

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

ROZVOJ MYŠLENKOVÝCH
A KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ
PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V KONTEXTU
FILOZOFIE PRO DĚTI

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

Autor práce: Bc. Eva Brisudová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 4.

2018

Prohlášení

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, 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,

.....

Bc. Eva Brisudová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Ludmile Muchové, Ph.D. za odborné vedení, poskytování rad, podnětů, za ochotu, vstřícný přístup a čas, který mi věnovala při tvorbě této práce. Mé velké díky patří také mojí rodině, která mne podporovala ve všech směrech a umožnila mi prostor pro tvorbu této práce. Dále pak chci poděkovat vedení a dětem z mateřské školy, kde jsem mohla uskutečnit svůj výzkum.

Obsah

Úvod.....	6
1 Filozofie pro děti.....	8
1.1 Filozofie pro děti a její program.....	9
1.2 Charakteristika filozofování.....	10
1.3 Cíle Filozofie pro děti a její rozšíření v ČR.....	13
1.4 Rozvoj myšlení ve Filozofii pro děti.....	13
1.5 Komunikace jako nástroj Filozofie pro děti.....	18
1.6 Základní složky a metody Filozofie pro děti.....	19
1.6.1 Filozofický příběh.....	19
1.6.2 Filozofický dialog (diskuze).....	21
2 Osobnost dítěte v předškolním věku.....	25
2.1 Motorický vývoj dítěte předškolního věku.....	26
2.2 Kognitivní vývoj dítěte předškolního věku.....	31
2.3 Emoční vývoj dítěte předškolního věku.....	35
2.4 Socializace dítěte předškolního věku.....	37
2.5 Morálně etický vývoj předškolního věku.....	40
2.6 Identita předškolního dítěte.....	42
2.7 Hra, vyprávění a příběh u dětí předškolního věku.....	44
2.8 Předškolní vzdělávání.....	47
2.9 Mladší školní věk.....	49
3 Komunikace a myšlení u dítěte v předškolním věku.....	52
3.1 Komunikace.....	52
3.1.1 Ontogeneze řeči.....	52
3.2 Myšlení.....	57
4 Praktická část.....	63
1. Setkání.....	64
2. Setkání.....	68
3. Setkání.....	73
4. Setkání.....	77
5. Setkání.....	81
7. Setkání.....	85
Evaluace.....	88
ZÁVĚR.....	90

Seznam použitých zdrojů.....	92
ABSTRAKT.....	100
ABSTRACT.....	101

Úvod

Filozofie pro děti je rychle rozvíjejícím se oborem na všech úrovních vzdělávací soustavy, také ve společnosti. Z tohoto důvodu je tématem mé diplomové práce rozvoj myšlenkových a komunikačních dovedností dětí předškolního věku v kontextu Filozofie pro děti. U dítěte předškolního věku hraje významnou roli hra, vyprávění a příběh, a proto ve Filozofii pro děti nalézám nástroje k dosažení klíčových pedagogických cílů a podporu rozvoje osobnosti dítěte v předškolním vzdělávání. Mým cílem bude zjistit, jakým způsobem může Filozofie pro děti podpořit rozvoj tvořivého myšlení, řešení problémů, či rozvíjení schopností sebeovládání a samostatného uvažování nad určitým problémem u dětí v předškolním vzdělávání. Diplomová práce bude rozdělena na dvě části, a to na část teoretickou a praktickou.

V teoretické části se budu zabývat upřesněním pojmů jako jsou Filozofie pro děti, osobnost dítěte, komunikace a myšlení dětí předškolního věku.

V první kapitole Filozofie pro děti, která bude členěna dále do dalších šesti podkapitol, budu v první podkapitole objasňovat základní pojmy programu Filozofie pro děti. Ve druhé podkapitole budu charakterizovat, jak je dětem díky jejich zvědavosti filozofování přirozené a díky tomu budou moci nalézat prostor pro svobodné vyjadřování. Následující podkapitola se bude zabývat cílem Filozofie pro děti, a také díky komu se tento obor podařilo rozšířit v České republice. Další kapitola bude obsahovat typy rozvoje myšlení typické pro Filozofii pro děti a bude zde také představeno, co je to multidimenzionální myšlení. V páté podkapitole se budu zabývat komunikací jako nástrojem Filozofie pro děti, zde budu poukazovat hlavně na to, že Filozofie pro děti je především dialogem mezi filozofujícími. V poslední podkapitole se budu věnovat základním složkám, kde bude objasněno, co je filozofický příběh, dialog a jaké jsou metody Filozofie pro děti.

Celá druhá kapitola bude věnována osobnosti předškolního dítěte. V devíti podkapitolách se budu zabývat popisem motorického, kognitivního a emočního vývoje dítěte, dále pak socializací dítěte v předškolním vzdělávání a jeho morálně etickému vývoji. Představím důležitost přijetí vlastní identity v rámci předškolního vzdělávání a v následujících podkapitolách budu identifikovat hru, vyprávění a příběh, který

je specifický pro toto období. V závěru druhé kapitoly bude specifikovat, co je to předškolní vzdělávání a mladší školní věk.

Ve třetí kapitole se budu zabývat komunikací a myšlením dítěte předškolního věku. Podkapitolou bude ontogeneze řeči, kde specifikuji, jak se řeč vytváří a vysvětlím důležitost jejího správného vývoje. V podkapitole Myšlení budu poukazovat především na vývoj myšlení vyjádřením různých autorů.

Domnívám se, že Filozofování s dětmi bude mít pozitivní vliv na všechny složky dětské osobnosti, a to se pokusím dokázat v praktické části pomocí zaznamenaných rozhovorů s dětmi. Myslím si, že děti předškolního věku jsou schopné diskutovat o důvodech, příčinách a následcích svého jednání. Jsou také schopny přemýšlet nad svými emocemi a dokážou se vcítit do emocí jiných osob. Pro vyhodnocení diskuzí budu značit důvody, jaké mělo dítě pro vyslovení své myšlenky s odkazy na jeho pocity při formování odpovědi a to tak, že přímo k myšlenkám budu uvádět důvody vyvolaného pocitu. Z těchto pocitů na závěr vytvořím vyhodnocení všech diskuzí a zodpovím tak stanovené cíle.

1 Filozofie pro děti

Filozofie pro děti vychází z pragmatické pedagogiky a vznikla koncem 60. let 20. století. Tvůrcem tohoto konceptu byl profesor Matthew Lipman, který působil na univerzitě v Kolumbii. Matthew Lipman vyučoval na univerzitě estetiku a logiku a v rámci své praxe postupně docházel k závěru, že jen velmi málo jeho studentů je schopno logicky a vhodně argumentovat, a také kriticky myslet. Studenti se uměli naučit definice a pravidla myšlení, ale už pak nebyli schopni se rozhodnout a zachovat podle toho, co se naučili. Díky této skutečnosti se zamyslel nad tím, jak by se to dalo změnit a dospěl k tomu, že rozvíjet správnou argumentaci a logické myšlení až v období studia na vysokých školách je velmi pozdě, a to jej vedlo k tomu vytvořit koncept Filozofie pro děti.¹

Otázka, kterou si položil Lipman na začátku, zněla: „Bylo by možné pomoci dětem přemýšlet dovedněji?“²

Vzhledem k tomu, že odpověď na tuto otázku byla kladná, nic nebránilo tomu, aby se tento koncept rozvinul a dal vzniku programu, který se zaměřil na schopnost dotazovat se a na reflexi dětí, jež jsou všechny děti obdařeny. Jako primární zdroj Filozofie pro děti můžeme považovat právě děti samotné.³

Na začátek je nutno podotknout, že pojmem „filozofie“ v tomto případě není myšlena nauka o životě a díle nejruznějších filozofických osobností, jak je známe z historie. Jedná se převážně o to, rozvíjet již zmiňované kritické, tvořivé a angažované myšlení a komunikaci dětí, a to především v souhře s morálkou a mravními hodnotami. Smyslem filozofie pro děti je podněcovat v nich schopnost naučit se přemýšlet, utříbit si myšlenky, zlepšovat schopnost komunikace a, v neposlední řadě, naslouchat i ostatním.⁴

¹*Filozofie pro děti: v centru pozornosti...myšlenka* [online]. [cit. 2018-01-14]. Dostupné na WWW:<http://www.p4c.cz/>

²SHARP, M. A.; REED, R. F.; LIPMAN, M. *Studies in philosophy for children: Harry Stottlemeier's discovery*, s.4.

³LIPMAN, M. *Thinking children and education*.

⁴CVACH, R. *Program Filozofie pro děti v ŠVP*.

Muchová konstatuje, že Filozofie pro děti má hodně společného s filozofií, ale v souvislosti s ní není možné hovořit o vědní disciplíně, ale o didaktické metodě nebo chceme-li, o didaktickém způsobu práce, který využívá filozofických nástrojů k dosažení cíle rozvinout myšlenkové dovednosti dětí pedagogickým způsobem. A tou určitou věcí je myšlen rozvoj dětského myšlení.⁵

1.1 Filozofie pro děti a její program

Muchová a kolektiv ve své publikaci „Adam a Eva: příběh o životě, lásce a smrti“ hovoří o tom, že prioritou v rámci Filozofie pro děti není jen předat jim důležité informace, ale smyslem je především naučit děti hlouběji se zamýšlet nad tím, jak informace a konkrétní témata chápou ony samotné, nebo také, jak jim rozumí jiní a v případě, že si ještě na danou věc nevytvořily svůj názor, dát jim šanci, aby si jej vytvořily.⁶

Velmi hezky a trefně definovali hlavní smysl Filozofie pro děti Sharppová a Splitter v Metodické příručce k příběhu Nemocnice pro panenky: „*Filozofické hledání a zkoumání probíhající ve vzájemné spolupráci mezi dětmi pomáhá dětem odhalovat smysl světa kolem nás a objevovat hodnoty, o něž stojí za to pečovat.*“⁷

Důležité je rovněž k tomuto programu sdělit poznatky, o kterých hovoří Lipman a to, že je dětem v dnešní době předkládána spousta informací, ve kterých je jasně dána jediná správná možnost či řešení, o které není pochyb, a tyto informace jsou charakterizovány jako poznání. Filozofie pro děti je pravým opakem, protože jak její zakladatel zmiňuje, zde je důležité nad informacemi přemýšlet a zkoumat je ze všech stran a dávat dětem šanci učit se nejen z vlastních zkušeností, ale i ze zkušeností těch ostatních. Jde také o to nastolit důvěrné prostředí, které je nezbytné pro komunikaci s dětmi ohledně otázek, díky kterým dojde k pochopení situací, které je v životě mohou potkat anebo se kterými se už setkaly.⁸

Z výše uvedeného je zřejmé, že Filozofie pro děti aktivně pracuje se schopností dětí objevovat a zkoumat svět, hledat odpovědi na jejich často neodbytné otázky typu

5MACKŮ, R.; KRÁLOVÁ, L. *Jak by se měl jmenovat tento film?*

6MUCHOVÁ, L.; MACKŮ, L.; ZAJÍČKOVÁ, A. *Adam a Eva: příběh o životě, lásce a smrti.*

7SHARP, M., A., SPLITTER, J., L., *Co znamená můj svět, Metodická příručka k příběhu Nemocnice pro panenky*, s. 5.

8LIPMAN, M. *Thinking in education.*

„Proč...?“ a také se snahou pochopit, jak jednotlivé věci fungují. Obrovskou předností tohoto programu je jistě jedna z nejdůležitějších zásad, která byla zmiňována výše a to je skutečnost, že veškeré informace se dětem nepodávají jako fakt, který není možno změnit.

Filozofie pro děti rovněž pracuje s přesvědčením, že všechny (především menší) děti touží po tom takzvaně **filozofovat** o nejrůznějších tématech lidského života, u těch starších je bohužel mnohdy tato touha potlačována z toho důvodu, že ať už jejich rodiče nebo pedagogové ztrácí trpělivost anebo nemají dostatek času na to, aby na jejich dotazy, podněty a nápady reagovali a filozofovali s nimi. Co to filozofování znamená a jak se na něj dívají a vysvětlují jej jednotliví autoři, si popíšeme v následující podkapitole.

1.2 Charakteristika filozofování

Zoller vysvětluje pojem filozofování jako: „...*umění položit správnou otázku ve správnou chvíli*“.⁹ „*Filozofování s dětmi má být zábavné přemýšlení plné fantazie a úvah, odkryvání souvislostí, rozhození sítí, hraní si s myšlenkami a slovy, sledování a zkoušení nových možností a myšlenek*...“.¹⁰

Podle Zoller je filozofování založeno na tom, že právě pro děti přemýšlet a vytvářet otázky je zábava, protože je nikdo k ničemu nepřemlouvá a díky tomu se necítí například jako při zkoušce ve škole. Filozofování by mělo být záležitostí hlavy (myšlení), ruky (jednání) a také srdce (citů). Filozofovat s dětmi ale také znamená přijmout velkou míru odpovědnosti pro toho, kdo s nimi filozofuje, protože právě díky filozofování s dětmi se člověk stává samostatnou osobností, která je schopna rozlišování, statečného a zodpovědného jednání. Díky tomuto způsobu se utváří uvědomělá společnost a díky ní se tak může zlepšit stav i celkové klima současné společnosti. Při samotném filozofování mají děti schopnost dospělého člověka konfrontovat dotazy svým dětským pohledem na věc, který ještě nepodléhá takové rutině jako u dospělého a v neposlední řadě je v rámci filozofování potřeba, aby byl

⁹ZOLLER, M. E. *Učíme děti ptát se a přemýšlet: metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí*, s.10.

¹⁰Tamtéž, s.11.

dospělý schopen se ponořit do onoho dětského světa plného ještě nevyřešených otázek.¹¹

Jindrová v dokumentu Macků a Králové zase o filozofování tvrdí, že díky němu je dětem poskytován prostor potřebný k tomu, aby se svobodně vyjádřily, a vrývá se jim do paměti, že jim jiná osoba dokáže aktivně naslouchat už v období dětství a díky tomu si budují zdravé sebevědomí a vyvíjejí se osobnosti, které si lépe dokážou poradit v nejrůznějších situacích, které jim nabídne sám život.¹²

Petr Bauman dodává, že pokud je někdo přesvědčen o existenci jedné autority, která je přesvědčena o tom, že ví všechno nejlépe, nemá pak žádný smysl, aby s dětmi filozofovala.¹³

Filozofie pro děti...hovoří o tom, že snahou je „pomocí filozofování s dětmi rozvíjet schopnost rychle a kriticky přemýšlet v běžných situacích, reflektovat svět kolem sebe, ale i vlastní myšlení.“¹⁴

Muchová, Macků a Zajíčková také hovoří o tom, že „Způsob práce ve Filozofii pro děti má také svůj zážitkový etický rozměr.“¹⁵Mnoho účastníků, kteří absolvovali kurz Filozofie pro děti, hovoří o pocitu naplnění z filozofování a celkové spokojenosti díky řešení filozofických témat s ostatními. Každou diskusi, která je vedena pomocí metody Filozofie pro děti, se prolínají a současně ji naplňují dva plnohodnotné cíle, a to za prvé rozvoj myšlení, který má souvislost s procesuální rovinou diskuse, a za druhé společné hledání odpovědí na otázky tohoto filozofického problému, který přímo souvisí s obsahovou rovinou diskuse.¹⁶

Z výše uvedeného vyplývá, že ve Filozofii pro děti hraje klíčovou roli demokracie a demokratická volba, možnost se samostatně a svobodně rozhodovat a následně to umět předat i dětem a naučit je, aby se uměly rozhodovat a vybírat si,

11ZOLLER, M. E. *Učíme děti ptát se a přemýšlet: metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí.*

12MACKŮ, R.; KRÁLOVÁ, L. *Jak by se měl jmenovat tento film?*

13MACKŮ, R.; KRÁLOVÁ, L. *Jak by se měl jmenovat tento film?*

14*Filozofie pro děti: v centru pozornosti...myšlenka* [online]. [cit. 2018-01-14]. Dostupné na WWW: <http://www.p4c.cz/>

15MUCHOVÁ, L.; MACKŮ, L.; ZAJÍČKOVÁ, A. *Adam a Eva: příběh o životě, lásce a smrti.*

16*Filozofie pro děti: v centru pozornosti...myšlenka* [online]. [cit. 2018-01-14]. Dostupné na WWW: <http://www.p4c.cz/>

co bude tím nejlepším právě pro ně. „*Děti nepotřebují učitele – instruktory, kteří jim vysvětlují svět. Potřebují učitele – kteří světu kladou otázky.*“¹⁷

Na závěr této podkapitoly je potřeba říci, že právě Lipman dodává, že je možné filozofovat s dětmi již od předškolního věku. Charakteristikou předškolního věku se detailněji bude zabývat následující kapitola. Filozofování s dětmi Lipman doporučuje i v rámci výuky na všech stupních základní školy a rovněž doporučuje pokračování i ve středoškolském věku.¹⁸

¹⁷MUCHOVÁ, L. *Filozofujeme s dětmi*, s. 6.

¹⁸SHARP, M. A.; SPLITTER, J. L. *Making sense of my world: teacher manual for the doll hospital*.

1.3 Cíle Filozofie pro děti a její rozšíření v ČR

Koncept Filozofie pro děti je využíván v rámci výchovy a vzdělávání ve světě již téměř padesát let a i přes tuto skutečnost je filozofování s dětmi, troufám si říci, velmi málo realizováno v praxi mezi pedagogy a lidmi, kteří pracují s dětmi především u nás. Je možné, že je to ovlivněno skutečností, že v České republice se Filozofie pro děti začala šířit až od počátku 90. let díky české exulantce S. Jindrové, která pak v roce 2003 uvedla spolu s profesorem Sassevillem seminář pro studenty Teologické fakulty Jihočeské univerzity. Vzhledem k tomu, že o tento program byl velký zájem, rozhodl se přesně o rok později děkan této fakulty, že zařadí Filozofii pro děti v rámci standardní nabídky kurzů pro studenty této fakulty a následně se v roce 2006 stala certifikovaným programem na Pedagogické fakultě téže univerzity. V současnosti se představitelé a odborníci, kteří se zabývají Filozofií pro děti, sdružují při Jihočeské univerzitě v Centru Filozofie pro děti. Petr Bauman je hlavním představitelem, který vyučuje tento předmět na výše zmíněné fakultě.¹⁹

Hlavními cíli Filozofie pro děti jsou především:

- rozvíjet kritické, tvořivé a angažované myšlení,
- vést jedince k objevování,
- prohloubit přemýšlení, ke kterému máme všichni přirozený sklon,
- vést k samostatnému myšlení.

Přičemž Filozofie pro děti není považována za cíl, ale za prostředek, díky kterému vytyčených cílů dosáhneme.²⁰

1.4 Rozvoj myšlení ve Filozofii pro děti

Na úvod této kapitoly je nutné zamyslet se nad tím, co vše zahrnuje pojem myslet? Splitter a Sharpová jmenují velmi dlouhý seznam toho, co vyjadřuje pojem myšlení. Zde je uvedeno pouze několik základních:

¹⁹*Filozofie pro děti: v centru pozornosti ... myšlenka* [online]. [cit. 2018-01-14]. Dostupné na WWW: <http://www.p4c.cz/>
²⁰PECHÁČKOVÁ, I. *Lipmanova Filozofie pro děti* [online]. [cit. 2018-01-15]. Dostupné na WWW: http://www.p4c.cz/repository/lipmanova-filozofie-pro-deti_4c826993a0f15.pdf.

- schopnost rozlišit dobré (dostatečné) důvody od špatných (nedostatečných)
- kladení otázek
- definování a analyzování pojmů
- vzájemné naslouchání ostatním
- sebejistá a plynulá komunikace
- analyzování jednotlivých tvrzení
- vytváření vysvětlení
- opravování svých vlastních myšlenek
- respektování ostatních a jejich názorů
- hledání důkazů a pravděpodobností
- držení se tématu
- uvědomování si komplexnosti
- vynášení hodnotících soudů, v případě, kde to vhodné je a kde není, zdržet se jich
- uznání rozdílných úhlů pohledů a mnoho dalších²¹

Lipman říká, že pokud mají vzdělávací instituce opouštět lidé, které můžeme považovat za „intelektuálně flexibilní“, vynalézavé a rozumné, je potřeba zdokonalit především kognitivní procesy takovými způsoby, které se zaměřují na jejich paměť anebo činy. A jak již bylo zmíněno výše, je nutné se zaměřit hlavně na tři typy myšlení – kritické, angažované a tvořivé.²²

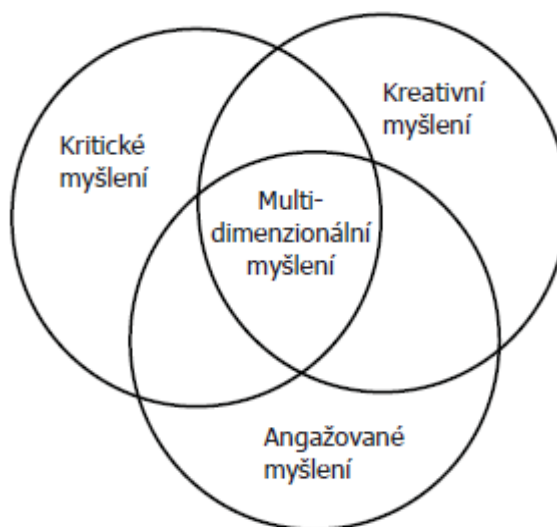
Muchová ukazuje, jak se tyto výše uvedené tři typy myšlení prolínají a v jejich průniku diskutující získávají schopnost tzv. **multidimenzionálního myšlení**. Jak toto myšlení spolu vzájemně souvisí, je zobrazeno na Obrázku 1.²³

²¹SPLITTER, L. J., SHARP, A. M. *Teaching for Better Thinking*.

