je pro ně samota občas dobrá: mohou dělat věci, které jim dospělí jinak zakazují (lenošit, dělat hlouposti, jíst křupky, bonbóny, prostě všechno, co jinak nemůžou, zapnout počítač, DVD). Druhým důvodem je ocenění soukromí: bráška si totiž pořád zpívá, v tichu se dobře usíná, může se sledovat nerušeně film nebo pohádka.

Učitelka: „Je špatné být sám? Proč?“

1. skupina

„Je to nuda a taky bych asi neměl žádného kamaráda.“

„Všechno bych musel pořád dělat sám.“

„Nemohl bych si s nikým hrát.“

„A taky bych byl asi sám ve školce, kdybych byl teda sám.“

2. skupina

„V noci bych se bál a určitě by se mi zdály ošklivé sny.“

„Bál bych se sám v obchodě, je to tam velké a vždycky se bojím, že se ztratím, nebo že někam odejde mamka s taťkou.“

„Docela mě štve, když jsem sama a holky si se mnou nechtějí hrát.“

„Vadí mi, když jsem sám doma, když je mamka s taťkou pryč. Není mi tam dobře.“

„No, já nejsem rád sám doma s babi. A to vlastně nejsem sám. Je lepší, když je doma mamka s taťkou.“

Mezi důvody, proč je samota špatná, patří především důvod, že o samotě chybí dětem kontakt a spolupráce s druhými lidmi: bez kamarádů je nuda a není si s kým hrát.

Absence kamarádských vztahů může vést až k afektu vzteku. Druhý důvod jsou vnitřní pocity úzkosti a strachu spojené se samotou: v noci bych se bál a zdály by se mi ošklivé sny, nebo naopak strach z nepřehledných prostor, strach, že se děti ztratí. Třetí důvod je prostě „nedobry pocit“ - spojený zejména s absencí rodičů.

Učitelka: „Kde si myslíte, že může bydlet samota?“

1. skupina

„Asi někde doma.“

„To musí být někde, kde jsem úplně, ale úplně o samotě.“

2. skupina

„Myslím, že na půdě, v lese, ve sklepě. Když tam teda nikdo vůbec není.“

„Někdy i v pokoji. To je jasné. Když je tam tma.“

Zde děti doplnily svoje chápání samoty, jako prostoru mimo sebe - někde doma, na půdě, v lese, ve sklepě - když tam nikdo není, místnost, ve které je tma. Ani jedno ještě nezná pocit vnitřní samoty uprostřed lidí...

Učitelka: „Může člověk udělat něco proto, aby nebyl sám?“

1. skupina

„No jasně. Koupí si pejska, koníka, kočku, želvičku.“

„Mohl by si taky koupit statek, aby tam mohl mít hodně zvířátek.“

„Koupí si rámeček a dá si tam fotky kamarádů a bude se na ně koukat, když mu bude smutno.“

„Může jít přece na návštěvu.“

„Může si koupit počítač a hrát na něm třeba karty, nebo rybičky, nebo třeba houpací křeslo.“

„Musí si najít kamaráda a může si s ním házet s míčem.“

„Namaluje si nějaké srandovní kamarády na prsty a bude si s nimi hrát divadlo.“

2. skupina

„Může se mazlit s plyšáky.“

„Může si vyrobit hračku a pak nebude sám.“

„Měl by jít třeba do města, nebo do lesa, někoho tam může třeba potkat a jít s ním na procházku.“

Možností, jak překonat samotu, našly děti několik: především v kontaktu se zvířaty - koupí si pejska, koníka, kočku, želvičku, nebo hodně zvířat. Může navázat přímý kontakt s kamarády - jít na návštěvu, najít si kamaráda a házet si s ním s míčem, jít na místa, kde může někoho potkat a jít s ním na procházku. Může nahradit absenci kontaktu s lidmi věcmi - koupí si počítač a hraje na něm karty nebo houpací křeslo nebo si vyrobí hračku. Zajímavé jsou náměty „substituce“ - náhrady nepřítomných lidí prostřednictvím symbolů - koupí si rámeček a dá si do něho fotografii kamarádů a dívá se na ně, když mu bude smutno nebo si namaluje nějaké srandovní kamarády na prsty a hraje si s nimi divadlo.

Učitelka: „Dá se zařídit, aby nikdo na světě nebyl sám?“

1. skupina

„Všichni se chytí za ruce a půjdeme na procházku.“

„Budeme pohromadě a budeme pít džus.“

„Mamka upeče dortíky a já je všem rozdám, aby věděli, že na ně někdo myslí.“

„Každý půjde někam na návštěvu, protože tam nikdy nikdo není sám.“

2. skupina

„Každý by si měl koupit mazlíčka.“

„Všichni by měli mít pastelky a mohli by si malovat.“

„Nikdo by se neměl nikam ztratit, protože pak by byl určitě sám.“

„Nikdo by neměl v životě ztratit mamku ani tatku.“

Děti hledaly obecné situace, které vylučují samotu. Našly princip společenství - všichni se chytíme za ruce, budeme vykonávat nějakou společnou činnost (budeme pít džus), každý by měl mít někoho, ke komu může přijít na návštěvu - protože tato situace vylučuje samotu. Objevila se myšlenka solidarity - mamka upeče dortíky a já je všem rozdám, aby věděli, že na ně někdo myslí (opět symbolické ztvárnění společenství) a

konečně princip „zamezování ztrátám“ - zejména ztrátám rodičů, kteří jsou zárukou toho, že děti nejsou nikdy samy.

Doplňková činnost:

Všechny děti dostaly stejný obrázek (viz příloha), do kterého měly nakreslit veselého smajlíka na místo, kde jsou rády samy. Smutného měly umístit tam, kde by samy být nechtěly. Děti umístění svých smajlíků zdůvodnily a důvody byly mnohdy zajímavé.

Většina dětí uvedla, že jsou rády samy doma, na houpačce, v lese. Objevila se i možnost cesty, která někam vede, stromu, na kterém se dá baštit ovoce a kopce, ze kterého je vidět daleko. Místo, kde být nechtějí, měly větší potřebu zdůvodňovat. Důvody, kdy je někdo nerad sám doma jsme již rozebíraly v úvodním rozhovoru. Zjistili jsme, že někdo nerad jezdí autobusem a raději se houpe ve dvou. Sedět na stromě je příliš vysoko, v lese i na neznámé cestě se dá zabloudit, v tunelu je tma, na kopci je příliš daleko od domku a na silnici hrozí nebezpečí. Bylo zajímavé sledovat, jak děti nad obrázky přemýšlely zcela za sebe a nekopírovaly rozhodnutí kamaráda, jak to u některých činností bývá.

Závěr:

Děti neměly problém se soustředěním. Pochopily význam slova samoty a uvědomovaly si její výhody i nevýhody. Zajímavá byla rozdílnost mezi skupinami při hledání pozitiv samoty. 1. skupina uváděla dobré pocity, které jim samota přináší. V případě 2. skupiny se jednalo o možnost užít si něčeho, co není vždy dovolené. V případě „bydliště“ samoty byl dán prostor pro rozvoj fantazie, který jsem však s dětmi nerozvedla do šířky. Otázka, „aby nikdo nebyl sám“, rozvíjela u dětí prosociální chování. Pomocí obrázku získaly děti možnost samostatně se rozhodnout a učily se sebereflexi.

Odpověď na průzkumnou otázku č. 3

Jako učitelce MŠ se mi přiblížil svět dětského prožívání samoty, děti pojmenovaly doprovodné pocity, ukázaly, že mají zkušenosti se samotou a že dobře tomuto pojmu rozumí. Samotu vnímaly především jako absenci lidí, ale v návrzích na

její překonání se objevily i myšlenky na věci a zvířata. Překvapily mě tím, že dokážou se samotou bojovat i symbolickým jednáním.

Co do chápání myšlenkových procesů dětí lze konstatovat, že děti dokázaly uvést podstatné znaky zkoumaného jevu, jednoduše popsat svoje vnitřní psychické pochody, které s ním souvisejí, zdůvodňovat svá tvrzení odvoláním se na vlastní zkušenosti.

Odpověď na průzkumnou otázku č. 4

V tomto směru osvědčily určitou základnu svých myšlenkových schopností, které lze dále rozvíjet např. tím, že v příštích rozhovorech je budu sama podněcovat k hledání důvodů pro svá tvrzení, tedy vnášet do diskuse otázku „proč si to myslíš“? Mohu také označit některé důvody za příčiny (např. když kolem nás nikdo není, cítíme se být sami - takže příčinou naší samoty je, že kolem nás není žádný člověk...), jiné za důsledky (člověku je smutno, stýská se mu...), jiné za otázky po poznání (jak se to pozná, že je někdo smutný) apod.