²²LIPMAN, M. *Philosophy Goes to School*.

²³MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky. Dialogické rozvíjení křesťanské identity ve světo-názorově pluralitní společnosti – pedagogická výzva*.

Obrázek 1 – Multidimenzionální myšlení



Zdroj: Muchová, 2011, s. 228

Přičemž o **kritickém myšlení** hovoří Muchová jako o moudrosti, která je obohacena o úsudek – v souvislosti s ním hovoří o dobrém úsudku, inteligentním úsudku a úsudku, který navazuje na zážitek. Kritické myšlení je řízeno kritérii a vede jedince k sebekorekci a citlivě vnímá v širším kontextu.²⁴

Pro kritické myšlení je typické:

- vyvozovat – tzv. indukce a dedukce
- upozorňovat na rozpor více tvrzení
- uvádět důvody
- klást otázky
- opakovat a přeformulovat tvrzení – slouží k ověření vzájemného naslouchání
- opravit své tvrzení, v případě změny názoru²⁵

Tvořivé myšlení je založeno na tom, abychom nalézali nové způsoby řešení, a můžeme jej také považovat za nástroj k rozvoji intuice.²⁶

24MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky. Dialogické rozvíjení křesťanské identity ve světo-názorově pluralitní společnosti – pedagogická výzva.*

25KLOOSTER, D. *Co je kritické myšlení?* [online]. [cit. 2000-07-25]. Dostupné na WWW <http://www.p4c.cz/repository/>

26NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti.*

Pro tvořivé myšlení je charakteristické:

- hledat alternativy a vymýšlet nové varianty
- identifikovat důsledky
- analogie, přirovnávat – snaha o vyjádření téže myšlenky srozumitelněji
- originalita, překvapení či kontroverznost v myšlení²⁷

Angažované myšlení je vysvětlováno ve dvojitým významu. Za prvé se jedná o naše myšlení dělající si starosti o subjekt našeho přemýšlení a za druhé je to ono samotné přemýšlení. Angažované myšlení je právě to, které nás vede k tomu, zajímat se o to, co je důležité.²⁸

Pro tvořivé myšlení je charakteristické:

- vyjádřit zájem o probíhající diskuzi
- ověřovat a formulovat hypotézy – uvádět příklady a také hledat protiargumenty
- definovat pojmy
- snažit se o co nejpřesnější vyjádření
- povzbuzovat ostatní
- dívat se na věc z jiného úhlu pohledu
- navrhnout, jak bude diskuze dále probíhat
- vracet se k momentům, které se zdály být stěžejní
- dávat dostatečný prostor k vyjádření všem zúčastněným²⁹

Muchová **multidimenzionální myšlení** definuje jako myšlení, které „...směřuje k rovnováze mezi rozumovostí a afektivitou, mezi vnímáním a tvořením pojmů, mezi fyzickým a duševním, mezi tím, co je ovládáno pravidly, a tím, co pravidly ovládáno není.“³⁰ Multidimenzionální myšlení kontrastuje s hierarchickým pojetím myšlení jako hierarchického systému, ve kterém je teoretická rozumová rovina povýšena nad praktickou a aplikovatelnou a vše, co je v obecné a abstraktní rovině, je také bráno

27KLOOSTER, D. *Co je kritické myšlení?* [online]. [cit. 2000-07-25]. Dostupné na WWW:<http://www.p4c.cz/repository/>

28MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky. Dialogické rozvíjení křesťanské identity ve světo-názorově pluralitní společnosti – pedagogická výzva.*

29KLOOSTER, D. *Co je kritické myšlení?* [online]. [cit. 2000-07-25]. Dostupné na WWW:<http://www.p4c.cz/repository/>

30MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky. Dialogické rozvíjení křesťanské identity ve světo-názorově pluralitní společnosti – pedagogická výzva, s.228.*

za vyšší typ myšlení. Pojetí myšlení jako multidimenzionálního systému koresponduje s myšlenkami Lipmana a právě Lipmanovy myšlenky ohledně tohoto typu myšlení jsou brány jako pedagogická výzva a následná příprava dětí v rámci jejich budoucí práce v tzv. **filozofickém hledajícím společenství**.³¹

Filozofické hledající společenství můžeme považovat za takové prostředí, ve kterém dochází nejen ke společnému zkoumání filozofických otázek, ale i k rozvoji myšlení daného jedince. Snaha o vytváření hledajícího společenství odlišuje Filozofii pro děti od jiných skupin. Jedná se především o pospolitě hledání, při kterém všichni, kteří jsou účastni diskuse, vzájemně respektují myšlenky těch druhých a pokud jejich myšlenku a výrok kdokoliv změní, opraví nebo doplní, neberou to negativně či dokonce útok na sebe sama, ale především jako podanou pomocnou ruku, kterou jim jiný podá v rámci společného hledání.³²

V hledajícím společenství, které dobře funguje, účastníci plynule navazují na myšlenky druhých, doplňují nebo přetváří je, projevují zájem o danou diskuzi, směřují všichni stejně a pokračují v hledání, ať už je dovede kamkoliv. Účastníci se chtějí také dostat k podstatě věci a jejich zjištěním je, že tato podstata se nenachází pouhým vyjadřováním názorů, ale dobrou argumentací. Hledající společenství je také typické tím, že zde vládne harmonie, účastníci jsou vytrvalí a nebojí se říci svůj pohled na danou věc. Typická je také pokora, tolerance a nezaujatost i v takových momentech, kdy je daný diskutující jedinec přesvědčen o tom, že pravda je na jeho straně. Hledání směřuje k tomu, aby se diskutující účastníci dohodli a zároveň, aby byl každý z nich hnán jakýmsi napětím, které pramení z přijetí toho, co projde cestou od sporného či problematického tvrzení k tvrzení prověřenému pádnými argumenty.

Velmi důležitým faktorem je, že hledající společenství nezapomíná ani na atmosféru důvěry. Všichni si navzájem důvěřují a spoléhají na to, že se budou podporovat (jak kognitivně, tak emocionálně) a budou jednat se vzájemným respektem. Panuje oboustranná důvěra ve vztazích učitel a žák, žáci důvěřují učiteli, protože respektuje jejich myšlenky a také silné a rozvojové oblasti a učitel věří žákům. Dává jim

³¹Tamtéž.

³²STRÁNSKÁ, M. *Výchova ke kritickému postoji vůči hodnotám prezentovanými literárními hrdiny u čtenářů staršího školního věku.*

prostor při hledání a nechává je přijmout zodpovědnost za vlastní myšlení. Důvěra podporuje sebedůvěru a ta zase povzbudí děti, aby se nebály vyjádřit, co jim přijde na mysl. Pokud by ve společenství důvěra nebyla, není možné ani očekávat od každého z nich, že by řeklo, co si skutečně myslí a co cítí a poctivě hledalo argumenty na podporu či zamítnutí takových tvrzení.³³

1.5 Komunikace jako nástroj Filozofie pro děti

Mešková uvádí, že komunikaci můžeme považovat za jednu ze sociálních dovedností, kterou je možné se naučit. Dodává, že k tomu, aby se člověk naučil dobré a efektivní komunikaci, je potřeba správného vedení. Jak již bylo řečeno výše, právě jedna z metod, která konkrétně vede děti k tomu, aby správně komunikovaly, je Filozofie pro děti.³⁴

Rozlišujeme verbální a neverbální komunikaci. Obě tvoří sociální interakci mezi dvěma a více lidmi. Vybíral definuje komunikaci jako základní a nevyhnutelnou lidskou potřebu, pro jejíž naplnění je využíván **dialog**. Komunikace je také považována za součást běžného života a využívána každodenně a to i v momentě, kdy člověk komunikovat nechtěl, protože i mlčení znamená komunikovat. Naše gesta, mimika znamenají mnohdy více než, jak se říká, tisíc slov.³⁵

Komunikace mezi lidmi by se neměla obejít bez pravidel, která jsou nepostradatelná především v rámci dosahování výchovného či vzdělávacího cíle. V případě, že pedagog pracuje se skupinkou dětí, je opravdu nutné stanovení toho, co se v rámci komunikace dovoluje a co už není žádoucí. Pokud by tato pravidla nebyla nastavena, mohlo by to vést k anarchii nebo chaosu.³⁶

Pravidla v komunikaci by měla platit i v rámci Filozofie pro děti, byť se jedná o skupinu, ve které je základním přístupem demokracie a prostor pro sebereprezentaci a vyjádření. Zde platí pravidla dialogu v hledajícím společenství, která si členové skupiny postupně odhalují a osvojují si.

33SPLITTER, L. J., SHARP, A. M. *Teaching for Better Thinking*.

34MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací*.

35VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*.

36MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací*.

Na začátku této kapitoly byl zmíněn dialog. Jeho podstatou je vyměňovat si informace, společně komunikovat a vytvářet nebo upevňovat vztahy. Dialog mohou vést minimálně dva lidé, případně i více účastníků, pak jej nazýváme rozhovorem. A právě dialog či rozhovor je uplatněn v konceptu Filozofie pro děti a patří mezi základní složky Filozofie pro děti. Těmto složkám už se více věnuje následující podkapitola.

1.6 Základní složky a metody Filozofie pro děti

Samotný proces filosofování, tedy to, co je náplní práce při filosofování s dětmi, můžeme podle Splittera a Sharpové rozdělit do dvou základních složek fází, a to na:

- **filozofický příběh** – ve stručnosti můžeme charakterizovat jako obsáhlý a zároveň strukturovaný, obsahuje celou řadu filozofických pojmů a postupů. Slouží skupině jako východisko pro kladení otázek.
- **filozofický dialog** – založen na hledajícím společenství, (viz předchozí kapitola), které je poskytovatelem prostředí, ve kterém se právě tento filozofický dialog může odehrávat³⁷

1.6.1 Filozofický příběh

Filozofický příběh je koncipován tak, aby v něm byla obsažena zajímavá a dětem blízká témata, která osloví určitou konkrétní věkovou skupinu dětí.

Muchová, Macků a Zajíčková uvádějí, že „*Filozofické příběhy slouží ke společnému hledání jednak jako zásobárny pro vznik filozofických či teologických otázek ve skupině, jednak jako vzor pro společné ohleduplné hledání pravdy.*“³⁸

Vzhledem k tomu, že je diplomová práce zaměřena na předškolní věk a předškolní děti, bude se i tato podkapitola věnovat příběhům, které jsou vhodné pro tuto věkovou kategorii.

Například filozofický příběh „Nemocnice pro panenky“ od autorky A. M. Sharp, který je určen předškolním dětem (4-7let), se zabývá tématy jako pravda, lidé, krása,

³⁷SPLITTER, L. J., SHARP, A. M. *Teaching for Better Thinking*.

³⁸MUCHOVÁ, L.; MACKŮ, L.; ZAJÍČKOVÁ, A. *Adam a Eva: příběh o životě, lásce a smrti*, s.6.

zlo, skutečnost. Příběh „Saša a Markétka“ od téže autorky je rovněž vhodný pro předškolní děti (4-7 let) a jeho cílem je prevence násilí. Děti díky těmto příběhům mohou objevovat své tělo, myšlenky, vnímat své smysly, pocity a celkově vnímat svůj vnitřní a vnější svět a společně jej mezi sebou sdílet a povídat si o něm. Také je cílem seznámit se s tím, co si mohou představit pod pojmem přátelství nebo prozkoumat nebezpečí, která na ně mohou číhat v okolí. V příbězích se řeší otázky jako „Jaký je rozdíl mezi panenkami a lidmi? Kdo je to kamarád? Jak poznáme, že je něco pravdivé? Co je otázka? Jak poznáme, že je něco dobré anebo hezké?

Pro předškolní děti zde můžeme zařadit i dva příběhy P. Laurendeau, které nesou název „Blanka a Jirka“ a „Lukáš a Lenka“. „Blanka a Jirka“ je vhodný pro děti ve věku od 6-8 let a je zaměřen na každodenní domácí, školní ale i celospolečenské situace, které mohou vést k násilí. Druhý příběh „Lukáš a Lenka“ je vhodný pro starší děti ve věku 7-9 let a jeho základním motivem je strach. Jedná se o strach z toho, co neznáme, co nás může ohrožovat, nebo strach z přírodních živlů.³⁹

Filozofické příběhy řeší i témata zabývající se lidskými hodnotami, morálním cítěním, etikou, logikou, estetikou, náboženstvím apod. Příběhy se rozdělují podle věkových skupin a témata jsou volena tak, aby se dotýkala běžného života a zároveň byla pro děti důležitá.

Mezi základní znaky filozofických problémů, který je obsažen v příběhu, můžeme zařadit:

- blízkost životu – týká se dětí,
- přítomnost sporu – nutná je existence více názorů k jednomu problému,
- důležitost – děti si mohou vybrat otázky, které je zajímají.

Pedagog by měl vybrat vždy vhodné téma a myslet na to, že pro děti nemusí být důležité, co je zajímavé. Jako pomocník pro vedoucí diskuze či pedagoga slouží ke každému filozofickému příběhu metodická příručka, ve které jsou veškerá témata dopodrobna rozvedena a vysvětlena, včetně doporučení ke vhodným aktivitám a cvičením, která pomáhají podněcovat filozofickou diskusi a napomáhají k rozvoji

³⁹*Filozofie pro děti: v centru pozornosti ... myšlenka* [online]. [cit. 2018-01-14]. Dostupné na WWW:<http://www.p4c.cz/>

myšlení. Není vždy nutností použít jen filozofický příběh, vhodné mohou být například i pohádky či bajky.

1.6.2 Filozofický dialog (diskuze)

Filozofický dialog je specifický tím, že se jedná o dialog přirozený a ne iluzivní, což znamená, že na rozdíl od běžného dialogu, který používají pedagogové při vyučování, při kterém se ptají studentů na to, na co už předem znají odpověď, v tomto dialogu nemusí mít pedagog více informací než student. Také je specifický tím, že pokud hovoříme o filozofickém dialogu, je v podstatě nekončící, protože se kdykoli můžeme zeptat „A co když...?“ Lze považovat za pozitivní zjištění, když si student odnáší díky tomuto dialogu více otázek než odpovědí. Studentovi, který se účastnil tohoto filozofického dialogu, zůstává tento dialog v mysli a má své pokračování v neformální formě i tehdy, kdy už dávno např. jako součást vyučování skončil.

Bauman a Cvach přesně definují rozdíly mezi filozofickým a běžným dialogem a to tak, že dialog chápou jako diskuzi, při níž účastníci nesoutěží o to sdělit své názory za každou cenu, ale zapojí se především proto, že chtějí přispět k naplnění společného cíle. A hlavním společným cílem je hledat odpovědi na otázky, které jsou v zájmu všech. Dodávají, že *„každý dialog tak může být považován za diskuzi, ne každou diskuzi však považujeme za dialog.“*⁴⁰

Dialog se ve Filozofii pro děti může prolínat také s diskuzí. Macků říká, že účastníci takovéto diskuse reálně přemýšlejí a dochází tak u nich k rozvoji intelektových dovedností, které jsou kompetentní k řešení problémů. Jedinci, kteří si osvojí tyto mechanismy a dovednosti, které se naučí v rámci filozofické skupiny, se díky opakování mohou zautomatizovat natolik, že je tento jedinec může využívat i při řešení problémů ve svém běžném životě.⁴¹

Z výše uvedeného je zřejmé, že cílem filozofického dialogu či diskuze není navzájem soutěžit v tom, aby se jeden prosadil anebo aby prosadil své argumenty na úkor druhého, ale jde hlavně o vzájemnou spolupráci při společném hledání odpovědí na otázky, které byly volbou samotných účastníků diskuze.

Zásady vedení filozofické diskuze

⁴⁰BAUMAN, P. ; CVACH, R. *Filosofie pro děti: výukový dialog trochu jinak.*

⁴¹*Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?: rozvoj myšlení ve filozofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech.*

Aby bylo možné naplnit stanovené cíle, které si klade filozofický dialog, je zapotřebí se držet několik zásad, které shrnuli Bauman a Cvach. Zásady budou voleny také s ohledem na děti předškolního věku, u kterých bude nutné tuto diskusi vést podstatně jiným způsobem než u dětí starších.

Takováto filozofická diskuze musí mít svého vedoucího, kterého odborně nazýváme **facilitátorem**. Ve školním prostředí se jedná o pedagoga, který by měl mít základní povědomí o tom, jak takovouto diskusi vést, aby působil přirozeným a sebejistým dojmem. Důležité je, aby facilitátor dbal na filozofický rozměr diskuze a aby se nestala pouhým vyprávěním životních příběhů. Měl by také v dětech podporovat úvahy a pídění se po jádru věci, aby tak byly schopny vidět v širších souvislostech. Jak již bylo řečeno výše, facilitátor by rozhodně neměl působit na děti tak, že na každou otázku zná odpověď.

Za zásadu číslo jedna můžeme považovat vhodné posazení dětí při diskuzi, a to uspořádání do kruhu. Kruh napomáhá k tomu, že neupřednostňujeme nikoho včetně učitele, tím docílíme rovnosti všech – nikdo není prvním ani posledním a diskuze se tak značně zjednoduší. Další zásadou je, aby pedagog zvolil dle charakteru účastníků a dle toho, jak je vztahově skupina provázána, samotné uspořádání diskuze. Důležité je rovněž vhodně zvolit typ textu a jeho délku vzhledem k časovým možnostem. Text je ideální předčítat společně všemi účastníky a po kratších úsecích, větách anebo slovech a přizpůsobit jej schopnostem a zkušenostem jedinců.

Pokud pracujeme s dětmi předškolního věku, které ještě neumí číst, je potřeba zvolit jinou techniku, jak je seznámit s daným příběhem. Může se jednat o poslech textu, zhlédnutí videa či jim text převyprávět. Dětem předškolního věku je nutné text „dávkovat“ postupně, tím že vybereme jednu věc, zážitek, emoci, která je jim dobře známa. Např. „Jak popíšeš smutek?“

V případě dodržení těchto zásad je možné vybudovat rovnocenný vztah mezi všemi účastníky a díky tomu prohloubit důvěru v rámci vzájemné komunikace.⁴²

Metod, pomocí kterých je možno filozofovat s dětmi je několik, může se jednat například o:

⁴²BAUMAN, P. ; CVACH, R. Filosofie pro děti: výukový dialog trochu jinak.

- vhodné uchopení otázky dítěte – tzn. odpovědět dítěti otázkou a poskytnout mu tak prostor potřebný k přemýšlení,
- využití knihy či textu – k nejrůznějším literárním textům je možno si připravit otázky a také mohou otázky klást samotné děti,
- role a pohybové hry,
- kresba, malba, koláž,
- denní snění a fantazijní cesty,
- brainstorming a heartstorming – jedná se o volnou diskusi na zvolené téma. Pokud zvolíme volnou asociaci v mozku a srdci, vynese nám na povrch tzv. neuvědomělé „vědění“⁴³

⁴³ZOLLER, M. E. *Učíme děti ptát se a přemýšlet: metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí.*

Shrnutí

Filozofie pro děti pracuje především s přesvědčením, že menší děti (děti předškolního věku) touží po tzv. filozofování o nejrůznějších tématech lidského života. Děti se při filozofování podílí na tvorbě společenství a tím se stávají aktivními účastníky procesu zkoumání. Důležitým předpokladem pro takovéto společenství je bezesporu empatie, tolerantní přístup a vzájemná spolupráce. Děti se v rámci procesu společného hledání učí jednat a komunikovat s ostatními, respektovat rozdílnosti ostatních členů, uvědomit si potřebu slušného chování a postupem času přijdou na to, že především díky společnému úsilí mohou dojít ke konstruktivním závěrům. Účastníci tak mají možnost využít soubor myšlenkových dovedností a jejich opakování jim postupem času může přinést nezanedbatelné výsledky.

Filozofické příběhy, dialog, nebo také diskuze, které tvoří hlavní součást konceptu Filozofie pro děti, můžeme považovat za vhodné příklady každodenního života a na těchto základech mohou začít děti uvažovat. V rámci řešení problému, který plyne z filozofického příběhu, si děti osvojují myšlenkové dovednosti, které pak mohou využívat i v běžném životě.

Ať už hovoříme o hledajícím společenství, učení se dialogu nebo rozvoji kritického, tvořivého a angažovaného myšlení, veškeré tyto principy mají pozitivní vliv na formování života dítěte v předškolním věku.

2 Osobnost dítěte v předškolním věku

Následující kapitola bude věnována vývoji dítěte v předškolním věku, vzhledem k tomu, že diplomová práce je zaměřena právě na děti v tomto vývojovém období. Na závěr této kapitoly ho srovnáme v krátkosti s mladším školním věkem, aby byly patrné rozdíly v rámci těchto dvou vývojových etap dítěte.

Velmi dobře toto období popisují Mertin a Gillernová, kteří tvrdí, že právě v předškolním období si je už dítě dobře vědomo toho, že vše okolo má nějaký název. Mění se jeho typ otázek z „Co to je?“ na „Proč?“. To, jakých se mu dostane odpovědí, silně závisí na přístupu jeho rodičů, blízké rodiny a také učitelů. To jsou především ti, kteří by měli jeho přirozenou zvědavost podpořit.⁴⁴

Domnívám se, že to, jak s dítětem dospělí komunikují a jak podporují jeho zvědavost, může výrazně ovlivňovat i rozvoj myšlení ve spojitosti s jeho komunikací a řečí. Často se dospělí snaží dítěti v dobré vůli odpovědět co nejpřesněji na jeho otázky, pro děti jsou mnohdy tyto odpovědi nedostačující. Když dítěti na jeho otázku „proč“ odpovíme otázkou „Proč myslíš?“, nabídneme mu cestu k zamyšlení se nad danou situací a hledání nejrůznějších řešení. Naskytá se také jedinečná možnost k diskusi s dítětem a dát mu dostatečný prostor k vyjádření jeho názorů a zároveň i k rozvoji jeho řeči a myšlení. Ostatně to je také cílem Filozofie pro děti.