8.2.2 Co by se stalo, kdyby... (Daisy Mrázková)

V knize jsou uvedeny otázky z běžného i fantazijního života s hledáním odpovědí v textu nebo v obrázcích. Ty mě inspirovaly k vytvoření vlastních otázek pro děti. Děti si vybraly ty, které uvádím společně s jejich odpověďmi. V rozhovoru jsme hledali pozitiva a negativa, která by nám daná situace přinesla.

Plán filozofických otázek:

Co by se stalo, ...

1. ... kdybyste se proměnily na tatku nebo mamku?
2. ... kdybyste byly neviditelné?
3. ... kdyby zvířata mluvila jako lidé?
4. ... kdyby neměla školka střechu?
5. ... kdyby školka nebyla?
6. ... kdybyste mohly být tím, čím vy samy chcete?

Učitelka: „Co by se stalo, děti, kdybyste se proměnily na tatku nebo mamku?“

Děti:

„Musela bych chodit do práce.“

„Narodilo by se mi miminko a musela bych se o něj starat.“

„Kdyby někdo zabloudil, mohla bych mu najít správnou cestu.“

„Mohl bych kupovat a spravovat věci. Taky bych byl potom někdy děda. No, jo, ale to bych nemohl chodit na keramiku.“

„Mohl bych být voják a skákal bych z padáku.“

„Tu keramiku bych mohl učit jako učitel.“

„Byl bych moc velký na svou dětskou motorku.“

Do spontánního hovoru jsem nezasahovala. Děti uváděly výhody společně s nevýhodami.

Sklouzly k odpovědím spíše na otázku, co by se stalo, kdyby se staly dospělými.

Učitelka: „Co by se stalo, děti, kdybyste byly neviditelní?“

Děti:

„Kdyby mi někdo ubližoval, mohl bych mu to oplatit. Taky by se dalo neviditelně pomáhat.“

„Nikdo by mě neviděl, když se svlékám.“

„Když se na někoho zlobíme, tak by bylo dobré, aby nás neviděl, aby mu to nebylo líto.“

„Jako neviditelný bych se mohl zachránit ve válce.“

„Kdyby nějaký zloděj kradl, tak bych mu to zase bral a vracel zpátky.“

Zdalo se mi, že se hovor odvíjí ve smyslu, co můžeme díky neviditelnosti napravit. Chtěla jsem další otázkou přivést děti na cestu fantazie.

Učitelka: „Děti, přišli jsme na to, že by nám neviditelnost mohla pomoci. Myslíte si, že by mohla být ještě k něčemu dobrá?“

Děti:

„Chtěla bych se podívat tam, kde je to zakázané. Ale tak, aby se mi nic nestalo. Abych třeba mohla čuchat k nějakým jedovatým kytkám a kouzlit.“

První dítě zareagovalo. To je vždy výhra. Otázka dospělého byla pochopena.

„Jela bych hned do Itálie a mohla bych sama na tobogány.“

„Neviděli by mě čerti, kterých se každý rok bojím.“

„Mohla bych vidět dinosaury a pračlověka, hrát si s ohněm a taky vidět zblízka, jak se líbají lidi.“

„Já bych nechtěl být neviditelný. Mamka s taťkou by mě hledali a mohli by odjet někam beze mě. Ale někdy by to mohlo být dobré. Přepal bych třeba tygra.“

„Já mám taky strach. Nechci, abych nebyl vidět. Mláďata dinosaurů ale asi jinak neuvidím. A mohl bych řídit auto a jet za taťkou do práce.“

„Mohla bych si dělat, co chci. Vzala bych si potají bonbóny, šla bych, kam chci.“

Otázka neviditelnosti měla pro každé dítě jiný rozměr. Pomocí ní může docílit splnění přání, navštívit minulost, podívat se „pod pokličku“ zakázaného (není však zákaz jako zákaz), zbavit se strachu, zkusit si věci, které jako dítě dělat nemůže. Děti vyslovily i obavu ze stavu, který neznají a mohou si ho jen představit.

Učitelka: „Co by se stalo, kdyby zvířata mluvila jako lidé?“

Děti:

„Řekli by si sami o jídlo a o procházku.“

„Mohli by být spolu kamarádi. Povídali by si spolu a volali na sebe. Lidi by ale pak omdleli jako v Maxipsu Fíkovi (pes, který v pohádce mluvil, a lidé z toho omdlévali).“

„Myslivcům by to asi vadilo. Zvířata by na ně mluvili, když by je šli zastřelit. To teda nevím.“

„A taky zlodějům. Policejní psi by na ně všechno řekli policajtům.“

Kdyby zvířata mluvila, byla by to pro ně v ledasčem výhoda. Ne vždy by to byla ale výhoda pro člověka.

Učitelka: „Co by se stalo, kdyby školka neměla střechu?“

Děti:

„Bez střechy by to bylo špatné. Do školky by přšelo, v zimě bychom v ní umrzli. A mohlo by taky uhodit do zásuvek.“

„Svítilo by pořád do školky sluníčko. Byli bychom pořád jako u moře, kdyby pořádně zapršelo. I s rybami a žralokem. Teda umělým.“

„Nemuseli bychom otvírat a zavírat okna na větrání.“

„Nemuseli bychom chodit na vycházky a dali by se stavět sněhuláci přímo ve školce.“

„V létě by nás bez střechy mohly víc štípat včely a vosy.“

„Ve školce by bylo horko, ale přitom by na nás mohla padat voda. Snadno by do ní vlezl zloděj. Nemusely by být do školky dveře a lezli bychom do ní po žebříku.“

„Mohli bychom mít ve školce letní nebo zimní párty. V létě by nás ale určitě bolela hlava ze sluníčka. Kde by byl ale komín? Kudy by chodil Ježíšek?“

„Kdyby byla vánice, byla by ve školce hrozná kosa a onemocněli bychom.“

„Viděli bychom pořád na mraky.“

„Kdyby byla voda až nad školku, uplavalo by nám asi jídlo, ale mohli bychom se vozit na židlích jak na lodích. A taky bychom mohli pozvat potápěče, protože by se u nás mohli klidně potápět.“

V tomto rozhovoru mě překvapilo, že se děti více orientovaly na nebezpečí, problémy a výhody, které by přinesla školka bez střechy. Výjimečně utekly do fantazie.

Učitelka: „Co by se stalo, kdyby nebyla školka?“

Děti:

„Nemusely by být paní učitelky, nic bychom se nenaučili. Bylo by to divné. Školka přece pomáhá.“

„Mamka s taťkou by nemohli pracovat. Kde bych byl jinak já?“

„Nikdo by nemohl chodit do školky pro obědy.“

„Sestřička by ráno nemohla chodit na návštěvu k babičce, když mě ráno mamka vede do školky.“

„Neviděli bychom kamarády od cizích maminek. To jsou ti, co se navštěvujeme.“

Děti si uvědomují, co jim docházení do školky přináší, i o jaké běžné věci s ní spojené by přišly. Školka je pro ně jejich zázemí v době, kdy rodiče pracují. Pomocí ní získávají další kamarády.

Učitelka: „Co by se stalo, kdybyste mohli být tím, čím samy chcete?“

Předem jsme si vysvětlili, že být někým jiným může být fajn, ale nese to i své nevýhody.

Děti:

„Chtěl bych být policejní pes. Byl bych vycvičený, hlídal bych a všechny lupiče bych kousnul. Ale je pravda, že by mi mohl někdo ublížit jako psovi.“

„Já bych chtěl být žralok. Mohl bych lovit ryby, které by mě otravovaly, ale asi bych těžko hrál fotbal.“

„Já spidermanem. Chránil bych celý svět. Všechno špatné bych pochytil do pavučiny, lupičům bych stříknul něco do očí. Mohl bych taky snadno letět na dovolenou. Nevím ale, jak bych si mohl hrát s hračkami.“

„Já bych chtěla být zlatá rybička. Plnila bych přání a pomáhala lidem. Někdo by si mě ale mohl někde koupit, když bych byla zlatá, a pak bych nemohla plavat v moři.“