Pojďme se proto nyní zaměřit na již avizované předškolní období. V některých odborných publikacích je předškolní období vymezeno dobou od narození dítěte až po zahájení školní docházky, ale většina vývojově psychologických publikací definuje tento věk jako období mezi třetím až šestým rokem dítěte. K ukončení této fáze dochází v okamžiku, kdy dítě nastoupí do školy. Vzhledem k tomu, že u některých dětí dochází k odkladu školní docházky, může se toto období prodloužit až do věku sedmi let. Důvodů, proč odložit školní docházku, může být celá řada. Dítě nemusí být například dostatečně zralé v určité oblasti svého vývoje, nebo si odklad přeje jeho rodiče, především kvůli obavě, že dítěti zkrátí bezstarostné dětství apod.⁴⁵

44MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. a kol. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*.

45KROPÁČKOVÁ, J. *Předškolní dítě a jeho příprava na další vzdělávání v ZŠ*.

Předškolní období však neznamená pro dítě pouze připravit se na vstup do školy, ale Matějček například hovoří o tom, že tato etapa v životě dítěte je zcela svébytná a dítě se během této doby učí naprosto novým dovednostem a má před sebou mnoho důležitých vývojových úkolů.⁴⁶

Proto můžeme tuto vývojovou etapu považovat za jednu z nejdůležitějších v celém lidském životě.

Je to také období, ve kterém dítě i jeho rodiče zažívají radost, a tak bývá označováno za nejvíce příjemnou fázi lidského života. Lisá a Kňourková toto období popisují jako: „... *nejpozoruhodnější etapu vývoje lidského jedince, která spojuje vše, co bylo u dítěte vrozeno s tím, co se výchovou a učením stane zlatým mostem k budoucí dospělé osobnosti. Je to doba, na kterou si již v dospělosti vzpomínáme, ke které se vracíme, která zanechává v naší paměti již mnohé stopy.*“⁴⁷

2.1 Motorický vývoj dítěte předškolního věku

Akademický slovník cizích slov definuje motoriku jako „... *souhrn pohybových činností živého organismu řízených nervovým systémem a uskutečňovaných kosterním svalstvem.*“ Dvořák ještě uvádí, že motoriku můžeme chápat jako hybnost nebo pohybovou schopnost organismu, která se skládá ze spontánních, reflexních, volních a expresivních pohybů. Rozděluje motoriku na hrubou, kterou zajišťují velké svalové skupiny a jemnou, kam řadíme aktivitu drobných svalů. Jemnou motoriku ještě dále dělí na oblast grafomotoriky, logomotoriky, mimiky, oromotoriky a vizuomotoriky.⁴⁸

Bednářová hovoří o tom, že to, na jaké úrovni jsou motorické schopnosti a dovednosti dítěte, pak ovlivňuje následující jeho vývoj jako je fyzická zdatnost, výběr pohybových činností, zapojení se do kolektivu, vnímání, řeč, kresbu a v pozdějších letech i psaní. Pokud je motorika dítěte nějak oslabena, může se to projevit a následně ovlivnit celou řadu školních schopností, dovedností a výkonů. „*Motorika má vliv na zdravotní stav. Oslabení a chybné návyky z dětství se promítají do zdravotního stavu po celý život jedince.*“⁴⁹

46ŠULOVÁ, L. *Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie.*

47LISÁ, L.; KŇOURKOVÁ, M. *Vývoj dítěte a jeho úskalí, s. 174.*

48PETRÁČKOVÁ, V.; KRAUS, J. a kol. *Akademický slovník cizích slov, s.511.*

49BEDNÁŘOVÁ, J. *Mezi námi předškoláky. Všeestranná příprava dítěte do školy, pro děti od 5 do 7 let, s.8.*

Pro dítě předškolního věku je typické trávit svůj čas tím, že prozkoumává okolí a jeho hry jsou spojeny především s pohybem. V této době je dítě již velmi dobře pohybově vybaveno a díky svým motorickým dovednostem může vykonávat všechny elementární pohyby. Pohyb dětí je přesnější, děti jsou velmi vytrvalé a hbité. Dochází ke zdokonalování jak lokomoce, tak jemné i hrubé motoriky. Pohyby jsou stále více koordinované, spontánní a kontrolované vědomím. „*Pohybová samostatnost přispívá k rozvoji sebevědomí a sebevědomění dítěte.*“⁵⁰

Hrubá motorika

Za hrubou motoriku můžeme považovat záměrné pohyby celého těla, rukou a nohou. Můžeme zde zařadit například chůzi, běh, skákání, lezení, plavání apod. Hrubá je označována proto, že využívá především silné svaly, aby zabezpečila danou polohu. Véle popisuje, že hrubá motorika je složena z motoriky posturální a lokomoční. „*Posturální systém udržuje zaujatou polohu těla a brání její změně. Lokomoční systém prosazuje naopak změnu polohy těla proti jejímu udržování. Oba systémy vzájemně partnersky spolupracují.*“⁵¹Hrubá motorika, jak konstatuje Véle, vytváří současně zabezpečovací a opěrný systém pro motoriku jemnou, obě spolupracují navzájem a také mají společný cíl.⁵²

Opatřilová dodává, že pohybové dovednosti je možno zlepšit díky přirozenému zrání a výcviku, ale může dojít rovněž k jejich zhoršení důsledkem vady, nemoci, úrazem apod.⁵³

Plevová říká, že na začátku předškolního věku jsou pohyby nohou i rukou málo koordinované a postupem času dochází k jejich automatizaci. Celkově se pohybové aktivity jako chůze, běhání, skákání, pohyb v nerovném terénu, chůze po schodech, lezení po žebříku, stání na jedné noze apod., zdokonalují. Pohybové aktivity, u kterých je potřeba složitější koordinace, jako je jízda na kole, koloběžce, bruslích, plavání, lyžování apod., je schopno dítě zvládnout ke konci předškolního věku.⁵⁴

50KURIC, J.; VAŠINA L. *Obecná a ontogenetická psychologie pro učitele*, s.168.

51VÉLE, F. *Kineziologie. Přehled klinické kineziologie a patokineziologie pro diagnostiku a terapii poruch pohybové soustav*, s.99.

52Tamtéž.

53OPATŘILOVÁ, D. *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s mozkovou obrnou*.

54ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*.

Pohyb bezesporu podporuje správný vývoj, růst kostí, svalů, kloubů a správné držení těla. Pohyb je rovněž důležitý k tomu, aby se u dítěte podpořila důvěra, emoční stabilita, aby se dítě stalo nezávislé, dobře naladěné. Díky pohybu dochází rovněž k odbourávání stresu, napětí či agresivity.

Z výše uvedeného je evidentní, že pohyb hraje v tomto období pro dítě klíčovou roli a již J. A. Komenský hovoří o tom, jak je pohyb pro dítě důležitý a zásadní: „*Rok čtvrtý, pátý, šestý práce a řemeslení plný bude, jakož býti má. Nebo není dobré znamení, když dítě příliš tiše sedí a chodí: vždycky běhati a vždycky něco dělati zdravého těla a čerstvé mysli jistým důvodem jest.*“⁵⁵

Jemná motorika

Jemnou motoriku můžeme definovat jako schopnost, při které kontrolovaně manipulujeme malými předměty v malém prostoru. Jak již bylo zmíněno výše, pohyby jemné motoriky je možné vykonávat jen při současně dobře fungující hrubé motorice a jemná motorika je zároveň projev vyspělé tvořivé mozkové činnosti jedince. Jakákoli ztráta či zmenšení schopnosti manipulace s předměty jedince těžce znevýhodní, jak v rámci společnosti, tak z osobního hlediska.⁵⁶

Plevová upozorňuje na to, že právě díky rozvoji jemné motoriky děti mohou manipulovat s tužkou, nůžkami, příborem, umí hodit a chytit míč a celkově jsou čím dál více manuálně zručné.⁵⁷

Dítě se postupem času učí a stává se soběstačnějším, samo se dokáže najíst, obléknout a svléknout se, vykonat nejzákladnější hygienické návyky. Je to především právě díky tomu, že se rozvíjí jemná motorika a díky osifikaci ruky, která je dovršena na konci předškolního období, je dítě schopno si zapnout zip, knoflík, použít příbor, vyčistit si zuby nebo se také poprvé pokouší zavázat si tkaničky. Jemnou motoriku často využívá při hraní, především s drobnými předměty jako kamínky, korálky, kostkami apod. Zručnost získává i díky lepení, stříhání, vytrhávání apod. Pro srovnání je možné

55KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*, s.58.

56VYSKOTOVÁ, J.; MACHÁČKOVÁ, K. *Jemná motorika. Vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování.*

57ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie.*

uvést, že dvouleté dítě je schopno postavit věž z kostek, tříleté most, čtyřleté bránu a pětileté již schody.⁵⁸

V předškolním období hraje velkou roli **kresba dítěte** a můžeme ji považovat za ukazatel vizuomotorické koordinace, grafomotorických schopností a také toho, jak dítě emočně vnímá okolní svět. V kresleném projevu předškolního dítěte se zrcadlí nejen jeho rodinné prostředí a citové zázemí, ale i jeho frustrace potřeb a to především u dětí, které nevyrůstají v podnětném rodinném prostředí.⁵⁹

Právě jemná motorika a její rozvoj přímo souvisí s rozvojem kreslení a postupně roste u dítěte schopnost vyjádřit své vlastní představy. Nejprve dítě spontánně vytváří čáry, až později je v jeho schopnostech napodobovat jednoduché tvary a znázornit lidskou postavu, nejprve tzv. hlavonožce. Šulová ve své publikaci uvádí zajímavý pohled na lidskou postavu hlavonožce, který je opředen spekulacemi a znázornění postavy ve formě hlavonožce má odpovídat úhlu pohledu tříletého dítěte, které vnímá a soustředí se především na nohy, které jsou ve stejné výšce jako jeho obličej a oči a také hlavu, která se k němu sklání. Například okolo pěti let už bývá kresba dítěte barevná a, co se obsahu týče, je bohatší. Čím je dítě vyspělejší, tím více se to také odráží v jeho kresleném projevu.⁶⁰

Kresba u dětí v předškolním věku sleduje vývoj od subjektivní důležitosti až po realistické zobrazení. Dítě se v první řadě pokouší nakreslit to, co je pro něj nejvýznamnější a také se do kresby promítne jeho zkušenost. Dítě nekreslí to, co vidí, ale co zná, proto nejprve nakreslí postavu a až pak tuto postavu oblékne do šatů.⁶¹

Mnoho autorů se shoduje, že okolo čtvrtého roku dítěte dochází k vyhraněnosti převahy jedné ruky a snižuje se počet tzv. „obouručních“ dětí. Dominantní ruku dítě stále více používá v rámci složitějších úkonů, které vyžadují koordinaci a přesnost. Pro dítě předškolního věku je v tomto období důležité správně volit hračky a stavebnice a jako vhodné mohou být mozaiky, kostky, provlékadla, Lego apod. Velký význam mají rovněž aktivity, které podporují manuální zručnost a při nichž může dítě modelovat,

58LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*.

59LISÁ, L.; KŇOURKOVÁ, M. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*.

60ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*.

61VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*.

šroubovat, sestavovat z různých dílů apod. Tyto činnosti totiž nerozvíjí jen jemnou motoriku, ale i vytrvalost, systematickosti, smysl pro barevnost apod.⁶²

Zrakové vnímání

Nevěčná a Nevěčný hovoří o tom, že právě zrak patří mezi nejdůležitější smysly ve vývoji dítěte a postupem času se zrakové vnímání rozvine do stádia, kdy dítě začne zcela automaticky využívat tzv. vizuomotorickou koordinaci, což můžeme chápat jako záměrnou koordinaci očí a rukou. Jako další stádium můžeme považovat vývoj vnímání figury a pozadí. Dítě předškolního věku záměrně koncentruje svůj pohled na určitý předmět a zároveň jej dokáže odlišovat od jiných objektů, které se vyskytnou v tomtéž zorném poli v rámci stejné doby. Přestože se jedná o předměty, které jsou různě barevné či různé velikosti, pro dítě v tomto období se jeví jako konstantní. Tzn., že pro dítě auto bude pořád autem, i když je malé, velké, zelené nebo modré.⁶³

Sluchové vnímání

Sluch můžeme považovat za jeden z komunikačních prostředků, který má významný vliv na rozvoj řeči a abstraktní myšlení. Zelinková hovoří o tom, že již v prenatalním období je schopen plod vnímat sluchové podněty zevnitř i zvnějšku, a to konkrétně již v pátém měsíci. „*Vývoj sluchového vnímání směřuje ke stále větší ostrosti a diferenciaci. Je předpokladem nejprve globálního vnímání řeči, později rozlišování jejích elementů, tj. slov, slabik a hlásek.*“⁶⁴ Právě u dětí předškolního věku dochází k rozlišování elementů řeči a větší diferenciaci zvuků. Dítě mnohem více koncentruje svou pozornost a dochází u něj k rozvoji záměrného naslouchání, kdy dítě naslouchá a rozlišuje zvuky z okolí. Postupně u něj dochází i k rozvoji sluchové analýzy a syntézy. Nevěčná a Nevěčný tvrdí, že čtyřleté dítě je schopno vydělit jednotlivé hlásky, nejprve počáteční a později koncové. V souvislosti s nasloucháním dochází k rozvoji sluchové diferenciaci, kterou můžeme považovat za stěžejní pro správnou výslovnost. Dítě je schopné odlišovat jednotlivé hlásky, ať už se jedná o měkké a tvrdé souhlásky, sykavky, souhlásky znělé a neznělé, samohlásky krátké a dlouhé, což je velmi důležité pro následné čtení a psaní.⁶⁵

62OPATŘILOVÁ, D. *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s mozkovou obrnou.*

63NEVĚČNÁ A., NEVĚČNÝ J. *Velká kniha předškoláka. Jak připravit dítě k zápisu do školy.*

64ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení, s.123.*

65NEVĚČNÁ A., NEVĚČNÝ J. *Velká kniha předškoláka. Jak připravit dítě k zápisu do školy.*

Hrubá i jemná motorika úzce souvisí s filozofickou diskuzí (dialogem). Jak již bylo popsáno v 1. kapitole, filozofovat s dětmi znamená společně přemýšlet nad nejrůznějšími otázkami a hovořit o nich. Tyto myšlenky pak děti mohou prohlubovat pomocí dalších prostředků a tím je například namalování obrazu, uspořádání menšího vědeckého experimentu, vydání se na cestu popisování vlastních představ. Děti tak mohou využívat nejrůznějších prostředků k vyjádření svých myšlenek, jako jsou plakáty, barvy, lepidla, nůžky, kostky apod. a použít při nich hrubé i jemné motoriky. Z praktické tvořivé činnosti, která využívá jemné i hrubé motoriky může také prvně vzejít dětská otázka, když se například dítě, které se stará ve školce o společnou želvičku, zeptá, zda je želvička v akváriu dobře, když je v něm zavřená...⁶⁶

2.2 Kognitivní vývoj dítěte předškolního věku

Prostřednictvím kognitivních funkcí, které jsou také nazývány funkcemi poznávacími, může jedinec vnímat svět kolem sebe, jednat, reagovat či zvládnout nejrůznější úkoly. Myšlenkové procesy umožňují, že člověk dokáže vnímat, zapamatovat si, učit se a koncentrovat se, přizpůsobit se nejrůznějším podmínkám. Můžeme zde zahrnout rovněž pozornost, řečové funkce, rychlost myšlení nebo schopnost pochopení dané informace

Děti předškolního věku nerozumí vztahům a souvislostem v rámci jednotlivých forem existence, jednoduše ignorují informace, které by jim mohly přikázat a komplikovat pohled na svět.

Problematice myšlení a řeči se věnuje celá následující kapitola 3, proto zde budou vysvětleny ostatní zmíněné oblasti v souvislosti s dětmi předškolního věku.

Vnímání

Vnímání patří k nejvýznamnějším poznávacím procesům dítěte předškolního věku. V této době je dítě schopno si čím dál více zapamatovat a naučit se. Dítě vnímá stále více podrobností na předmětech, které zná, díky tomu, že v jeho aktivitách se objevuje stále více pestrosti a složitosti a následně si jeho paměť uchová stále více představ, které jsou nějak uspořádány. Kritériem pro jejich třídění byly do této doby velikosti a tvary a nyní se přidává ještě barva.⁶⁷

⁶⁶MUCHOVÁ, L. *Filozofujeme s dětmi*.

⁶⁷DAMBORSKÁ, M. a kol. *Psychologie a základy výchovy*.

Dítě v tomto věku velmi snadno upoutá určitý detail, často jej přitahují výrazné barvy a dítě pak není schopné se od tohoto detailu odtrhnout a tím pádem mu to znemožňuje vnímat určité předměty a situace komplexněji. Vágnerová také hovoří o tom, že pokud mají děti za úkol například třídít věci dle tvaru a zároveň jsou zaujaty barvou, často jim to znemožní dosáhnout správných výsledků.⁶⁸

Wedlichová uvádí, že sluchem děti předškolního věku dokážou vnímat a následně analyzovat nejrůznější zvuky, jako je ptačí zpěv, druhy aut apod. Také hovoří o tom, že jemnou diferenciaci v rámci sluchového vnímání pozorujeme i díky prostřednictvím pokroku v řečové oblasti, kdy je dítě schopno rozlišit i hlásky, které si jsou zvukově blízké a také je umí správně vyslovit. Mění se rovněž rozsah a intenzita sluchového vnímání a dítě je v tomto období schopno rozlišovat výšku a polohu tónů a některé děti jsou dokonce schopny i správné intonace.⁶⁹

Dítě dokáže přesněji zařadit to, co zažilo v čase, což můžeme považovat za významný pokrok v rámci vývoje jeho paměti. Mnohem lépe také zachytí a odliší nejrůznější podněty a ve svých vjemech zachytí čím dál více prvků. Můžeme říci, že dítě již dokáže vnímat mnohem soustředěněji a cílevědoměji. To znamená, že se stává záměrným pozorovatelem dění okolo sebe a to co vyzoruje, následně aplikuje ve svých hrách.⁷⁰ Problematice her se bude detailněji věnovat podkapitola pod názvem „Hra, vyprávění a příběh u dětí předškolního věku“.

Děti v tomto věku obtížně odhadují vzdálenost a určují trojrozměrnost. Taky pojem času je pro něj ještě obtížný a je u nich typický tzv. prezentismus, což znamená důraz na přítomnost, na aktuálnost. „*Koncem předškolního období se však vjemy stávají přesnější a ostřejší, vnímání je analytičtější a syntetičtější, orientace v čase jakožto orientace v prostoru by měly být před nástupem do školy dokončeny.*“⁷¹

Představitost

Mezery, které děti mají ve vnímání, si doplňují představami, tzv. dětskou konfabulací. Děti si velmi často v tomto období přetváří realitu podle sebe, aby byla především pro ně srozumitelná a přijatelná. V jejich světě je toho ještě stále mnoho nevysvětleno. Děti jsou pozorovatelem následků, ale nedokážou si vysvětlit příčiny,

68VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří.*

69WEDLICOVÁ, I. *Vývojová psychologie.*

70DAMBORSKÁ, M. a kol. *Psychológia a základy výchovy*

71KURIC, J.; VAŠINA L. *Obecná a ontogenetická psychologie pro učitele*, s.170.

případně jim je dospělí neumí přiměřeným způsobem vysvětlit. Myslí si, že za příčinami stojí tajemné bytosti, především díky jejich přirozenému sklonu k personifikaci, a proto se hovoří v tomto věku o tzv. „magickém myšlení“.⁷²

Postupem času, kdy úroveň paměti, pozornosti, emočního prožívání aj. roste, jsou i dětské představy stále bohatší a přesnější, především u těch věcí, které jsou dítěti známy. Představy a následné jejich vybavení je mnohem plynulejší, a tak je dítě v tomto období schopné souvislé reprodukce děje pohádek, nebo také popisu události, kterou prožilo. Děti se také nechávají lehce strhnout fantazií a emocemi, když líčí nějaký svůj zážitek. Dochází k tomu, že si upravují a vymýšlejí části příběhu, proto popisovaný děj nemusí odpovídat skutečnosti. Tento projev připisujeme nerozdělenému vnímání a není možné jej považovat za záměrné lhaní.⁷³

Fantazie má pro dítě v tomto období harmonizující účinek a je potřebná k tomu, aby bylo citově a rozumově v rovnováze. Dítě předškolního věku má potřebu si realitu přizpůsobit sobě a svým potřebám.

Ostatně i pohádka využívá fantazijní přetváření reality (zmenšení, zvětšení, analogii atd.). Právě pohádky poskytují dětem celou řadu celistvých a pro ně jinak nedostupných kultivačních aspektů. Díky pohádkám dítě dostane nenápadnou, ale velmi účinnou náповědu v tom, jaké jsou žádoucí reakce, východiska i hodnoty a dítě se tak přirozenou cestou dostane ke složité problematice základních principů vztahů ve společnosti.

Pozornost

Dítě v předškolním věku není schopno systematicky zkoumat jednu část po druhé, a to ovlivňuje rovněž i výběr informací. Děti nedokážou rozdělit pozornost a zaměřit ji selektivně. V rámci pozornosti můžeme rozlišit několik základních charakteristik, kterými jsou rozsah, intenzita, stálost a pružnost, což znamená množství podnětů, které je dítě schopno pojmout, s jakým stupněm soustředění, jak dlouho se pozornost udrží a jak je schopno dítě podněty propojit mezi sebou. To, na jaké úrovni je kvalita pozornosti, ovlivňuje fyziologický stav, psychický stav a nálada.

Pozornost předškolního dítěte také velmi ovlivňuje nedostatečně zralý nervový systém, u dítěte dochází k rychlé únavě, jeho pozornost kolísá a dítě není schopno

⁷²SRP, L.; SYROVÁTKOVÁ, J. *Duševní vývoj a výchova od narození až do dospělosti.*

⁷³ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospělých s faktory optimalizace.*

vydržet u jedné činnosti příliš dlouho. Pokud dítě zpozoruje nový a výraznější podnět, jeho pozornost se upne právě na něj. Je to také dáno velkou potřebou aktivit a objevování nových a nových věcí. Tento výše zmiňovaný fakt můžeme doložit výzkumem, který provedl Příhoda a při kterém došel ke zjištění, že čtyřleté dítě si vydrželo hrát s jednou hračkou 10 minut, pětiletí chlapci 11 minut, pětileté dívky 21 minut a šestileté děti v průměru 25 minut.⁷⁴

Paměť

Paměť je v tomto období především bezděčná, mechanická, konkrétní a krátkodobá, až kolem pátého roku života můžeme hovořit o záměrné paměti a Šulová tvrdí, že dlouhodobá paměť se zapojuje mezi pátým a šestým rokem. To, jak se budou rozvíjet paměťové schopnosti, závisí na zrání mozkových struktur, také na tom, jaká je aktuální úroveň kognitivních schopností a na zkušenostech.⁷⁵ Příhoda rovněž provedl paměťový výzkum u dětí předškolního věku, při kterém dostaly děti za úkol, aby nakoupily 5 předmětů, tříleté děti si zapamatovaly pouze jednu položku, čtyřleté děti tři a pětileté a šestileté čtyři.⁷⁶

Jak hovoří Vygotskij: „*Zapomínáme na své nejranější období proto, že struktura našeho vědomí se v tomto věku natolik liší od struktury vědomí v dospělosti, že si až do tří let nepamatujeme ani na sebe, ani na obklopující nás skutečnost. Fakt, že od předškolního věku si člověk začíná pamatovat posloupnost událostí, je totéž, co staří psychologové nazývali jednotou a identitou „já“.*“⁷⁷

Dítě si nejlépe zapamatuje to, co na něj působí jakkoliv citově, ať už se jedná o podněty, které v něm vyvolávají radost, nadšení, obdiv, tak na druhé straně podněty opačného rázu, jako smutek, strach apod. Čačka hovoří o přelétavosti dětské pozornosti a s tím související častější změnou předmětu soustředění, což pomáhá k bohatšímu informačnímu příjmu. Děti si tak osvojí velké množství materiálu, včetně různých říkánek. Ve většině případů se soustředí především na rytmus a rým, nikoliv obsah, to znamená, že si mechanicky osvojují text a nedostatečně jej myšlenkově zpracovávají. Toto převládá ještě během prvních let školní docházky. Čačka také konstatuje, že by

74PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I.: vývoj člověka do patnácti let.*

75ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte.*

76PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I.: vývoj člověka do patnácti let.*

77VYGOTSKIJ, L. S. *Vývoj vyšších psychických funkcí*, s.304.

dítě nemělo být přetěžováno mechanickým učením, ale mělo by se již v rámci předškolního věku vést k rozvoji paměti logické, například vypravováním nejrůznějších zážitků.⁷⁸

2.3 Emoční vývoj dítěte předškolního věku

Děti v předškolním věku jsou mnohem více emočně stabilní a vyrovnané, než tomu bylo v předešlém období batolete. Stále můžeme hovořit o intenzivních citových prožitcích, které jsou spjaty s konkrétními situacemi s aktuálním uspokojením. Dochází k rozvoji emoční paměti a postupně dochází k úbytku těch negativních emočních reakcí.⁷⁹

Děti se v tomto období také učí porozumění emocím, rovněž subjektivní povaze emocí a snaží se pochopit vztah mezi konkrétními situacemi a emočními reakcemi. Langmeier a Krejčířová vysvětlují, že tříleté dítě rozumí emocím jakožto bezprostředním reakcím na události zvnějška a teprve okolo čtvrtého roku si začíná být vědomo, že vnímání konkrétní situace je subjektivní a také reakce na tuto situaci bývají u každého jedince jiné. V téže době již dokáže předpovídat emoční reakce na konkrétní situace a také žije v přesvědčení, že podle toho, jak se člověk chová, to také prožívá a v této době ještě není schopno odlišit projev vnější od prožitku vnitřního. Děti dokážou rozlišit události podle toho, jak se v nich cítily a jsou přesvědčeny o tom, že ostatní reagují stejně.⁸⁰

Dítě v předškolním věku dokáže velmi citlivě reagovat na to, jak prožívají emoce ostatní, především to ale musí daný člověk projevovat navenek, aby to pro dítě bylo dobře rozpoznatelné. Vzhledem k tomu, že ale dítě v tomto období ještě nemá v plné míře zvládnutou seberegulaci, velmi lehce podlehne silným emocím, následně se o ně naplno dělí s ostatními a snadno je tyto emoce zaplaví. Jakmile dítě postupně nabývá seberegulace, která závisí především na tom, jak je biologicky zralé a sociálně zdatné, získá si odstup od sebe sama a následně dovede zhodnotit své chování, zaujmout k sobě kritický postoj, hněvat se na sebe.⁸¹

78ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospělých s faktory optimalizace.*

79VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie.*

80LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie.*

81MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. a kol. *Psychologie pro učitelky mateřské školy.*

To, že u dítěte dochází k ovládnání především těch negativních emocí, znamená velmi dobrý předpoklad k tomu, začlenit se do kolektivu ostatních dětí a také celé lidské společnosti.

Způsoby emočního prožívání u předškolních dětí

Zlost a vztek se objeví mnohem častěji, když je dítě v kontaktu s vrstevníky, případně když mu dospělí něco prikazují a zakazují. Děti v tomto období už rozumí příčinám, proč vznikají nepříjemné situace. **Strach** a jeho projevy se vážou na představivost a děti si v tomto věku často vytvářejí kouzelné a strašidelné bytosti, dostávají se tak do příjemných pocitů vzrušení, dle temperamentu konkrétního jedince se však mohou projevit i úzkosti z této představy. **Smysl pro humor** je v tomto období pro děti důležitý a sdílená legrace s vrstevníky upevňuje společné vztahy. Vtipy jsou v té době velmi jednoduché, může se jednat například o to, že děti opakují slovo, které jim v danou chvíli přijde legrační. Děti již v této době chápou blízkou budoucnost a tak se **těší** na nadcházející události, na druhou stranu se mohou i obávat, co přijde.⁸² Vágnerová rovněž hovoří o projevech studu, zahanbení nebo pocitu viny, a to v případě, že je dítě přistiženo u činnostech, u kterých mu je známo, že by je dělat neměl, dostaví se výše zmíněné **nepříjemné pocity**.⁸³

Při filozofování s dospělými dochází k rozvoji právě výše zmíněných kognitivních funkcí a filozofování podporuje rovněž i emoční vývoj dítěte. Děti díky nejrůznějším otázkám rozvíjí svou představivost, učí se poznávat druhé a jejich názory a vyrovnávat se se způsoby emočního prožívání.

2.4 Socializace dítěte předškolního věku

Toto období je pro dítě obzvláště důležité, protože v tomto čase roste a rozvíjí se jeho sociální okruh, který již není omezen pouze na širší rodinu, ale jsou v něm zahrnuty i skupiny jeho vrstevníků a jiných dospělých osob. Nejvýznamnějším socializačním faktorem a prostředím je pro dítě stále rodina, která poskytuje dítěti jistotu, bezpečí, zázemí, stabilitu, bezvýhradné přijetí aj. V případě, že dojde k naplnění těchto elementárních potřeb dítěte, které jsou rovněž znázorněny v Maslowově pyramidě lidských potřeb v podkapitole níže, nic nebrání dítěti, aby se vrhlo vstříc dobrodružství a objevování světa bez jakékoliv obavy i jinak, než jen v rámci domova.

82VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*.

83VÁGNEROVÁ, M.: *Základy psychologie*.

Mimo domov jej totiž čekají cenné zkušenosti například z prostředí mateřské školy apod. U vztahů, které dítě navazuje v rámci tohoto poznávání, se projevuje především nahodilost a nestálost, což se odehrává v první řadě díky závislosti na jeho rodině, která hraje stále klíčovou roli a na druhé straně kvůli neschopnosti decentrace a díky jeho egocentrickému pohledu na svět.

Význam vrstevníků, sourozenců

V rámci skupiny svých vrstevníků, kde dochází k symetričnosti vztahů, která je dána stejným věkem a vývojovou úrovní, dítě sbírá sociální dovednosti, které jsou podstatné v jeho životě ve společnosti ostatních lidí. V tomto předškolním období také dochází k osvojení nejrůznějších sociálních rolí. Dítě se učí sebeprosazení, spolupráce i zdravého soutěžení, vyřešit nastalý konflikt, být v podřízené i vůdčí roli a v neposlední řadě i pomoci slabšímu nebo nějakým způsobem znevýhodněnému jedinci.⁸⁴

Výše zmiňované dítěti pomáhá dívat se na věci z rozdílných úhlů pohledů a také se učí dívat se na svět očima jiných lidí. Pro dítě je mnohem lepší se postupně seznamovat s vrstevníky a získávat komunikační dovednosti v průběhu předškolních let, protože jakmile pak nastoupí do školy, kde se setká s prostředím, které je ještě více orientováno na výkon a kde se děti k sobě chovají více kriticky, není na to připraveno. Také není zvyklé komunikovat se skupinou, a tak může zažívat situace, které jej budou zraňovat, právě díky tomu může mít ztížený vývoj. V rámci her s vrstevníky u dítěte dochází k rozvoji motivačně – volních vlastností, protože právě komunikace a aktivity s vrstevníky jsou pro dítě silně stimulační a dítě má tak vůli a motivaci se věnovat těmto aktivitám mnohem déle než za jiných okolností, kdy se volní úsilí a motivace rychle vytrácejí.⁸⁵

Také J. A. Komenský se zmiňuje o tom, jak je důležité, aby se dítě předškolního věku potkávalo a hrálo si se svými vrstevníky: *„Nebo mezi dětmi podobnost věku působí podobnost povah a myšlení: invencí jednoho není druhému nic příliš vysoká; není mezi nimi žádného panování, nucení, bázně, lekání, ale rovnost, láska, otevřenost, svobodné na všechno, co přijde, dotazování i odpovídání: čehož všeho nám starým, když*

84LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*.

85MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. a kol. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*.

s dětmi zacházeti chceme, nedostává se, a nedostatek ten na překážku jest. Protože nepochybuj žádný, že dítě dítěti více vtip zaostřiti a nabrousiti nůž než kdo jiný. ⁸⁶

Vágnerová se také zmiňuje o tom, že v životě dítěte hrají velkou roli jeho sourozenci a to hlavně ti starší, kteří jsou pro něj vzorem a facilitátory k získávání sociálních dovedností. Vztah se sourozencem se na rozdíl od toho rodičovského odlišuje tím, že v rámci něj sourozenci vzájemně komunikují o svých potřebách, sdílí své pocity, což značí vzájemnou podporu a porozumění odlišných individualit.⁸⁷ Mladší děti své starší sourozence mnohdy napodobují a hledají u nich i pomocnou ruku. Ruffman a kol. hovoří o tom, že sourozenecká hra se vyznačuje naprosto jinou kvalitou, než kdyby si dítě hrálo s matkou a rozdíl je především v tom, že matka je spíše komentátorem anebo navrhovatelem nových činností a zároveň zůstává v divácké roli, na rozdíl od staršího sourozence, který je při hraní více aktivní, protože vymýšlí nová témata a stanovuje pravidla.⁸⁸

Význam prarodičů

I vztahy s prarodiči hrají velkou roli u dětí v předškolním věku. Šulová konstatuje, že právě oni mají mnohdy mnohem více času než samotní rodiče a mohou tak s dítětem a především s trpělivostí řešit nejrůznější otázky. Rozdíl obvykle bývá v postojích prarodičů k životním oblastem, na které rodiče mohou mít jiný názor, a tak se dítě setkává a uvědomuje si názorovou odlišnost a také způsob chování dospělých, který je odrazem jejich individuálních a především různorodých sociokulturních podmínek a také historie, kterou už mají za sebou. Právě tento pokročilejší věk umožňuje dítěti chápat životní kontinuitu a díky tomu přihlížet a poznávat životní etapy, jakými jsou dětství, dospělost a stáří. V souvislosti s životní etapou stáří se dítě obvykle setká i s vážnější nemocí, případně se smrtí, to má pro něj významnou zkušenost, viz následující odstavec.⁸⁹

⁸⁶KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*, s.56.

⁸⁷VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*.

⁸⁸RUFFMAN, T., PERNER, J., NAITO, M., PARKIN, L., CLEMENTS, N. A. *Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding*.

⁸⁹MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. a kol. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*.

Chápání smrti

Vzhledem k tomu, že i Filozofie pro děti a její příběhy se mohou zabývat otázkou smrti, je důležité se jí zabývat i v souvislosti s předškolními dětmi a jejich chápáním.

Například Říčan hovoří o tom, že právě smrt je pro dítě předškolního věku velmi záhadná, zároveň přitahuje jeho pozornost a je podnětem jeho zvědavosti, na druhé straně ale v dítěti dokáže vzbudit neurčitý pocit úzkosti. Dítě si smrt „představuje jako pobyt v hrobě zaživa, jako bezmocnost, nehybnost, samotu, ohrožení nějakými zlými bytostmi“.⁹⁰

Dítě v předškolním věku si nedokáže vůbec připustit, že by jednoho dne mohlo zemřít. V případě, že ale dítěti zemře někdo blízký, může prožívat velmi intenzivní a nevysvětlitelnou úzkost a dokonce může pocítit i pocit viny za smrt blízké osoby, především v případě, že někdy pocíťovalo vůči zemřelé osobě zlost. Má to souvislost s myšlením dítěte v tomto období, protože právě tehdy žije dítě v přesvědčení, že jeho slova a myšlenky ovlivňují reálný svět. Smrt v tomto období dítě nechápe jako stav definitivní a neodvratitelný, ale jako stav reverzibilní, který má podobu se spánkem a mrtvý člověk podle dítěte vnímá jako živý a dítě čeká, že se jednoho dne z onoho „spánku smrti“ vzbudí. Výše uvedené potvrzují i mnohé dětské hry, ve kterých je zřejmé, že dítě smrt ovládá. Svědčí o tom i skutečnost, kdy byl pozorován pětiletý chlapec, který dal příkaz svým kamarádům a řekl jim: „Teď jsi mrtvý.“ Za nějakou dobu, když se nehýbali, jim zašeptal: „Vzbud' se.“ On sám si také hrál na to, že je mrtvý a když jej dlouho nikdo nepřišel vzbudit, říkal, že už mrtvý nechce být.⁹¹

2.5 Morálně etický vývoj předškolního věku

Piaget se zabývá třemi oblastmi, ve kterých se může projevit morálka a jedná se o respekt k pravidlům, lež a spravedlnost. Aby Piaget zjistil, jaký mají děti vztah ke zmiňovaným pravidlům, inspirovala jej k tomu hra, při které si hrají s kuličkami a jejichž pravidla se postupem času, jak děti stárnou, vyvíjí a stávají se komplikovanějšími. Na základě této hry poté stanovil celkem čtyři stádia, která

⁹⁰ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s.136.

⁹¹MATĚJČEK, Z. *Jeden pohled na vztahy dětí v předškolním věku*.

se týkala dodržování pravidel. Dětem předškolního věku odpovídalo druhé stádium (2-6 let) a toto stádium nazval **egocentrické**, které je charakteristické tím, že má dítě v tomto období velmi malý zájem o společnou hru. Děti si totiž v rámci skupiny hrají sice vedle sebe, ale zároveň pro sebe. Ostatní děti jsou jim inspirací a tak od nich přebírají herní pravidla. Dodržení kolektivních pravidel neexistuje a dítě pouze napodobuje a podle své fantazie pravidla hry přetváří.⁹²

Vágnerová hovoří o tom, že předškolní věk je obdobím, ve kterém je dítě iniciativní a jeho aktivity se musí regulovat, aby odpovídaly společenským požadavkům. Normám a pravidlům chování, které jsou základem autoregulačního systému, dítě učí převážně jeho rodiče a rodina, která, jak už jsme uvedli výše, má na něj stále zásadní emocionální vliv. Morální uvažování dítěte se rozvíjí ruku v ruce s jeho vývojem a zkušenostmi a předškolní děti jsou nejprve příjemci pravidel, která určují autority.

To, že se dítě podřizuje rodičům a jejich nařízením, plyne jak z jejich vzájemného postavení, tak i z výše zmiňovaného egocentrického pohledu dítěte. To, jak se rodiče dítěte chovají a vše, co dítě vidí, utváří obraz, který považuje za jediný a správný. Dětský egocentrismus a příkazy, které dostává dítě od rodičů a dospělých, odráží morální realismus dítěte, což znamená, že dítě považuje veškeré příkazy a zákazy za hodnoty platné a zároveň závazné.⁹³ Jak říká Piaget „...*dobro je přísně definováno poslušností*“ a zároveň poslušnost můžeme chápat jako striktní dodržení pravidel. Dítě se nezabývá tím, jakého významu jsou pravidla, a rovněž není schopno posuzovat, zda to, jak jednají jeho rodiče, je v souladu se spravedlností nebo ne. Dítě jednoduše považuje za správné dodržovat naprostou poslušnost.⁹⁴

O morálním realismu hovoříme i tehdy, když má dítě v předškolním období posoudit vinu a nastane-li situace, když například někdo něco záměrně poškodí, ukrade a nebo zalže. Piaget hovoří o tzv. objektivní zodpovědnosti, při které dítě posuzuje pouze to, jaký má daný skutek materiální důsledky a nebere v potaz, jaký měl záměr ten, kdo daný čin vykonal. To můžeme vysvětlit na jednoduchém příkladu, kdy si dítě myslí, že pokud by někdo omylem rozbil deset hrnků, zaslouží větší potrestání, než ten, kdo záměrně rozbije jen jeden. Podobně nahlíží dítě i na lež, kdy ji považuje za větší,

⁹²PIAGET, J. *Le jugement moral chez l'enfant*.

⁹³VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*.

⁹⁴PIAGET, J. *Le jugement moral chez l'enfant*, s.120.

čím více se vzdaluje od reality. Pro příklad je možno uvést situace, kdy dítě považuje za menší lež, když řekne svým rodičům, že dostalo ve škole dobrou známku, místo té špatné, protože dobré známky ve škole jsou běžnou záležitostí na rozdíl od situace, při které považuje za větší lež říci, že vidělo kočku velkou jako dům, protože to není reálné.

95

Dítě v tomto období považuje za spravedlivé to, co je prezentováno dospělým a za nespravedlivé považuje, pokud někdo nesplní povinnost, je neposlušný a poruší naprosto platná pravidla. Piaget říká následující „... každá sankce je přijímána jako legitimní, nutná a dokonce konstituující princip morálky: kdyby se lež netrestala, bylo by povoleno lhát.“⁹⁶ Z tohoto důvodu dítě lhát kamarádům může, protože ti jej na rozdíl od rodičů nemohou nijak potrestat.

Morální a etické otázky řeší i Filozofie pro děti. Díky filozofování tak může dítě lépe pochopit problematiku etiky a morálky dospělých. Děti se například mohou ptát dospělých na otázky viny a trestu, co je správné a co neapod. Tyto přemýšlivé filozofující rozhovory vedou tedy hlouběji k porozumění otázek, ale ne k jejímu konečnému řešení, jak bylo popsáno v kapitole 1.

2.6 Identita předškolního dítěte

Již v batolecím období jsou u dítěte vytvořeny základy **sebepojetí**, kdy si dítě uvědomuje sebe samo jako bytost, která je schopna ovlivňovat okolí. Je to v podstatě obraz, který dítě má o sobě samotném, přičemž jeho identita je utvářena ve značné míře v rámci společných vztahů dítěte a dospělého a také záleží na tom, jak o něm dospělý hovoří, za co jej odmění a trestá a v neposlední řadě je klíčové i to, jaké mu projevuje emoce. Dítě předškolního věku umí už popsat například fyzické rysy, co rádo má a nemá, co je jeho, ale nedokáže ještě definovat své psychologické charakteristiky. Dítě o sobě dokáže říci jméno, věk, adresu apod. a to je také obrazem jeho osobnosti.⁹⁷

Vágnerová hovoří o tom, že součástí sebepojetí je i **sebehodnocení**, které rovněž odráží hodnocení jeho osoby v první řadě rodiči a ostatními dospělými. Sebehodnocení je u převážné většiny dětí dosti vysoké a zároveň vykazuje prvky nestability a je především závislé na sociální situaci a jistotě ve vztazích s rodiči.

95PIAGET, J. *Le jugement moral chez l'enfant*.

96Tamtéž, s.361.

97WALLON, H. *L'évolution psychologique de l'enfant*.