„Já bych se chtěla jmenovat Veronika. Chci chodit do školy. Všechny Veroniky okolo mě totiž chodí do školy. Ale když jsem Lucka, tak můžu být ještě ve školce.“

„Já bych chtěl být holka. Holky to mají v životě lehčí. Jsou menší, nejsou těžké, můžou vysoko vyšplhat a vidět do krajiny. A můžou dát klukovi kopačky. Ale když budu chlap, tak zase víc unesu.“

V tomto rozhovoru se již odrazila skutečnost, že děti po předchozích rozhovorech věděly, že pokud něco sdělují, tak ke svému sdělení budou uvádět i důvody. Bylo zajímavé sledovat jejich důvody k proměnám, i nevýhody, které si zároveň uvědomovaly. Odrazila se v nich pomoc, touha po volnosti a něčem, co je ještě vzdálené.

Závěr:

Do spontánních rozhovorů jsem mnohdy nezasahovala a nechala je plynout. Sama jsem pak byla překvapená, kam se ubíraly od původního plánu. Snažila jsem se děti vyvést z reality k fantazii. Ne vždy se mi to dařilo.

Odpověď na průzkumnou otázku č. 3

Zjistila jsem, že si děti uvědomují výhody dětského světa a povinnosti, či změny, které přináší dospělý věk. Vycházejí často v odpovědích z reálného světa, z obav a nebezpečí. Složitější je podnítit v nich fantazii. Zřetelně se v diskuzích objevovalo téma zákazů, strach a obava z neznámých věcí, se kterými děti mohou vnitřně bojovat. Jsou schopné rozlišit výhody a nevýhody, které pro ně z dané situace vyplývají.

Odpověď na průzkumnou otázku č. 4

Děti se dalšími rozhovory zdokonalují ve zdůvodňování svých výroků. Respektují v diskuzi druhého s odlišným názorem. Umí rozlišit realitu od světa fantazie. Vnímají nebezpečí, rozvíjí své prosociální chování a orientují se v nastavených pravidlech chování.

9 SOUHRN VÝLEDKŮ PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

S ohledem na naplnění hlavního cíle mé práce jsem hledala odpovědi na uvedené průzkumné otázky a zjistila jsem následující skutečnosti.

Průzkumná otázka č. 1: Za jakých podmínek lze v MŠ filozofovat s dětmi?

Filozofický rozhovor je důležité vést v prostředí s příjemnou atmosférou pro všechny zúčastněné. Před jeho zahájením je třeba vymezit pravidla pro diskutující skupinu v ideálním počtu pěti dětí. Z vývojového hlediska je předškolní věk pro filozofování vhodný. Rozhovory mohou vznikat spontánně, nebo na základě konkrétních textů. Pedagog, který vede filozofický rozhovor, by měl být vybaven teoretickými znalostmi o filozofování s dětmi a profesními dovednostmi, které jsou předpokladem pro vedení rozhovoru. Rozhovor lze doplnit vhodnou činností, která koresponduje s diskutovaným tématem. V případě většího zájmu dětí o filozofování je přínosem vytvořit vyrovnané skupiny dětí. V tomto případě vzniká možnost pro pedagoga porovnat reakce a odpovědi na totožné otázky v rozdílných skupinách.

Průzkumná otázka č. 2: Jaká úskalí přináší filozofování s dětmi v praxi?

Během prvních rozhovorů se vyčlení přirozeně děti, pro které je filozofický rozhovor složitou činností. Pro pedagoga je náročné pohotově reagovat a pomáhat dětem formulovat jejich myšlenky se závěry. Je také třeba, aby citlivě vnímal soustředění dětí a vedl dialog s ohledem na jejich projevovaný zájem.

Průzkumná otázka č. 3: Jaké poznatky získá učitelka MŠ o myšlení dětí na základě filozofických rozhovorů?

Filozofické rozhovory v málo početné skupině poskytují učitelce prostor odhalit mnoho zajímavostí a odlišností o dětech, které se jich účastní. Odkryje se úroveň jejich myšlení, komunikace a schopnosti reagovat na dané otázky. Učitelka má možnost nahlédnout do „dětské duše“ v oblasti prožitků, vztahů, priorit, pocitů a fantazie.

Průzkumná otázka č. 4: Jak lze rozvíjet prostřednictvím filozofických rozhovorů myšlení dětí v předškolním věku?