Pro děti je v tomto období velmi důležitým aspektem proniknout do společnosti a zde se také uplatnit. Toto osamostatňování dítěti přináší jak pozitivní, tak negativní zkušenosti. Děti chtějí v tomto věku vše zvládat jako dospělí lidé a utvrdit se tak ve svých kvalitách. Do svého sebepojetí zahrnují například psychické vlastnosti jako je pláč, osobní preferenci či vlastnictví, což se projevuje především slovním vyjádřením „moje“, a to považují za součást svého já. Typické jsou také majetnické sklony, o hračku jsou schopny se dělit až přibližně v pěti letech.

Mezi další typické rysy sebepojetí a sebehodnocení můžeme zařadit také to, že dítě poukazuje na to, že toho umí více, než v minulosti, je nekritické a občas přehnaně poukazuje na sebe, má sklony k vychloubání, nereálné či fantazijní představy o tom, co bude dělat a čím se stane. Tyto jeho přehnané představy mohou sloužit jako obranný mechanismus.⁹⁸

V tomto předškolním období je pro děti také důležité přijmout pohlavní roli a osvojit si postoje a způsoby chování, které s touto rolí bezprostředně souvisí. Můžeme říci, že tak dochází k **utváření pohlavní identity dítěte**. Genderové charakteristiky velmi závisí na dané kultuře a u dítěte dochází k jejich postupnému osvojování především díky tomu, že dítě napodobuje a identifikuje se s dospělou osobou stejného pohlaví, zpravidla se jedná o rodiče. Langmeier a Krejčířová hovoří o tom, že rodiče zcela automaticky podporují u svých dětí typy projevů, které jsou spojeny s konkrétním pohlavím a v případě, že by to bylo naopak, dochází k jejich nesouhlasu. Proto u předškolních dětí můžeme pozorovat genderovou specifikaci chování, kdy si chlapci hrají s jinými hračkami než dívky, upřednostňují jiný typ her, které zároveň sdílí s dětmi stejného pohlaví.⁹⁹

Vágnerová to doplňuje a hovoří o tom, že v tomto období je chlapecká hra odlišná od té dívčí. Chlapci a jejich hry jsou především zvědavější a fyzicky aktivnější a mnohdy i agresivnější, na rozdíl od dívek, jejichž projevy jsou spíše submisivní, bázlivé a konformní.¹⁰⁰

K vývoji pohlavní identity dochází ve třech stupních, nejdříve mezi třetím a čtvrtým rokem dochází k uvědomění toho, že své pohlaví nelze změnit například přáním, v pěti až šesti letech dochází k pochopení toho, že pohlaví je trvalé a neměnné

98VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*.

99LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*.

100VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*.

a kolem sedmi až osmi let dítě porozumí, že pohlavní identitu máme každý hluboce zakotvenou a nezávisí na vnějších znacích jako například oblečení, účesu apod.¹⁰¹

Dítě rovněž v tomto období objevuje odlišnosti co se tělesné stavby dívek a chlapců týče a pohlavní orgány jsou zdrojem zvědavosti a zájmu. Freud období mezi čtyřmi až šesti lety nazval obdobím falickým, které je typické tím, že uspokojení libida se váže na genitál. Dochází k experimentování se svým tělem, také zkoumá rádo tělo i ostatních dětí při hrách „na doktora“. Objevuje se také Oidipovský nebo Elektrín komplex, který se vyznačuje sexuální touhou po rodiči opačného pohlaví a dítě žárlí na rodiče stejného pohlaví. Dítě díky tomu zažívá pocit napětí, a tak následně potlačuje sexuální přání a identifikaci s rodičem shodného pohlaví a přijímá odpovídající pohlavní roli.¹⁰²

Ať se ztotožníme s touto analýzou Freuda či nikoli, je zcela jasné, že rodiče dítěte mají zásadní vliv na to, aby jejich dítě přijalo pohlavní roli. Dítě totiž potřebuje vidět a vyrůstat v prostředí, ve kterém rodiče spolu žijí a komunikují v souhře, souladu a vzájemné kooperaci, aby mohlo získat představu o tom, jak funguje ženská a jak mužská role a aby se dokázalo ztotožnit s rolí, která odpovídá jeho pohlaví.¹⁰³

Mezi schopnosti, které se vztahují k sobě samému, můžeme zařadit schopnosti sebeuvědomění, sebeovládání a sebemotivace. Abychom o člověku mohli říci, že je emočně inteligentní je nutné, aby tento člověk uměl vnímat a číst ve vlastních emocích, protože pokud se totiž člověk nevyzná ve svých citech, nebude si nikdy jistý v tom, zda dokáže zareagovat při jednání s druhými adekvátním způsobem.¹⁰⁴ A právě opět Filozofie pro děti a filozofování může pomoci dětem v pochopení sebe sama a v utváření své vlastní identity. Jedině tak může z dětí vyrůst emočně inteligentní jedinec, který zná a dobře rozumí sám sobě i ostatním.

101ŠULOVÁ, L. *Formování sebepojetí a identity v raném dětství.*

102LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie.*

103ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte.*

104MUCHOVÁ, L. *Filozofujeme s dětmi.*

2.7 Hra, vyprávění a příběh u dětí předškolního věku

Hra je nejdůležitější a nejzákladnější životní náplní dětí v období přibližně od tří do pěti let, protože je potřebná k rozvoji fantazie, tvůrčích schopností, psychickému vývoji a také řeči. Hraje velkou roli také v socializačním procesu dítěte. Předškolní věk je často proto nazýván obdobím her. V odborných publikacích můžeme nalézt spoustu nejrůznějších definic, které se zabývají jejím výkladem, a proto je vhodné uvést takovou, na které se shoduje většina z nich. Hra je především aktivita, která je přirozená pro všechny lidské i zvířecí bytosti, předpokládá svobodnou vůli a není možné ji konat pod nátlakem. Hra může vzniknout za jakékoli podmínky a z jakékoli aktivity. Hra je sama o sobě cílem a nemá přinášet užitek, ale radost a uspokojení.¹⁰⁵

Je možné nalézt i takový přístup, o kterém hovoří Langmeier a Krejčířová, ve kterém se klade důraz na užitečnost hry, která ovlivňuje současný i budoucí život. Když si děti hrají, osvojují si užitečné dovednosti, hra jim také přináší uvolnění a obnovení jejich sil a pomáhá jim zpracovat náročné sociální situace.¹⁰⁶ Vágnerová tvrdí, že hra „slouží předškolnímu dítěti jako prostředek k vyrovnání s realitou, která je pro ně nějak zatěžující“.¹⁰⁷ Psychoanalýza potvrdila, že hra a také kresba slouží jako prostředek k vyrovnání se s emočními konflikty. Při hraní si děti rozvíjí hrubou i jemnou motoriku, vyvíjejí se kognitivní struktury a motivačně-volní vlastnosti, dochází také k rozvoji a navázání sociálních vztahů.¹⁰⁸

Rovněž i u dětské hry dochází k postupnému vývoji. Nejprve si děti hrají paralelně vedle sebe a nedochází mezi nimi ke vzájemné interakci, poté od 2,5 let dochází ke společné hře, při které si sdílí témata a hračky a nakonec od 4-5 let dochází ke hře kooperativní, při které jsou rozděleny konkrétní role a dochází ke vzájemné spolupráci.¹⁰⁹

Rozdělení her, v rámci předškolních dětí, je celá řada a zde je například klasifikace z pohledu Mišurcové a Severové, které je dělí na hry recepční (prohlížení

105 CARTRON, A.; WINNYKAMEN, F. *Les relations sociales chez l'enfant: genèse, développement, fonctions.*

106 LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie.*

107 VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*, s.186.

108 MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. a kol. *Psychologie pro učitelky mateřské školy.*

109 LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie.*

obrázků, poslech hudby, čtení pohádek, sledování pořadů a představení v divadle apod.), reprodukční (opakování říkanek, pohádek, básniček, písniček atd.) a tvořivé (kreslení, malování, modelování, experimentování se slovy a vymyšlení vlastních říkanek apod.). Právě těmto hrám přisuzují autorky velký význam v rámci rozvoje dítěte. Hovoří o tom, že tyto hry rozvíjí především estetické, verbální a motorické schopnosti.¹¹⁰

Velmi oblíbenou dětskou hrou je v tomto období tzv. "hraní rolí", které umožní dítěti plně rozvinout nově nabytou funkci. Když si dítě na něco hraje, může si tak vyzkoušet rozmanité sociální role, i když to znamená pouze na chvíli převzít vnější charakteristiky postav, které reprezentuje. Když si například dívky zkoušejí roli maminky, přináší jim to uspokojení a také mají možnost se podívat na svět z odlišené perspektivy.

V rámci tohoto předškolního věku se u dětí vyskytují tzv. konfabulace, což jsou nejruznější smyšlené události, ve kterých dochází ke kombinaci skutečných vzpomínek a zkušeností společně s fantazijní představou. Jak již bylo zmíněno výše, dítě je od sebe není schopno odlišit, oboje bere za skutečné a je přesvědčeno o pravdivosti.¹¹¹

Příhoda také hovoří o tom, že pro dítě předškolního věku je rovněž velmi důležitá pohádka, vyprávění a předčítání příběhů. Říká také, že právě pohádka je dětem blízká díky své časové neurčitosti („Za dávných časů...“, „Byla jednou jedna...“), také prostorové neurčitosti („Za sedmero horami a sedmero řekami...“), typizováním postav (princ, královna, sedlák, kovář) a v neposlední řadě i magickými prvky, jako jsou nejruznější proměny, polidštění zvířat nebo oživení předmětů apod.¹¹²

Trávníček hovoří o třech stádiích vyprávění v rámci vývoje dětí, ke kterým došel, když pozoroval své dvě dcery, jeho přátele, známé a pedagožky mateřských škol a také při studování literatury:

1. stadium vyprávění jako účasti (2-5 let), ve kterém je nepodstatná příběhová zápletka a rozuzlení, spíše než zvědavost co se stane, je podstatnější to, jak to nakonec celé dopadne. Důležitý pro dítě je i kontakt s vypravěčem a užít si příběh v přítomnosti blízké osoby. Především na začátku období děti chtějí, aby jim stále stejné pohádky byly předčítány opakovaně,

110 MIŠURCOVÁ, V., SEVEROVÁ, M. *Děti, hry a umění*.

111 VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*.

112 PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I.: vývoj člověka do patnácti let*.

což poukazuje na to, že mnohem důležitější než pointa a zápletka je opakující se prožívání čteného příběhu.

2. stadium vyprávění jako uspokojování zvědavosti (6-8 let), v tomto období vyprávění ztrácí svůj magický charakter a slouží jako prostředek k uspokojování zvědavosti a touhy po poznávání, v této chvíli je důležité to, jak to celé skončí.
3. stadium vyprávění jako časového rámce (9-12 let), nyní si je dítě vědomo toho, že všechno v životě má svůj začátek a konec, a tak se „*vyprávění stává reflexivním zrcadlem nás samých*“¹¹³

Trávníček také tvrdí, že pro dítě předškolního věku je nejdůležitější sdílet příběh s osobou, která je mu blízká, ať se jedná o rodiče anebo prarodiče. Právě příběh vyprávěče s posluchačem propojuje. Pro dítě je to zárukou, že je přítomna dospělá osoba, která mu umožní bezpečně prožít rozmanité příhody.

Vyprávění a příběh jsou základní složkou Filozofie pro děti a hra může být použita jako jedna z metod Filozofie pro děti, jak bylo zmíněno v kapitole 1. Je proto důležité myslet na to, že právě tyto tři jmenované oblasti jsou důležitou součástí v rámci vývoje dětí předškolního věku.

2.8 Předškolní vzdělávání

Čáp a Mareš uvádějí, že mateřská škola měla původně nahradit péči matky, ale později se ukázalo, že může být mnohem větším přínosem. Předškolní děti získají v mateřské škole zkušenosti z oblasti sociální interakce, komunikace s ostatními dětmi, což jim pak usnadňuje zařadit se do školní třídy. Tak hovoří o tom, že pokud se na děti v mateřských školách vhodně působí, může to rozvíjet jejich představy, vnímání, myšlení, řeč, či další schopnosti. Dítě si také zvyká na soustředěnou činnost v rámci skupiny dětí pod vedením dospělého. V mateřské škole, která dobře funguje, nedochází k omezování dětských her a jejich spontánnosti a naopak děti podporuje a rovněž maximálně respektuje individualitu každého jedince.¹¹⁴

Podle rámcového vzdělávací programu pro předškolní vzdělávání je **předškolní vzdělávání** zajištěno převážně mateřskými školami a jeho úkolem je doplňování

113TRÁVNÍČEK, J. *Vyprávěj mi něco...: jak si děti osvojují příběhy*, s.61.

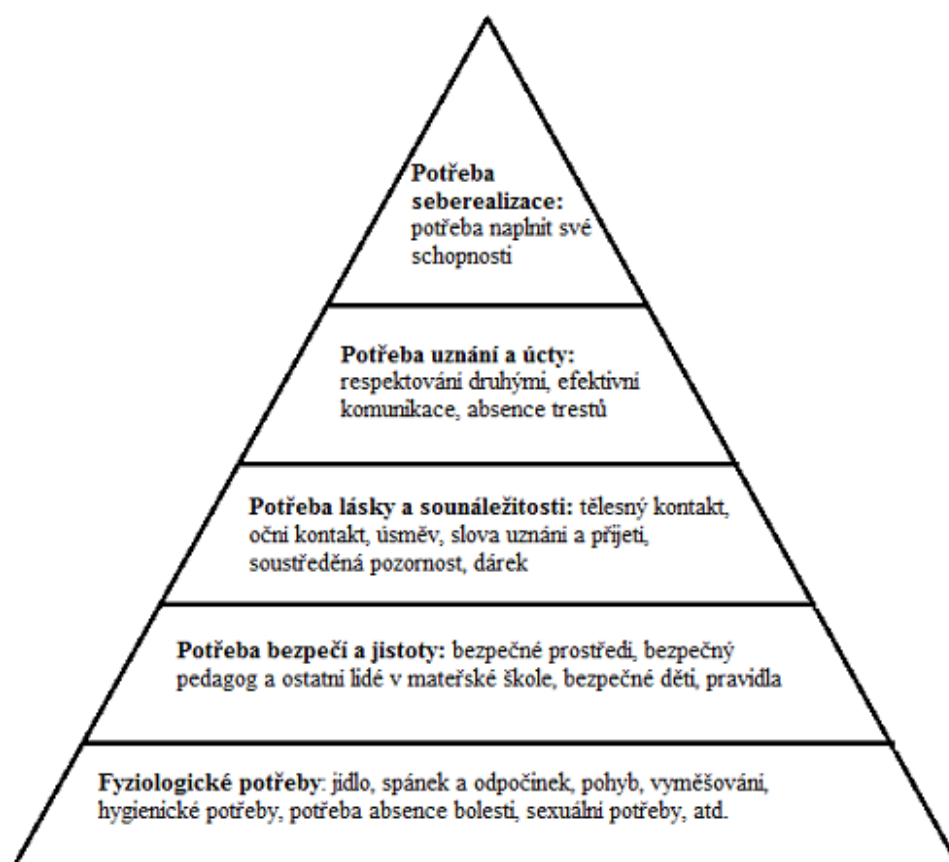
114ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*.

a podpora rodinné výchovy a pomoc se zajištěním takového prostředí pro dítě, aby mělo dostatek adekvátních podnětů, které budou aktivně přispívat k jeho rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má rovněž dítěti zajistit smysluplné obohacení denního programu po dobu jeho předškolního věku a poskytnout mu odbornou péči. Mělo by se také snažit o to, aby první vzdělávací kroky dítěte byly odborně podepřeny a promyšleny a stály na kvalitním lidském i společenském základě a aby doba, kterou dítě tráví v mateřské škole, byla pro něj nejen radostná, ale aby si také dítě odnášelo příjemnou zkušenost, dobré a spolehlivé základy do osobního života a následného vzdělávání. Hlavní úlohou předškolního vzdělávání je rozvíjet dětskou osobnost, podpořit tělesný rozvoj a zdraví, pomoci mu pochopit okolní svět a motivovat k následnému procesu poznávání a učení a v neposlední řadě naučit jej respektovat i společnost ostatních a přiblížit mu společensky uznávané hodnoty a normy. Jednoduše shrnuto, předškolní vzdělávání má usnadnit dětem jeho následné životní i vzdělávací kroky.¹¹⁵

Aby se děti v mateřské škole při vzdělávání cítily radostně a odnášely si příjemnou zkušenost, jak výše uvádí Rámcový program pro předškolní vzdělávání, je nezbytně nutné sledovat, respektovat a naplňovat jejich potřeby. Teorii potřeb se v minulosti zabýval americký psycholog Abraham Maslow, který tyto potřeby seřadil do tzv. pyramidy potřeb, která je znázorněna na Obrázku 2. Maslow v souvislosti s naplňováním těchto potřeb dětí tvrdí, že nejdříve je potřebné naplnit potřeby základní, které jsou na spodním patře pyramidy a pak teprve mohou být naplněny potřeby, které jsou nad nimi. Maslow také tvrdí, že člověk, který dospěje k vrcholu pyramidy, pociťuje potřebu naplňovat nejvyšší hodnoty i v případě, že nejsou naplněny potřeby nižší. Proto je důležité, aby k těm vrcholovým dospěl prostřednictvím dobře prožitého dětství.

115MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, úplné znění k 1. 1. 2017.* [online]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/file/39793/>

Obrázek 2 – Maslowova pyramida potřeb



Zdroj: SVOBODOVÁ, E., a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. s. 72. ISBN 978-80-7367-774-9, vlastní zpracování

Je potřeba také zmínit, že v předškolním vzdělávání by měl být prostor jak pro aktivity spontánní, tak i řízené a obě by se měly prolínat ve vyváženém poměru. V rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní děti je také zmíněna specifická forma, která je vhodná právě pro předškolní vzdělávání a jedná se o **didakticky zacílenou činnost**. U této činnosti dochází k přímé nebo nepřímé motivaci dítěte pedagogem a dochází tak k zastoupení již výše zmiňovaného spontánního a řízeného učení. Tyto činnosti jsou většinou realizovány v menší skupině anebo individuálním způsobem. Tento didaktický styl vzdělávání by měl být postaven na vzdělávací nabídce, na možnosti individuální volby a v neposlední řadě na aktivní účasti dětí.¹¹⁶

¹¹⁶MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, úplné znění k 1. 1. 2017*. [online]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/file/39793/>

Filozofie pro děti tak může být příkladem řízené činnosti, za předpokladu respektování veškerých zmiňovaných specifík u dětí předškolního věku, které jsou uvedeny v této kapitole výše. Filozofování totiž umožní přirozeně naplňovat všechny výchovné složky, o kterých hovoří Svobodová a to jsou: informace a prožitek, původní zkušenosti s novým poznáním, realita a fantazie, myšlení, intuice a city, učení kognitivního i sociálního života dítěte se životy ostatních. Umožňuje také propojit děti nejrůznějších věkových skupin, pedagogů a rodičů.¹¹⁷

2.9 Mladší školní věk

Jakmile nastupuje dítě do školy, zahajuje se další vývojová etapa mladšího školního věku, která trvá od přibližně 6-7 let do 11-12 let, kdy dítě čeká druhý stupeň základního vzdělávání a vstupuje do puberty. Tělesný růst a vývoj je v tomto období ve většině případů rovnoměrný a plynulý, na rozdíl od období předcházejícího. Proto se pohybové schopnosti mohou rozvíjet plynule. I v tomto období dochází ke zdokonalování jemné i hrubé motoriky, pohybových činností, především díky tomu, že dochází k lepší souhře pohybů jednotlivých tělesných částí. Ve srovnání s předškolním obdobím dochází k výraznému zlepšení přesnosti, rychlosti a koordinaci pohybů a zvyšuje se také celková obratnost dítěte.

Rychle se vyvíjí také **poznávací procesy** dítěte a děti upřednostňují získávání poznatků a zkušeností na základě konkrétních činností a vlastních zkušeností, dítě již vnímá komplexněji, než tomu bylo v předškolním období. Dítě mladšího školního věku začíná již cílevědomě vnímat a to tvoří základ pro školní výuku. Mezery, které dítě v předškolním věku doplňovalo představami, tzv. konfabulace ustupuje a u dítěte mladšího školního věku dochází k rozvoji záměrné představivosti a postupně představy nahrazují pojmy.¹¹⁸

Paměť je na začátku školní docházky neúmyslná a mechanická, jak tomu bylo v předchozím období a je spojena s vnímáním, ale dochází k jejímu rychlému zdokonalování a čím dál častěji si dítě záměrně pamatuje a využívá logického úsudku. Pozornost je v tomto období pro dítě velmi důležitá a klíčová, protože rozhoduje o tom, jak kvalitní budou ostatní poznávací procesy a zda bude žák úspěšný v oblasti učení

117SVOBODOVÁ, E., a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program.*

118VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří.*

či nikoli. Jak je pozornost dítěte stabilní a intenzivní záleží na tom, jak je motivováno a jak pestrá je hodina v rámci školní docházky. Dítě je postupem času schopno si úmyslně zapamatovat a začíná využívat první paměťové strategie, kterou je například opakování.¹¹⁹

To, jak se bude vyvíjet **myšlení**, je z velké části ovlivněno školními činnostmi a také osobností pedagoga. Myšlení je stále konkrétní a názorné, jak tomu bylo u dětí předškolního věku a dítě si postupem času osvojí schopnost logické operace. Tím, jak se vyvíjí myšlení, tak také dochází k obohacování řeči dítěte. Mezi dětmi jsou v této oblasti velké rozdíly, ať už se liší jejich slovní zásoba, skladba řeči anebo výslovnost a vlivem školního vzdělávání se tyto řečové dovednosti postupně rozvíjí a zkvalitňují.

V rámci **citových projevů** dochází k výrazným změnám, kdy narůstá schopnost seberegulace, ustupuje labilita a impulzivita, která byla dominantní právě v období předškolního věku. Dochází rovněž k rozvoji citů etických, estetických, sociálních a intelektových. Sociální kontrola a hodnotová orientace jsou v začátku labilní a velmi záleží na autoritě a situacích. Vývoj morální je ovlivňován výchovnými postupy a rodinnými vztahy. Sociální role dítěte se vyznačuje novým společenským postavením, dochází k obohacování sociálních zkušeností a dítě se čím dál více odpoutává od rodiny. Základním stavebním kamenem v oblasti citové jistoty je stále rodina a vztahy v rodině, tak jak tomu bylo v období předchozím. Dítě se učí navazovat nové vztahy především se svými vrstevníky a učí se spolupráci i soutěžení. V oblasti **sebepojetí** je velmi důležité kladné sebehodnocení, které hraje velmi významnou roli oblasti duševní výkonnosti i jeho celkového zdraví, protože dítě si tvoří tzv. teorii o sobě samém a ta pak tvoří základ toho, jak pojme vlastní identitu.¹²⁰

Prioritní činností dítěte v tomto období je učit se, plnit zadané úkoly a pracovat, ale i přesto je nyní velmi důležité hrát si, především pro zdravý vývoj osobnosti. **Hra** je v porovnání s obdobím předcházejícím mnohem více diferencovaná. Hry se stávají složitější a mají složitější pravidla a právě ty nejvíce oblíbené jsou pohybové, soutěživé, konstruktivní či společenské. Hrát si pro dítě znamená relaxovat, odreagovat se od povinností. Již nyní dítě projevuje zájem o nejrůznější koníčky,

119LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*.

120VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*.

které jsou ve velké míře přechodného charakteru, protože dítě se teprve začíná orientovat v tom, jaké jsou možnosti různých aktivit a také v rámci jeho schopností.¹²¹

Je zřejmé, že v období mladšího školního věku ve srovnání s předškolním věkem dochází k výraznému rozvoji motorických a kognitivních procesů, a tak i filozofování s dětmi bude na pokročilejší úrovni. Dítě se postupně učí číst, psát, takže i v rámci filozofování může příběhy předčítat samo. Filozofická diskuze bude také mnohem propracovanější. Do filozofických diskuzí a dialogů se jistě také promítnou postoje a hodnoty dětí, které se budou od sebe lišit právě díky svému věku. Děti mladšího školního věku již budou vyzrálější ve srovnání s dětmi předškolního věku a budou je zajímat jiná témata.

¹²¹ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*.

3 Komunikace a myšlení u dítěte v předškolním věku

3.1 Komunikace

Již v první kapitole diplomové práce bylo zmíněno, že komunikace je jednou ze sociálních dovedností, kterou je možné se naučit, jak tvrdí Mešková. Správným vedením je možné se naučit tomu, jak efektivně a správně komunikovat s ostatními lidmi. Jedna z metod, která je nápomocna efektivní a správné komunikaci, je právě Filozofie pro děti. Pojďme se proto nyní zaměřit na komunikaci dětí v předškolním věku, také na řeč a její vývoj, co všechno tuto sociální dovednost ovlivňuje, ať už pozitivně, tak tím negativním způsobem, aby bylo možno lépe pochopit souvislosti mezi touto sociální dovedností a konceptem Filozofie pro děti, který ji může ovlivnit především tím pozitivním směrem.

Ke komunikaci patří bezesporu i řeč a Hartl a Hartlová definovali řeč jako „*dovednost člověka používat výrazové prostředky jednak slovní (mluva, písmo), jednak mimoslovní (posunky, mimika, gesta, chování)*“.¹²²

Můžeme doplnit o definici Dvořáka, který tvrdí, že řeč je specificky lidská schopnost a vědomé užívání jazyka jako složitého systému symbolů a znaků ve všech jeho formách. Tvrdí, že tuto schopnost nemá člověk vrozenou. Sice si každý jedinec přináší jisté dispozice, ale tyto dispozice jsou rozvíjeny až v rámci verbálního styku s mluvícím okolím.¹²³

3.1.1 Ontogeneze řeči

Ontogenezi řeči nebo také vývoj řeči můžeme vysvětlit jako přirozený proces, který neprobíhá samostatně, ale je ovlivněn vývojem senzorického vnímání, motoriky, myšlení a socializací. Řeč se začíná vyvíjet již v prenatálním období a nejmasivnější rozvoj, který je evidentní také navenek, můžeme zaznamenat v prvních pěti letech života.¹²⁴

Když si dítě osvojuje řeč, zvládne za poměrně krátkou dobu současně různé aktivity, které tvoří komplex řečových dovedností a „*dítě se musí naučit slyšené*

122HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*, s.183.

123DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*.

124KAPALKOVÁ, S. Vývin řeči. In KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol. *Základy logopédie*.

imitovat, rozčlenit, dekódovat, porozumět, vhodně užít, prosadit se v komunikaci, upoutat na sebezpozornost.“¹²⁵

Balašová hovoří o tom, že k rozvoji určité schopnost nebo dovednost, je třeba využít tzv. vpečetovací období v rámci vývoje dítěte. Pokud hovoříme o vývoji řeči u dítěte, jedná se o první roky jeho života. V případě, že si dítě do sedmi let věku řeč neosvojí, kdy toto období můžeme považovat jako ukončení kompletního vývoje řeči, je pak velmi složité ji získat a tento jedinec již nedosáhne takové úrovně komunikačních kompetencí, která je potřeba.¹²⁶

Řeč má pro vývoj lidského jedince mimořádný význam, ostatně o tom hovoří i Vyštejn „...význam řeči pro člověka je zásadní - vždyť celý jeho vývoj, historický či individuální, je neoddělitelný od vývoje řeči. Neexistuje oblast lidské činnosti, kterou by bylo možno si představit bez této specificky lidské schopnosti.“¹²⁷

Vývoj řeči můžeme rozdělit na přípravná stadia (preverbální, předřečové období), která jsou typická u dětí do jednoho roku života a na stadia vlastního vývoje řeči, která pak následují od prvního roku věku. Tato jednotlivá stadia mohou mít u každého dítěte různou délku trvání.¹²⁸

U dětí předškolního věku jsou typická stadia „logických pojmů“ a „intelektualizace řeči“.

Stadium logických pojmů se objevuje kolem třetího roku, kdy dítě zpravidla umí více než 1000 slov a pomocí abstrakce se slova stávají všeobecnými pojmy (dříve byla spojena s konkrétními jevy). Dítě si v této době osvojuje náročné myšlenkové operace a právě v tomto období je na dítě kladeno velké množství nároků, které se mohou projevit v nejrůznějších vývojových obtížích řeči jako například zadržávání, opakování hlásek, slov apod. Dítě často o sobě hovoří ve třetí osobě, i když své jméno zná, dokáže pojmenovat nejzákladnější předměty, se kterými se denně setkává a začíná se orientovat v časových pojmech den a noc a stále více využívá věty, které obsahují více slov.

125ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte.*

126BALAŠOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie.*

127VYŠTEJN, J. *Vady výslovnosti: diagnostika, ošetření a prevence patlavosti,* s.17.

128KLENKOVÁ, J. *Logopedie.*

Kolem čtvrtého roku věku dítěte hovoříme o **stadiu intelektualizace řeči** a toto stadium trvá až do dospělosti. Dítě v tomto období dokáže již většinou vyjádřit své myšlenky dostatečně přesně, co se týče obsahové i formální stránky. Řeč se vyvíjí i po logické stránce, kdy dochází k intelektualizaci slov (osvojování slov nových), prohlubuje se a zpřesňuje se obsah slov a gramatické formy, dochází také ke zkvalitnění řečového projevu a dětem se rozšiřuje slovní zásoba. Ve čtyřech letech dítě umí zpravidla okolo 1500 slov, v pěti letech pak zhruba 2000 slov a před nástupem do školy okolo šestého roku věku je to mezi 2500 až 3000 slov.¹²⁹

Bednářová a Šmardová tvrdí, že v období okolo dvou až dvou a půl let preferuje dítě slovní formu komunikace a následně pak okolo tří let se učí za pomoci řeči dosáhnout cíle a dochází k výraznému posílení konverzačních schopností. Okolo čtyř let dítě konverzaci nejen samo naváže, ale umí ji také udržet, rozvíjet ji a pokračovat v ní.¹³⁰

Ve čtyřech letech je dítě schopné stále častěji komunikace, která je přiměřená konkrétní situaci. V tomto období má totiž řeč regulační funkci, díky které je možno dítě usměrnit řečí a naopak dítě dokáže využít svou řeč k tomu, aby regulovalo činy v rámci svého okolí.¹³¹

Důležité je zamyslet se také nad tím, jaké faktory ovlivňují a případně narušují komunikační schopnosti dětí, a jak se na ně dívají jednotliví autoři, aby bylo možné lépe pochopit, co všechno hraje roli ve vývoji lidské komunikace a řeči.

Klenková hovoří o tom, jaké jsou příčiny toho, že u dítěte vzniknou narušené komunikační schopnosti. Zmiňuje časové hledisko, kam můžeme zařadit příčiny prenatální, perinatální a postnatální a na druhé straně hledisko ložiskové, kde jsou příčinou genové mutace, chromozomální aberace, odchylky vývojové, nejružnější orgánová poškození receptorů a efektorů a také to může být prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, které je nevhodné a s nedostatečným množstvím podnětů a stimulů.

¹²⁹Tamtéž.

¹³⁰BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.*

¹³¹KLENKOVÁ, J. *Logopedie.*

Klenková uvádí, že na komunikační schopnosti dítěte má vliv prostředí, a proto je nutné se zaměřit především na prostředí, které dítě bezprostředně ovlivňuje, a to jsou jeho rodiče, rodina a také pedagogové.¹³²

Matějček dodává, že za jedno z největších rizik lze považovat již zmiňované nepodnětné prostředí. Dítě, které vyrůstá v nepodnětném prostředí, se například v mateřské škole projevuje tak, že neví, jak má hovořit se svými vrstevníky a dospělými a může mít problém porozumět naprosto běžným pokynům pedagogů. Tyto děti mívají také velmi omezenou slovní zásobu. Matějček se zmiňuje i o dnešní uspěchané době, která také vede ke komunikační nouzi u dětí, především z důvodu velké vytíženosti rodičů. Těmto dětem schází vyprávění si o každodenních zážitcích, četba pohádek apod. Tvrdí rovněž, že nedostatek stimulace může mít za následek opožděný vývoj řeči a za příklad dává děti například z dětských domovů a kojeneckých ústavů.¹³³

Smolková hovoří o dalších rizikových faktorech, kterými jsou nízké příležitosti a slabá motivace k samostatným řečovým projevům. Říká, že výzkumy potvrzují to, že rodiče v dnešní hektické době se svým dítětem komunikují jen několik málo minut denně.¹³⁴

V předškolním období, kdy se většina maminek vrací zpět do zaměstnání, je pro ně mnohdy obtížné, aby našly dostatek sil a vnímaly své děti a udělaly si čas na společné chvíle.

V neposlední řadě můžeme za rizikový faktor považovat i audiovizuální techniku, o které hovoří Řežáb, která potlačuje fantazii a vlastní aktivitu člověka. Díky tomu se pasivní jedinec stává ještě pasivnější a aktivní přestane být aktivním.¹³⁵

Sagi tvrdí, že „...zralost jazykového porozumění a schopnost jazykového vyjadřování dovoluje zpravidla spolehlivě hodnotit stav intelektuálního a sociálního vývoje jedince.“¹³⁶

Kutálková toto výše uvedené tvrzení ještě rozvíjí a tvrdí, že rozvoj komunikačních schopností přímo úměrně závisí na tom, jak se dospělí dítěti věnovali,

132Tamtéž.

133MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí.*

134SMOLKOVÁ, T. *Dialog, pokrm duše.*

135JELÍNKOVÁ, J. *Televizor; můj nejlepší kamarád.*

136SAGI, A. *Problémové děti v mateřské škole.*

a tak se setkáme u předškolních dětí s obrovskými rozdíly. Také uvádí konkrétní příklad, že některé z nich jsou schopny vyprávět jednoduchý příběh či pohádku a jiné se potýkají s potížemi, pokud mají říci, co před chvilkou dělaly ve školce. Některé děti komunikují bez jakékoliv zábrany a pro jiné děti znamená mluvený projev a komunikace s dospělým neustálé napětí.¹³⁷

Kutálková také hovoří o základních pravidlech, které jsou stěžejní pro rozvoj řeči:

- dítě předškolního věku by mělo mít dostatečné množství přirozených podnětů,
- dospělí by měli respektovat věk dítěte,
- dospělí by rovněž měli respektovat dosažený stupeň vývoje (věk kalendářní by měl sloužit spíš jako obecné měřítko, stěžejní jsou schopnosti daného dítěte a biologický věk),
- velkou roli hrají i zájmy dítěte a je důležité, aby činnost dítě bavila,
- pochvala a ocenění jsou také velmi potřebné (zdařené pokusy se dle Kutálkové mají pochválit a ty nepovedené nekomentovat),
- důležité je být trpělivý,
- vybírat vhodné podněty (knihy, stavebnice, pastelky, video apod.),
- rozvíjet smyslové vnímání a tělesnou obratnost,
- důležitá je rovněž úloha dialogu.¹³⁸

Můžeme ještě doplnit Kutálkovou a zmínit, na čem se shoduje mnoho autorů, že pro dítě předškolního věku a jeho rozvoj je velmi důležité, aby jim jeho rodiče a dospělí vyprávěli pohádky, příběhy, prohlíželi si s nimi knihy, hráli nejrůznější slovní hry. Velmi pozitivní ohlasy mají hudební aktivity, zpívání, rytmizace říkadel, návštěva divadelního představení apod.

V těchto výše zmiňovaných rozvojových oblastech mohou být velmi nápomocni pedagogové mateřských škol, odborníci na předškolní vzdělávání. Pedagogové mohou tak rodiče průběžně seznamovat s tím, jaké činnosti a aktivity s dětmi praktikují, a které je mohou rozvíjet. Mohou jim také nabídnout nejrůznější publikace, knihy či časopisy, případně je pozvat na semináře a besedy pořádané s nejrůznějšími odborníky. V neposlední řadě jsou velmi klíčové i individuální rozhovory mezi rodiči a pedagogy a vzájemné sdílení informací ohledně vývoje dítěte.

137KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem.*

138KUTÁLKOVÁ, D. *Rozvoj komunikačních schopností u předškolních dětí.*

Havlíňová také hovoří o tom, že dítě potřebuje postupem času další osoby v rámci komunikace, kromě těch blízkých osob v rámci rodiny. V období předškolního věku tak hraje velkou roli učitelka mateřské školy, se kterou je dítě v každodenním kontaktu. Děti v tomto období jsou maximálně otevřené tomu, aby komunikovaly s dospělými, pedagogy apod., na rozdíl od pozdějšího věku, kdy je to spíš naopak. V tomto období dítě potřebuje komunikovat, vést dialog, sdělovat, vyprávět, předávat, obohacovat sebe i druhé, učit se od jiných.¹³⁹

Koťátková také potvrzuje, že je u dětí předškolního věku typická „*velká komunikační iniciativa*“.¹⁴⁰

Mateřská škola tak může navázat na řečové schopnosti dítěte a poskytovat mu příležitosti k řečovému projevu, také k tomu, aby rozvíjelo dialogy, vzájemně dokázalo naslouchat nejen ostatním, ale i vyprávění nebo čteným textům. Bezesporu tak může docházet k rozšiřování slovní zásoby, umožnění zpracovávat nejrůznější významy slov, experimentování se slovy. Dítě se také učí vymýšlení nejrůznějších hádanek, vtipů, které jsou dle Piageta nejvyšší mírou stupně porozumění daného jazyka apod.

Tyto všechny výše zmíněné skutečnosti jsou velmi pozitivním zjištěním a předpokladem k tomu, aby právě Filozofie pro děti dokázala děti předškolního věku v této řečové oblasti ještě více rozvinout a podporovat je v co nejkvalitnějším řečovém projevu. Vždyť právě Filozofie pro děti se svým působením zaměřuje na oblast komunikace, na schopnost formulovat a vyjádřit své myšlenky, argumentovat a také porozumět čtenému i mluvenému sdělení pomocí filozofických příběhů a dialogů.

3.2 Myšlení

Čáp s Marešem myšlení nazývají vrcholným procesem poznávání člověka. Díky myšlení je jedinec schopen se zorientovat v proměnách i mnohdy složitých životních situacích a také díky němu jsme schopni řešit nejrůznější problémy. Díky myšlení jsme schopni nakládat s nejrůznějšími informacemi, nacházet věci podobné i rozdílné, hledat vztahy mezi předměty a situacemi a na základě toho pak vyvodit závěr. V rámci tohoto procesu člověku pomáhají vnitřní myšlenkové operace, zde můžeme zmínit analýzu, syntézu, indukci a dedukci. Myšlení je velmi úzce spjato s řečí (vnější a vnitřní)

139HAVLÍŇOVÁ, M. a kol.: *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*.

140KOŤÁTKOVÁ, S.: *Kompetence dítěte předškolního věku a jejich souvislost se sebepojetím a sebeuplatněním dítěte, jeho socializaci, interakci a komunikaci*, s.62.

a jazykem. V případě, že řešíme danou věc, nad kterou přemýšlíme „potichu“, dochází k využití řeči vnitřní. Vnější řeč je pak využívána při vzájemné komunikaci mezi jedinci a napomáhá nám daný problém snáze vyřešit.¹⁴¹

Pojďme se nyní zaměřit na myšlení dětí předškolního věku a jak se na jeho vývoj dívají nejrůznější autoři.

Mezi čtvrtým a šestým rokem věku dítěte dochází k výrazné vývojové změně v oblasti myšlení a dítě přechází z tzv. předpojmového myšlení, nebo také symbolické úrovně na vyšší úroveň myšlení. To se nazývá názorné nebo intuitivní. Dítě již začíná uvažovat v rámci celostních pojmů, které vystihují podstatné podobnosti. Dítě ještě nedokáže plně respektovat zákony logiky a jeho úsudek se váže na konkrétní vnímanou skutečnost. V myšlení předškolního dítěte se ještě hodně objevuje egocentričnost a mnohdy ještě nechápe, že nemůže být stále středem pozornosti a ostatní lidé mohou mít jiný názor než ono.

Pro myšlení v tomto období je typická magičnost, při které má dítě potřebu zapojit vlastní fantazii do úsudku, také antropomorfismus, kdy polidšťuje neživé věci a animismus, při němž přisuzuje neživým věcem zvířecí vlastnosti.

Piaget a Inhelderová hovoří také o předoperačním období, které definují od přibližně dvou až tří let do sedmi až osmi let. Předoperační z toho důvodu, že děti nejsou schopny v rámci svých myšlenkových operací zaměřovat pozornost na více faktorů v rámci situace současně, ale pouze na jeden a nerozumí ještě všem pravidlům a operacím.¹⁴² Wedlichová myšlení u dětí předškolního věku nazývá prelogickým, protože není ještě založeno na logických operacích. V tomto prelogickém, nebo chceme-li také předoperačním stadiu myšlení, nejsou děti schopny zaměřit svou pozornost na více faktorů současně.¹⁴³ Piaget tuto skutečnost vysvětluje na pokusu, při kterém dochází k přelévání vody nebo korálků z jednoho válce do druhého. Jeden válec je nižší a širší a ten druhý zase vyšší a užší, objem vody nebo korálků se nemění, mění se pouze šířka a výška válce. Děti mezi čtyřmi až šesti lety tvrdí, že tekutiny přibývá nebo ubývá, přičemž, jak již bylo řečeno, objem se nezměnil. Shodně dopadl i pokus, který byl uskutečněn s kostkami, kdy byly dětem stejného věku jako u prvního pokusu předloženy dvě řady kostek, kdy v obou řadách je stejný počet. V jedné řadě

141ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*.

142PIAGET J.; INHELDEROVÁ B. *Psychologie dítěte*.

143WEDLICHOVÁ, I. *Vývojová psychologie. Určeno studentům oboru Učitelství pro mateřské školy*.

jsou kostky nahuštěny blízko k sobě a v té druhé jsou větší mezery mezi jednotlivými kostkami, a proto je i řada delší. Děti konstatují, že delší řada obsahuje více kostek, berou v úvahu pouze jedinou veličinu a tou je délka řady a neberou v úvahu počet kostek. Jsou zde dominantní zrakové vjemy. Celé předoperační období se vyznačuje tím, že dětem schází mechanismus deduktivních (logických) kompenzací.¹⁴⁴

Myšlení předškolních dětí podle Vágnerové je ovlivněno především tím, že nedokážou potlačovat informace, které jsou nepodstatné. Myšlení je útržkovité, nekoordinované a nepropojené a schází mu komplexnost. Děti již dokážou vyřešit mnoho úkolů, které mají dílčí charakter, ale ještě nedokážou v rámci svých úvah zahrnovat další aspekty, znalosti a nejrůznější pohledy na danou věc. Myšlení je proto ještě zúžené a zaměřeno na jednu oblast, jak již bylo zmíněno výše. Děti předškolního věku ještě dostatečně nerozumí transformacím a neberou v potaz, že daná skutečnost může být navrácena do původního stavu.¹⁴⁵

K rozvoji myšlení dochází v rámci vykonávání nejrůznějších činností, přičemž specifický význam má například hra, které byla věnována kapitola pod názvem „Hra, vyprávění a příběh u dětí předškolního věku“. Při hře totiž dochází poprvé k symbolice, kdy dítě nahrazuje jedny předměty druhými.