Filozofické rozhovory u dětí rozvíjejí schopnost zdůvodňovat svá tvrzení, poskytují jim prostor pro zamyšlení a logické zdůvodňování vyslovených hypotéz. Učí se pojmenovat příčiny a vyvodit důsledky z dané situace. Jsou schopné popsat své pocity, vnímat princip společenství a rozvíjí se u nich prosociální chování. Dalšími probíhajícími filozofickými rozhovory dochází k postupnému zdokonalování všech uvedených jevů.

ZÁVĚR

V této bakalářské práci jsem se zabývala filozofováním dětí v předškolním věku a jeho přínosem. Cílem mé práce bylo uvést získané informace na základě filozofických rozhovorů a potvrdit jejich smysluplnost a přínos pro obě zúčastněné strany, kterými jsou děti a jejich učitelka.

V teoretické části jsem charakterizovala dítě v předškolním věku, jeho schopnost komunikace a vývoj myšlení. Uvedla jsem předpoklady a podmínky pro vedení filozofických rozhovorů s dětmi.

Realizací a následným popisem filozofických rozhovorů se potvrdila smysluplnost a přínos filozofování s dětmi v předškolním věku, jak pro ně samotné, tak i pro učitelku, která filozofický rozhovor vede. Děti, které jsou schopné se aktivně zapojit do filozofické debaty ve skupině, se naučí přirozenou cestou diskutovat, respektovat názory druhých a především zdůvodňovat svá tvrzení. Tyto komunikační dovednosti jednoznačně zúročí v dospělém věku.

Prostřednictvím diskutovaných témat se u dětí rozvíjí jejich tvůrčí myšlení a logické uvažování. Své fantazijní představy mají možnost porovnávat s realitou, která je obklopuje. Učitelka při filozofických rozhovorech diskutuje s málo početnou skupinou dětí. Tato podmínka jí zajistí prostor pro individuální vnímání každého dítěte a je zároveň důležitá pro posun jeho myšlenek. V početnější skupině nelze takového přístupu docílit. Možnost projevit se a sdělit své názory, mají i zdrženliví jedinci, kteří se ve více početném kolektivu neprosadí.

Učitelka má možnost získat zpětnou vazbu o pocitech, vnímání a způsobech uvažování dětí. Získá přehled o jejich zkušenostech a znalostech. Poodkryje se jí prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, vztahové vazby v rodině, poměr k hodnotám, ke kterým je dítě vychováváno a výchovný styl, kterým je vedeno. Učitelce se tak naskýtá možnost vytvořit si k dítěti na základě takto získaných informací daleko bližší vztah.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] EINON, D. *Rozvoj tvořivosti: naše dítě*. Havlíčkův Brod: Fragment, 2002. ISBN 80-7200-614-2.
- [2] FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-120-7.
- [3] *Filozofie pro děti* [online]. [cit. 30. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.p4c.cz/index.php?s=o-projektu>
- [4] LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- [5] MERTIN, V., GILLERNOVÁ I., ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- [6] MRÁZKOVÁ, D. *Co by se stalo, kdyby--*. Praha: Baobab, 2012. ISBN 978-80-87060-65-0.
- [7] MUCHOVÁ, L., PROCHÁZKA, M. *Filozofujeme s dětmi*, studijní materiál pro kurzy OP VK, PF JU v Českých Budějovicích
- [8] PODOLSKÝ, C. *Čarovná rolnička: [pohádková cesta ke klidu, soustředění a pohodě, navíc základní cviky jógy pro děti]*. Praha: Práh, 2013. ISBN 9788072524792.
- [9] SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
- [10] ŠPAŇHELOVÁ, I. *Komunikace mezi rodičem a dítětem: styly a techniky komunikace, komunikace rodiče ve vztahu k dítěti, vývojová období dítěte, komunikace v náročných situacích*. Praha: Grada, 2009. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2698-4.
- [11] ŠPAŇHELOVÁ, I. *Průvodce dětským světem*. Praha: Grada, 2008. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1907-8.
- [12] ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.
- [13] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-71-78-308-0.
- [14] VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, celkově v češtině 3.). Praha: Portál, 2004. Psychologie (Portál). ISBN 80-7178-943-7.

[15] ZOLLER MORF, E. *Učíme děti ptát se a přemýšlet: metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0096-3.