Klíčovou roli hraje v myšlení a jeho utváření také výuka. Petrovskij tvrdí, že pokud je dítěti předškolního věku poskytována adekvátní forma výuky, jsou schopny ovládat správné pojmy a dokonce i způsoby logického myšlení. Také se díky tomu mohou objevit počátky abstraktního myšlení.¹⁴⁶ Monatová doplňuje, že se dítě učí pojmut kauzální a matematické vztahy a souvislosti a také ty, které se týkají prostoru, času. Díky adekvátní formě výuky dochází také ke zlepšování myšlenkových operací, jako například analýze, syntéze, komparaci, generalizaci, třídění, konkretizaci i abstrakci.¹⁴⁷

O vhodné výuce myšlení a jejím pozitivním dopadu hovoří rovněž Fisher ve své publikaci „Učíme děti myslet a učit se“. Říká, že děti je možné takzvaně zasvětit do složitých procesů myšlení již od raného věku, v případě, že jsou jim předkládány jednoduchým a nápaditým způsobem. V rámci procesu učení mají děti potenciál k tomu,

144PIAGET J.; INHELDEROVÁ B. *Psychologie dítěte*.

145VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*.

146PETROVSKIJ, A. *Vývojová a pedagogická psychologie*.

147MONATOVÁ, L. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*.

aby se úspěšně rozvíjely, a zároveň je zde i jisté riziko selhání. „*Mají-li naplnit tento svůj potenciál a vyhnout se kognitivnímu zmatení, potřebují rozvinout své dovednosti myšlení a učení. ...Děti zpracovávají informace různými způsoby a tyto různé stránky inteligence je třeba rozvíjet výukou myšlení. ...Dítě, které myslí, je dítětem, které se učí.*“¹⁴⁸

Fisher hovoří o tom, že existují dva přístupy, které se zabývají výukou dovedností myšlení a učení. Jeden je založen na vytváření zvláštních programů, díky kterým se mohou děti naučit myšlenkové dovednosti a ten druhý je založen na výuce dovedností myšlení a učení se v rámci všech oblastí školní výuky. K prvnímu přístupu můžeme zařadit nejrůznější kurzy tvořivého myšlení, programy instrumentálního obohacení a filozofického myšlení. Zde by našla své místo i Filozofie pro děti. Druhý přístup je pak charakteristický v tom, že po dětech vyžaduje, aby byly aktivně účastny na učení, a tak myšlenkové pochody nabudou tzv. vyššího řádu.¹⁴⁹

Čačka považuje za základ rozumové výchovy u dětí v předškolním věku dobrou rozumovou úroveň prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a kde je vychováno. Rodina a dospělí by měli být pro dítě vzor přesného myšlení a také výstižného vyjadřování. „*Ve známých předmětných oblastech lze na konci předškolního věku již pozorovat chápání elementárních kauzálních souvislostí, tendenci k posunu od synkretického (celistvého) přístupu k analytičtější deskripci, od vnějších jevů k vnitřním příčinám i od chápání příčin jednoho jevu k počátkům odvozování obecnějších zákonitostí. Všechny tyto myšlenkové operace se budou dále rozvíjet ve školní práci.*“¹⁵⁰

Vygotskij přišel na to, že stěžejní v procesu učení je sociální interakce a dítě, které spolupracuje s rodiči, svými vrstevníky či dospělými se naučí mnohem více, než kdyby se učilo o samotě. Dle něj se inteligence u daného jedince může změnit a každý člověk má tzv. pásmo nejbližšího vývoje. Tím Vygotskij odkazuje na náš potenciál dosahovat mnohem víc, než bychom v daný okamžik mohli dokázat sami, protože nikdy jistě nevíme, jak daleko naše pásmo dosahuje. „*Úkolem učitele je pokusit se tento potenciál v žácích naplnit, hlavním prostředkem, jak toho dosáhnout, je užívání řeči.*“¹⁵¹

148FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*, s. 25.

149FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*.

150ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospělých s faktory optimalizace*, s.76.

151FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*, s.23.

Na základě všech výše uvedených tvrzení v této kapitole se domnívám, že jak už osobnost dítěte předškolního věku, tak také jeho komunikaci a myšlení je možné rozvíjet prostřednictvím Filozofie pro děti a filozofování s dětmi. Domnívám se rovněž, že právě díky filozofování je dítě schopno i v takto nízkém věku kritického a tvořivého myšlení, také dokáže nalézt nejrůznější řešení, vyjádřit svůj vlastní názor, spolupracovat ve skupině, předvídat, koncentrovat se apod. Myslím si, že filozofování bude mít pozitivní vliv i na komunikační oblast dítěte, a to především na vyjadřování, vytváření bohaté slovní zásoby, porozumění textu apod. V praktické části diplomové práce se tyto předpoklady budu snažit dokázat.

Shrnutí

Předškolní věk je vymezen zhruba od tří do sedmi let věku dítěte a v tomto období dochází k výraznému rozvoji všech složek osobnosti, a proto jej můžeme považovat za velmi důležité období v rámci rozvoje osobnosti dítěte. Dítě se rozvíjí v motorické oblasti, zdokonalují se u něj kognitivní procesy.

Je to období, kdy dítě zpravidla nastupuje do mateřské školy. Dítě již prošlo obdobím, ve kterém je specificky závislé na matce, umí se pohybovat v prostoru, verbálně komunikovat a projevuje zájem o společnost druhých. Rozvíjí se rovněž jeho prosociální vlastnosti, především schopnost empatie, ochota ke spolupráci a kooperaci a vznikají první přátelské vztahy.

U dítěte předškolního věku hraje velkou roli hra, vyprávění a příběh. Právě tyto oblasti jsou klíčové i pro Filozofii pro děti. Také se utváří identita dítěte a pohlavní role, dítě si osvojuje způsoby chování, které s tímto bezprostředně souvisí. Otázka morálky a etiky jdou ruku v ruce s vývojem a zkušenostmi předškolního dítěte a děti přijímají pravidla, která určují dospělí.

V tomto období hrají stále klíčovou roli jeho rodiče a rodina, i když mnoho dětí, jak již bylo řečeno, nastoupí do mateřských škol, jejichž cílem je doplnit a podpořit rodinnou výchovu a především zajistit dítěti takové prostředí, ve kterém se bude cítit nejen bezpečně, ale kde bude mít také dostatek podnětů k jeho rozvoji a učení. V rámci předškolního vzdělávání jsou důležité aktivity spontánní, ale i řízené a měly by se prolínat ve vyváženém poměru. Filozofie pro děti tak může být součástí těch řízených a zároveň by měla zohledňovat osobnost dítěte předškolního věku a jeho vývoj. Filozofie pro děti tak může sloužit jako nástroj k dosažení klíčových pedagogických cílů a podpory rozvoje osobnosti dítěte v předškolním i školním věku.

4 Praktická část

Filosofické úvahy mohou být s dětmi předškolního prováděny různým způsobem. V rámci docházky do mateřské školy jsem zvolila skupinku šesti dětí ve věku pět let, s nimiž jsem setkala celkem šestkrát v průběhu sedmi týdnů. Michalka, Lucinka a Terežka, Lukáš, Alex i Ondra se se mnou setkávali velmi rádi, neboť ke mně přiběhli sami a tázali se, zdali budeme ve čtení pokračovat. Vzhledem k jejich věku jsem zvolila takové činnosti, u nichž se mohou uvolnit a projevit své skutečné myšlenky, beze strachu či studu z názoru ostatních.

Pro svůj výzkum jsem si zvolila metodu filosofické diskuse nad knížkou pro děti, což jsem spojila s diskusí nad vlastnoručně vyrobenými obrázky, které měly dětem napomoci vyjádřit své vlastní prožitky a emoce. Jako inspirace mi posloužila kniha *Učíme děti ptát se a přemýšlet* od Evy Zoller, v níž jsou uvedeny metody a techniky filosofování s dětmi školního i předškolního věku. Vybranou skupinku dětí jsem si vybrala zcela náhodně, a ačkoliv jsem již s těmito dětmi mluvila ještě před zahájením výzkumu, neměla jsem možnost pozorovat, jakým způsobem se chovají ve skupince ostatních dětí. Výsledky výzkumu jsou proto založeny pouze na rozhovorech a diskusích, které jsem s dětmi vedla během uvedených setkání.

Po dohodě s dětmi a učitelkou v mateřské škole, byl vybrán příběh od známé spisovatelky Astrid Lindgrenové *Já ještě nechci spát*. Příběh obsahuje téma konfrontace ve vztahu s nejbližšími osobami, v němž se musí hrdina podívat na svět doslova jinými brýlemi, aby pochopil, proč je nezbytné v určitých situacích poslechnout i přesto, že on sám to neschvaluje. Děti tento příběh znaly pouze letmo, proto pro ně jednotlivé pasáže představovaly výzvu k zamyšlení nad něčím novým, a přesto pro ně blízkým.

Aby celá diskuse proběhla poklidně, předem jsme si společně s dětmi stanovili pravidla: Když bude jeden z nich chtít promluvit, vždy dá domluvené znamení, abychom se nemuseli překřikovat. Děti souhlasily, že tímto signálem bude zvednutí ruky a předání balónku tomu, kdo mluví. Dětem jsem také sdělila, že nás budou zajímat všechny nápady, a proto se nemusíme bát je říci, a následně o nich hovořit.

U některých citací z knížky proběhla také druhá část výzkumu, v níž bylo využito kartiček, na nichž se postavy z knížky nacházely v určitých situacích. Zatímco v rámci čtení knížky se děti zamýšlely nad tím, jak se asi cítí a co prožívají postavy v knížce, u obrázků měly za úkol diskutovat nad tím, jak by se v dané situaci cítily ony. Obě fáze byly vzájemně

propojeny, což mi umožnilo porovnat, jak děti smýšlejí o prožívání druhých osob v kontrastu s vlastním prožíváním.

Cílem výzkumu je zjistit, jakým způsobem může filosofie pro děti podpořit rozvoj tvořivého myšlení, řešení problémů, rozvoj schopnosti sebeovládání a samostatné uvažování nad určitým problémem.

Očekávané výstupy jsou následující: děti se vyjadřují samostatně a smysluplně, přinášejí vlastní myšlenky, nápady, vykazují touhu přemýšlet a vedou jednoduché úvahy. To, o čem přemýšlí a uvažují, také umí verbálně vyjádřit, a přitom naslouchají druhým, vyčkají, až druhý dokončí myšlenku, sledují řečníka i obsah a nebojí se klást otázky.

V části rozhovoru, zaměřeném na vlastní prožívání, je kladen důraz na schopnost dětí reflektovat vlastní pocity a zkušenosti ze života v kontextu filosofického myšlení.

Pro vyhodnocení následujících diskuzí, jsem se rozhodla označit důvody jaké mělo dítě pro vyslovení své myšlenky s odkazem na jeho pocit při formování této odpovědi a to tak, že přímo k myšlence uvádím důvody vyvolaného pocitu. Z těchto důvodů vyvolaných pocitů na závěr vytvořím vyhodnocení všech diskuzí a zodpovím tak stanovené cíle.

Jednotlivé diskuze budou obsahovat seznámení se situací, průběh samotné diskuze a popsání vlastní emoce a prožívání.

1. Setkání

Představení knížky

Skupina šesti dětí si zvolila spolupráci se mnou dobrovolně, na základě zájmu o povídání si o příběhu v knize. Na prvním sezení jsem jim ukázala knížku a nechala je, aby si prohlédly úvodní obrázek. Pověděla jsem jim, že knížka pojednává o klukovi, který nechce chodit večer spát. Děti jsem pobídla, aby se zamyslely nad úvodním obrázkem a začaly diskutovat o důvodech, proč kluk nerad chodí do postýlky.

V následujícím textu jsou zaznamenány jednotlivé diskuse nad otázkami, které jsem jim kladla v roli průvodkyně a jednotlivé odpovědi dětí na mé otázky.

Diskuse:

Průvodkyně: „Jak se cítí zvířátka na obrázku?“

Michalka: „Určitě jsou unavená.“

Lukáš: „Asi si hodně hrála.“

Lucinka: „Ale měly by být v postýlce.“

Terezka: „Já bych nechtěla spát na židli.“

Průvodkyně: „Co si asi o nich myslí ten kluk na obrázku?“

Alex: „Je rád, že nemusí taky spát. Vůbec nevypadá unaveně.“

Lucinka: „Já myslím, že by taky chtěl sedět v tom křesle. Ale určitě by nespál.“

Průvodkyně: „Asi máš pravdu. Co si o tom myslíš ty, Ondro?“

Ondra: „Mně se nelíbí jeho brýle. Neměl by je nosit.“

Průvodkyně: „A myslíš, že se mu chce spát?“

Ondra: „Rozhodně nechce. Chtěl by si s těmi zvířátky hrát.“

Po ukončení diskuse nad obalem knížky následovalo stručné představení, jakým způsobem bude čtení probíhat. Domluvila jsem se s dětmi, že jim vždy přečtu kousek knížky až po vybranou citaci, u které budeme opět diskutovat. Po této diskusi pak bude následovat povídání s kartičkami, u kterých budou děti povídat o sobě.

První citace: „Kdo to tak křičí? Je to Lasse. Je mu pět let a nikdy nechce jít spát. Když mu maminka řekne: „Tak, milý Lasse, je čas jít do pelišku“, vždycky odpoví: „Ještě si musím postavit garáž na auto.“ (s. 7)

Diskuse:

Průvodkyně: „Jak se asi Lasse cítí, když má jít spát?“

Michalka: „Nerad chodí do postele, protože tam musí ležet sám.“ (*Uvádění důvodů: samota*)

Alex: „Má ještě spoustu co dělat, a nemůže jít ještě spát.“ (*Uvádění důvodů: mnoho práce*)

Lucinka: „Určitě se mu nechce. Vůbec ještě není unavený.“ (*Uvádění důvodů: chybění únavy*)

Průvodkyně: „Opravdu se nezdá unavený. Myslíte, že by šel spát radši, kdyby tam s ním byla zvířátka?“

Terezka: „Určitě. Aspoň by nebyl v postýlce tak sám.“ (*Uvádění důvodů: samota*)

Michalka: „Nešel. Nechce se mu spát, protože musí ještě postavit spoustu věcí.“ *(Uvádění důvodů: mnoho práce)*

Průvodkyně: „Ano, pořád by chtěl něco stavět. A proč si myslíte, že Lasse křičí?“

Lukáš: „Protože by ho maminka jinak vůbec neposlouchala.“ *(Uvádění důvodů: pozornost dospělého)*

Ondra: „Protože se zlobí a vzteká. Chce dělat něco jiného, než mu říká maminka.“ *(Uvádění důvodů: Vlastní vztek)*

Lucinka: „Protože je zlobivý kluk. Nechce poslouchat maminku a pak se mu ráno nechce vstávat.“ *(Uvádění důvodů /– morální hodnocení/ a důsledků:ráno bude ospalý)*

V tomto rozhovoru děti prokázaly, že umí přemýšlet o důvodech lidského jednání. Objevila se také úvaha o důsledcích, jaké může mít určité jednání. Ukázaly to na situaci, která je blízká jejich životu.

Vlastní emoce a prožívání

Děti nyní vezmou do ruky kartičky s obrázky, na nichž je vyobrazen kluk Lasse v různých emočních polohách – směje se, vzteká se, pláče apod. Děti si vyberou takový obrázek, který odpovídá jejich pocitům v situaci, kdy musí jít spát a přitom se jim nechce.

Průvodkyně: „Jaké to je, když musíte udělat něco, co se vám nechce nebo nelíbí, například poslechnout maminku a jít spát?“

Terežka: „Já jdu vždycky spát ráda.“ Vybere si obrázek, na němž je smějící se chlapec. „Když se mi něco nechce, ale maminka to chce, tak ji poslechnu. Protože jinak je smutná.“

(Empatické myšlení)

Lukáš: „Když se mi něco nechce, tak to neudělám.“ Vezme si obrázek chlapce, který je rozzlobený. „Maminka mě nakonec přesvědčí, ale stejně se mi nechce.“ *(Myšlení neempatické, sebeprosazující)*

Alex: „Když se mi něco nechce, tak to neudělám.“ Taky si vezme obrázek rozzlobeného chlapce. „Ale maminka mi čte před spaním pohádky, takže mě se chodit spát líbí.“ *(Uvádění důvodů)*

Michalka: Vezme si obrázek smutného chlapce. „Když se mi něco nechce, tak je vždycky někdo smutný. Ale nakonec je to dobré. *(Empatické myšlení)* Večer mě dá do postýlky tatínek a povídá mi, než usnu, takže mě se vždy spát chce.“ *(Uvádění důvodů)*

Ondra: „Když mám jít spát a nechci, tak se snažím maminku uprosit.“ *(Jednoduché strategické myšlení)* Vezme si obrázek prosícího chlapce. „Někdy mi maminka řekne, že můžu být ještě chvíli vzhůru, ale většinou nakonec stejně jdu spát, když mi řekne.“

Lucinka: „Já maminku vždycky poslechnu.“ Vezme si obrázek hodného chlapce. *(Pouhá téze, bez uvedení důvodu)*

V druhé části rozhovoru děti opět uváděly důvody pro svoje jednání, přičemž některé osvědčily i empatické myšlení. Pouhé konstatování bez uvedení důvodů se objevilo pouze ojedinele.

Druhá citace: „Nakonec je maminka z toho „ještě si musím“ tak unavená, že ztratí trpělivost.“ (s. 9)

Diskuse:

Průvodkyně: „Jak asi vypadá maminka, když ztratí trpělivost?“ *(Otázka směřující ke kreativnímu myšlení)*

Lukáš: „Je hodně našťvaná. Pořád chodí sem a tam a mluví hodně nahlas.“ *(Popis charakteristika emoce a jednání)*

Michalka: „Je zamračená a nechce si se mnou hrát.“ *(Popis, charakteristika jednání)*

Lucinka: „Vůbec se mnou nechce mluvit. Pořád jenom říká, co musím udělat, a vůbec se nezastaví.“ *(Popis, charakteristika jednání)*

Průvodkyně: „A jak maminka vypadá, když je unavená?“

Terežka: „To jenom tak sedí a nic nedělá. Ani se neusmívá.“ *(Popis, charakteristika jednání)*

Alex: „Když je unavená, tak si lehne. Ale někdy si lehnout nemůže, a to je pak smutná.“ *(Popis jednání, charakteristika emoce)*

Michalka: „Maminka není nikdy unavená. Jenom večer, ale to už jde stejně spát.“

Ondra: „Maminka je unavená, když je smutná. To se vůbec neusmívá, a jenom vaří večeři.“
(Uvádění důvodů, charakteristika emoce)

V další části rozhovoru děti dobře popsaly jednání charakteristické pro „zlobící se maminku“, vedle toho dokázaly také usoudit na její emoce.

Vlastní emoce a prožívání:

Průvodkyně: „Je správné, když se na vás maminka zlobí?“ Otázka směřující k morálnímu úsudku)

Lucinka: „Když se maminka zlobí, tak jsme něco udělaly špatně. Třeba jsme si neuklidily hračky nebo jsme nesnědly všechno jídlo.“ (Uvádění příčin, uvádění příkladů k podpoře argumentu)

Alex: „Není to správné. Někdy ani nevím, proč se zlobí. Ale když třeba něco ztratím, tak to se asi zlobí správně.“ (Hodnotící úsudek, morální kritérium: přečin je posuzován podle způsobené škody)

Michalka: „Mně se nelíbí, když se na mě maminka zlobí. Ale horší je, když se zlobí tatínek. To už se bojím.“ (Vyjádření emocí /libost-nelibost, strach)

Průvodkyně: „A víte, jak byste se měli chovat, aby se maminka, ani tatínek nemuseli zlobit?“

Ondra: „Měl bych vždycky poslouchat a dávat si pozor na své věci.“ (Vyjádření norem jednání)

Lukáš: „Nesmím být ošklivý a prát se s dětmi. Taky bych jim měl půjčovat hračky, jenže já moc nechci.“ (Vyjádření norem jednání, a jejich odmítnutí, jako téze)

Michalka: „Já bych si měla víc hrát se svou sestřičkou. Jenže mě to s ní nebaví. A taky si musím po sobě uklidit, ale někdy zapomenu.“ (Vyjádření norem jednání a důvodu jejich neplnění)

Tereza: „Musím vždycky poslouchat. Ale maminka se někdy zlobí i na tatínka, a to pak nevím, co bych měla dělat.“ (Normativní soud, identifikace problému)

Na otázku směřující ke kreativnímu myšlení děti odpovídaly především popisem jednoduchých morálních norem pro svoje chování v rodině, uměly najít příčiny ve svém vlastním jednání, dokonce jednoduše i zhodnotily rodičovské jednání a tam, kde byla situace nepřehledná, jednoduše identifikovaly problém.

2. Setkání

V rámci druhého setkání jsme pokračovali ve čtení knížky. Výzkumu se zúčastnila stejná skupinka dětí. Nejprve jsme si připomněli, kde jsme minule skončili, a poté jsme pokračovali stejným způsobem jako při minulém setkání.

Třetí citace: „V bytě nad Lassem žije stará paní. Říká se jí teta Lotta. Každý večer slyší, jak Lasse křičí. Lasse má tetu Lottu rád, často k ní chodí na návštěvu.“ (s. 11)

Diskuse:

Průvodkyně: „Jaká asi je taková teta Lotta?“

Michalka: „Určitě bude moc hodná, když ji má Lasse tak rád.“ (*Uvádění důvodů: být hodný*)

Ondra: „Bude mít asi bílé vlasy a určitě bude sedět v houpacím křesle.“ (*Deskripce*)

Terezka: „Asi bude sama, protože má čas poslouchat, jak Lasse křičí.“ (*Uvádění důvodů: samota/poslouchání druhých*)

Průvodkyně: „Proč má asi Lasse tetu Lottu tak rád?“

Lucinka: „Protože ho nikdy nenutí, aby dělal něco, co se mu nechce.“ (*Uvádění důvodů: pozitivní přístup dospělého*)

Terezka: „Protože je hodná a vždycky je doma, když k ní přijde na návštěvu.“ (*Uvádění důvodů: dostatek času ze strany dospělého*)

Lukáš: „Protože mu vždycky dá nějaké sladkosti.“ (*Uvádění důvodů: přízeň výměnou za sladkosti*)

Průvodkyně: „Ostatní si taky myslí, že ji má Lasse rád proto, že mu dává sladkosti?“

Alex: „Asi jo, ale taky proto, že jí nevádí, že Lasse křičí.“ (*Uvádění důvodů: trpělivost ze strany dospělých*)

Ondra: „Nemusí mu dávat sladkosti. Má ji rád, protože u ní může být, kdykoliv se mu zachce.“ (*Uvádění důvodů: nepodmíněná láska ze strany dospělého*)

Terezka: „Nemá. Má ji rád, protože je hodná a stará.“ (*Uvádění důvodů: náklonnost z důvodu stáří a milé povahy*)

V další části rozhovoru děti dokázaly popsat, jaká je základní charakteristika tety Lotty a uvést důvody, proč ji má Lasse rád. Dokázaly usoudit, jaké podmínky způsobují vyvolání náklonnosti.

Čtvrtá citace: Jednou se ho teta Lotta zeptá: „Chceš se podívat mými brýlemi?“ „Ano, děkuji,“ řekl Lasse, protože nikdy na nose brýle neměl. (s. 12)

Diskuse:

Průvodkyně: „Jaké to asi bylo, dívat se na svět pomocí brýlí?“

Ondra: „Asi viděl všechno velké, větší než on sám.“ (*Uvádění důvodů: schopnost zvětšení*)

Michalka: „Viděl asi to, co předtím neviděl. Možná viděl i nějaké skřítky.“ (*Uvádění důvodů: existence skřítků*)

Lucinka: „Koukal se do pohádkový říše, kde viděl určitě nějaké víly. Určitě to bylo moc pěkný.“ (*Uvádění důvodů: nalezení víl*)

Lukáš: „Určitě to bylo divný. Ty brejle musely být hrozně velký a těžký.“ (*Uvádění důvodů: nepohodlí, záporné pocity*)

Terezka: „Díval se asi někam daleko. Ale musel být hrozně opatrný.“ (*Uvádění důvodů: opatrnost, schopnost vidět do dálky*)

Průvodkyně: „To je zajímavá myšlenka. Co myslíte, kam až s brýlemi dohlédl?“

Alex: „Možná, že až do Afriky. Nebo do Austrálie.“ (*Uvádění důvodů: objevení nových kontinentů*)

Terezka: „Určitě viděl k mamince domů. A taky viděl k dědovi a babičce.“ (*Uvádění důvodů: pohled do rodinného prostředí*)

Ondra: „A taky viděl všechny svoje kamarády. Když měl tak velký brejle, tak určitě viděl všechno líp.“ (*Uvádění důvodů: pohled na kamarády*)

V další části rozhovoru děti prokázaly schopnost představit, kam až může dohlédnout a co všechno může vidět člověk s brýlemi.

Pátá citace: „Lasse uvidí méďu. Méďa nekřičí. Dojídá medovou kaši, je v postýlce a má radost.“ (s. 14)

Diskuse:

Průvodkyně: „Jak je asi méďovi v postýlce?“

Lukáš: „Je mu moc dobře. Už je asi unavený a je rád, že může jít spát.“ (*Uvádění důvodů: únava a touha po spánku*)

Michalka: „Je mu teplo. Ale v posteli by jíst neměl.“ (*Uvádění důvodů: morální úsudek o nesprávnosti jíst v posteli*)

Lucinka: „Méďa je hodný. Maminka mu řekla, aby šel do postýlky a on ji poslechl.“ (*Uvádění důvodů: poslušnost*)

Ondra: „Je dobře, že nekřičí. Už nemá hlad a určitě už chce spát.“ (*Uvádění důvodů: souhlas s chováním postavy*)

Průvodkyně: „Je dobře, že jsi to řekl, Ondro. Ostatní si taky myslí, že je dobře, že méďa nekřičí?“

Tereзка: „Je to dobře. Kdyby křičel, tak by mu asi nebylo dobře, a pak by k němu musela přijít maminka.“ (*Uvádění důvodů: upoutání pozornosti*)

Lucinka: „Nekřičí, protože je hodný. Hodný méďa by křičet neměl, protože by jinak maminka byla smutná.“ (*Uvádění důvodů: potřeba poslušnosti k zamezení pocitu smutku*)

Alex: „Je. Ale kdyby něco potřeboval, tak by asi křičet musel, aby maminka věděla, že potřebuje pomoc.“ (*Uvádění důvodů: křik jako volání o pomoc*)

V této části rozhovoru děti dokázaly popsat, jak se cítí postava medvídky v postýlce, a uvažovat nad tím, zda je dobré upoutávat pozornost. Některé dokázaly i jasně uvést morální úsudek vztahující se ke správnému chování.

Vlastní emoce a prožívání:

Průvodkyně: „Jaké to je, když jdete do postýlky vy?“

Tereзка: „Je to legrace!“ směje se. „Někdy se koupu a někdy se jenom převlíknu. Někdy se mi nechce, protože chodím spát ze všech nejdřív.“ (*Uvádění důvodů: radost*)

Lucinka: „Já se vždycky dívám chvilku na televizi, a pak mi tatínek nebo maminka čte pohádku. Ale musím být hodná.“ *(Uvádění důvodů: být hodný a získat pozornost)*

Ondra: „Někdy je to těžký, taky bych chtěl radši dělat něco jiného, ale když táta řekne, tak musím jít.“ *(Uvádění důvodů: nutnost poslechnout)*

Průvodkyně: „Je to jiné, když vás dává do postýlky maminka, a když tatínek?“

Michalka: „Maminka víc kontroluje, jestli jsem se umyla.“ *(pouhá teze, bez udání důvodu)*

Lukáš: „S tátou je víc legrace. Maminka vždy jen říká, co musím dělat, ale s tátou někdy v posteli hrajeme polštářovou bitvu.“ *(Uvádění důvodů: preference jednoho rodiče před druhým)*

Alex: „Táta i máma mi dají pusu na dobrou noc, ale já jdu do postele sám. Ale nejdřív si musím uklidit všechny hračky.“ *(Uvádění důvodů: samostatnost, poslušnost)*

Ondra: „Táta moc nemluví, ale maminka zná spoustu básniček a příběhů. Když má čas, tak si ke mně sedne a povídá, dokud neusnu.“ *(Uvádění důvodů: podmínka dostatku času)*

V další části rozhovoru děti prokázaly schopnost reflektovat chování svých rodičů a uvažovat nad rozdíly mezi chováním každého z rodičů. Některé z nich uvedly také sebereflektivní komentář, obsahující zhodnocení vlastního chování či prožívání.

Šestá citace: „Méd'á si užil v lese krásný den. Hrál si s jiným medvědíím klukem s kamínky ve vodě.“ (s. 14)

Diskuse:

Průvodkyně: „Jak se asi méd'á cítil při hrách ve vodě?“

Michalka: „Určitě byl mokrý. Ale medvěďům to nevádí.“ *(Uvádění důvodů: akceptace skutečnosti)*

Lucinka: „Byl rád, že má kamaráda. Bez kamaráda by se mu tam tolik nelíbilo.“ *(Uvádění důvodů: potřeba přítomnosti kamaráda)*

Průvodkyně: „Ostatní si také myslí, že je důležité mít ke hře kamaráda?“

Terezka: „Je to lepší. S kamarádem je větší legrace.“ *(Uvádění důvodů: preference přítomnosti kamaráda)*

Lukáš: „Někdy je lepší si hrát sám. S kamarádem se můžete pohádat, a už pak mě vůbec nebaví si s ním hrát.“ *(Uvádění důvodů: preference hraní si o samotě)*

Alex: „Já si taky radši hraju sám. Kamarádi vždycky chtějí něco jiného, nebo mi berou hračky a já si pak nemůžu hrát.“ *(Uvádění důvodů: souhlas s názorem kamaráda, preference hraní si o samotě)*

Ondra: „Já jsem radši s kamarádem. Táta říká, že kamarádi jsou důležití.“ *(Uvádění důvodů: přejímání názoru druhého jako důvod pro vlastní jednání)*

Lucinka: „Moje kamarádka je nejlepší. Já bych si nejradši hrála jenom s ní.“ *(Uvádění důvodů: sblížení)*

V další části rozhovoru děti prokázaly schopnost empatie a reflexe pocitů. Vyjádřily schopnost zdůvodnit své jednání, přičemž pouze jedno z dětí přiznalo vliv názoru rodičů na své jednání.

3. Setkání

Při třetím setkání jsme si společně zopakovali, co se událo v knížce, a jak děti prožívaly Lasseho příběh. Děti se těšily, co dalšího ještě Lasse se svými brýlemi uvidí.

Sedmá citace: „Lasse uvidí králíčí pokoj. Králíčkové se právě chystají do postelí. Jsou doma sami.“ (s. 18)

Diskuse:

Průvodkyně: „Jak se asi cítí králíčkové, když jsou doma sami?“

Michalka: „Určitě je jim moc smutno a stýská se jim po mamince a tatínkovi.“ *(Uvádění důvodů: smutek, stesk)*

Alex: „Jsou rádi, že jim nikdo neříká, že musí spát. Asi si budou hrát celou noc.“ *(Uvádění důvodů: volnost v rozhodování)*

Lucinka: „Dělají doma nepořádek a nechtějí jít do postýlek. Na maminku a tatínka si vůbec nevzpomenou.“ *(Uvádění důvodů: zapomnění na rodiče)*

Průvodkyně: „Myslíte, že dělají věci, které jim jinak rodiče nedovolí?“

Terezka: „Nějaké ano, a až přijdou rodiče, tak se budou malí králíčci omlouvat a maminka bude smutná.“ *(Uvádění důvodů: lítost, smutek)*

Lukáš: „Asi ano, ale než se rodiče vrátí, měli by už ležet v postýlkách.“ *(Uvádění důvodů: potřeba dokázat poslušnost)*

Ondra: „Když jsou sami, tak si určitě hrají tak, jak by neměli, protože se nikdo nedívá a neříká jim, co se nesmí.“ *(Uvádění důvodů: volnost při absenci dohledu)*

V této části rozhovoru děti prokázaly schopnost uvažovat nad situací, v níž se musí rozhodovat sami. Objevila se též úvaha nad důsledky těchto rozhodnutí a morální zhodnocení těchto rozhodnutí.

Vlastní emoce a prožívání:

Průvodkyně: „Jaké to je, když jste sami?“

Terezka: „Já nejsem nikdy sama. Vždycky je tam se mnou moje panenka.“ *(Uvádění důvodů: odmítnutí samoty)*

Ondra: „Já jsem byl jednou sám u babičky na zahradě. Báł jsem se, že se babička ztratila, ale za chvíli za mnou přišla a už jsem se nebál.“ *(Uvádění důvodů: strach ze samoty a ze ztracení)*

Lucinka: „Se mnou je vždycky babička nebo děda, když nemůže maminka nebo táta. Ale když třeba někde musím počkat, než maminka přijde, tak jsem sama a to je mi pak smutno.“ *(Uvádění důvodů: smutek ze samoty)*

Průvodkyně: „Ostatním je také smutno, když jsou sami?“

Michalka: „Mně je smutno, když jsem dlouho ve školce a všechny děti už šly domů a já jsem tam sama.“ *(Uvádění důvodů: smutek z osamění)*

Lukáš: „Já jsem smutný jenom málo. Když jsem chvíli sám, tak si hraju. Ale jednou jsem byl sám u doktora a to jsem se trochu bál.“ *(Uvádění důvodů: smutek při pocitu strachu, výjimka z pravidla)*

Alex: „Mně je smutno, jenom když s sebou nemám svého robota.“ *(Uvádění důvodů: smutek při absenci oblíbené hračky)*

Ondra: „Já neumím být smutný. Maminka říká, že nejsem nikdy smutný.“ *(Uvádění důvodů: neschopnost být smutný)*

Průvodkyně: „A co obvykle děláte, když jste sami?“

Alex: „Já si hraju s robotem a občas bořím hračky, protože se mi chce a jindy to dělat nemůžu.“ (*Uvádění důvodů: prosazení vlastní vůle*)

Lucinka: „Já si hraju s hračkami nebo si lehnu nebo si prohlížím knížku.“ (*Pouhé konstatování*)

Ondra: „Já nedělám nic, občas koukám na televizi nebo na tablet.“ (*Pouhé konstatování*)

V této části rozhovoru děti prokázaly schopnost reflektovat vlastní pocity při prožívání samoty, a uvažovaly nad možnostmi, jak pocity samoty překonat. Jedno z dětí naznačilo touhu prosazovat vlastní vůli při prožívání osamocení.

Osmá citace: „Nakonec si jeden králíček zaleze pod peřinu. „Nepůjdeme spát ještě dlouho, dlouho, dlouho..“ řekne. A pak usne.“ (s. 21)

Diskuse:

Průvodkyně: „Co asi dělají ostatní králíci poté, co první z nich usne?“

Michalka: „Určitě si ještě hrají.“ (*Pouhé konstatování*)

Lukáš: „Možná toho jednoho zlobí, protože nechtějí, aby spal.“ (*Uvádění důvodů: neochota jít spát*)

Alex: „Házejí po sobě polštáře a staví autodráhu. Když jsou doma sami, tak určitě nejdou spát.“ (*Uvádění důvodů: absence dohledu dospělých*)

Lucinka: „Já si myslím, že šli taky spát, protože věděli, že když je venku tma, tak se musí spát.“ (*Uvádění důvodů: nutnost jít spát po setmění*)

Průvodkyně: „To je zajímavý nápad. Ostatní také chodí spát, když je venku tma?“

Tereзка: „Někdy ano, ale někdy ne. Někdy musím jít spát, i když je venku světlo.“ (*Uvádění důvodů: poslušnost*)

Ondra: „Já musím jít spát, když mi naši řeknou. Někdy je světlo a někdy už je tma.“ (*Uvádění důvodů: poslušnost*)

V další části rozhovoru děti prokázaly schopnost uvažovat nad tím, kdy je správné jít spát. Prokázaly také schopnost úsudku o tom, na jakých okolnostech toto rozhodnutí spočívá.

Vlastní emoce a prožívání:

Průvodkyně: Jaké to je, když nemůžete dlouho usnout?

Terežka: „Já se trochu bojím, protože když zavru oči, tak tam na mě číhá strašidlo.“ *(Uvádění důvodů: strach)*

Ondra: „Já někdy vylezu z postýlky a vezmu si s sebou zpátky oblíbenou hračku.“ *(Pouhé konstatování)*

Alex: „Já ještě tajně rozsvítím a třeba si chvíli hraju, když nemůžu spát, a pak zase zhasnu a zavru oči.“ *(Uvádění důvodů: neschopnost usnout)*

Michalka: „Je mi smutno. To pak jdu zpátky za maminkou a ta mě dovede do postýlky a povídá mi, nebo mi čte, dokud neusnu.“ *(Uvádění důvodů: pocit osamění)*

Lucinka: „Táta nebo maminka vždycky počkají, až usnu, tak nejsem nikdy sama. Ale někdy usnu u nich v posteli a to je nejlepší.“ *(Uvádění důvodů: absence pocitu osamění)*

Průvodkyně: „Co vy ostatní, také máte rádi usínání u maminky v posteli?“

Ondra: „Já někdy usnu u televize, ale u maminky ne.“ *(Uvádění důvodů: dodržení pravidel)*

Lukáš: „Když tam někdy usnu, tak už tam můžu spát celou noc a táta pak spí v obýváku.“ *(Pouhé konstatování)*

Michalka: „U maminky se spí, když není táta doma. To si třeba povídáme, a nebo si spolu hrajeme dlouho do noci.“ *(Uvádění důvodů: porušení pravidel)*

V této části rozhovoru děti prokázaly schopnost reflektovat vlastní pocity a uvažovat na různých situacemi ve vlastním životě, které mohou vést k poslušnosti či neposlušnosti autorit (rodičů).

Devátá citace:

„Lasse uvidí pět ptáčátek. Krásně spí. Jedno však nespí úplně. Ale zívá.“ (s. 23)

Diskuse:

Průvodkyně: „Co si asi Lasse myslí, když uvidí pět spících ptáčátek?“

Alex: „Určitě se diví, že vůbec nekřičí.“ (*Uvádění důvodů: podivení*)

Terezka: „Jedno přece tak úplně nespí. Asi je rád, že to ptáčátko nespí.“ (*Uvádění důvodů: radost*)

Michalka: „Myslí si, že je pěkné, že už spí.“ (*Uvádění důvodů: schvalování*)

Lucinka: „Že by mělo jít spát i to poslední, aby tam nebylo samo.“ (*Uvádění důvodů: prevence osamění*)

Ondra: „Možná se trochu diví, jak to, že usnuli tak rychle.“ (*Uvádění důvodů: podivení*)

Lukáš: „Že je to pěkné, jak pěkně spí a je rád, že jim nic nechybí.“ (*Uvádění důvodů: radost*)

V této části rozhovoru děti projevily schopnost uvažovat nad pocity hlavního hrdiny a rozvažovaly nad tím, jak hrdina v dané situaci přemýšlí.

4. Setkání

Děti před tímto setkáním byly živější než obvykle. Hodně se ptaly na to, jak se asi Lasse choval a rády by se vracely k tomu, co jsme řešili minule. Chvilku jsme si tedy vyprávěli o kouzelných brýlích a o tom, co by děti rády viděly. Potom jsme se vrátili k úryvkům z knížky.

Desátá citace: „Lasse uvidí veverčí domeček. U Veverků mají tři děti. Tatínek je dost přísný.“ (s. 25)

Diskuse:

Průvodkyně: „Jak se asi cítí veverčí děti, když mají přísného tatínka?“

Lukáš: „Musí ho poslouchat a vždycky udělat, co jim řekne.“ (*Uvádění důvodů: poslušnost*)

Michalka: „Někdy se ho asi bojí.“ (*Uvádění důvodů: strach*)

Ondra: „Tatínek se neusmívá, a tak se mu děti vyhýbají.“ (*Uvádění důvodů: zamračení*)

Lucinka: „Asi spolu moc nemluví, protože se bojí, že by se to tatínkovi nelíbilo.“ (*Uvádění důvodů: absence komunikace*)

Terezka: „Děti musí udělat všechno, co jim tatínek řekne.“ *(Uvádění důvodů: nutnost poslouchat)*

Alex: „Jo, prostě musí poslouchat, aby se táta nerozčílil.“ *(Uvádění důvodů: nutnost poslouchat)*

V další části rozhovoru děti uvažovaly nad možnými reakcemi malých veverčátek na chování jejich otce. Prokázaly schopnost empatie a rozvažování nad důvody těchto reakcí.

Vlastní emoce a prožívání:

Průvodkyně: „Jak se chová váš tatínek, když je přísný?“

Terezka: „Tatínek neumí být přísný, pořád se směje a je s ním legrace.“ *(Uvádění důvodů: neschopnost být přísný)*

Lucinka: „Táta je přísný, jenom když se mu něco nelíbí, a to pak nesmím odmlouvat.“ *(Uvádění důvodů: podmíněná přísnost)*

Ondra: „Táta, když je přísný, tak moc nemluví. Máma je přísná málokdy, ale pak, když je přísná, tak musí být všechno podle ní.“ *(Uvádění důvodů: absence komunikace, poslušnost)*

Průvodkyně: „Máte z tatínka nebo z maminky strach, když je přísný?“

Ondra: „Já mám z táty strach, když se rozčílí. Někdy se rozčílí a pak je přísný.“ *(Uvádění důvodů: strach při rozčilení otce)*

Michalka: „U nás je doma přísná maminka. Někdy se vrátí domů a je přísná a my musíme poslouchat, a táta taky musí poslouchat.“ *(Uvádění důvodů: poslušnost za každých okolností)*

Lukáš: „U nás je taky přísná máma. S tátou je víc legrace, ale maminka se dokáže rozčilit a pak je přísná.“ *(Uvádění důvodů: rozdělení přísnosti a radosti)*

Alex: „Táta i máma jsou někdy přísní, ale hlavně proto, když jsem zlobil. To ani strach nemám, spíš je mi to líto.“ *(Uvádění důvodů: lítost)*

V této části rozhovoru dokázaly děti uvažovat nad rozdíly mezi chováním svého otce či matky a uváděly své reakce na toto chování. Reflektovaly různé postoje nejen své, ale také svých rodičů.

Jedenáctá citace: „A tak paní Veverková slíbí, že kdo bude první v posteli, dostane bonbón.“
(s. 25)

Diskuse:

Průvodkyně: „Myslíte, že je dobře dostat bonbón za to, že jdou veveřčata do postýlky?“

Michalka: „Ne, protože už mají čisté zoubky.“ (*Uvádění důvodů: čisté zoubky*)

Lucinka: „Před spaním se nemají jíst bonbónky, jinak nebudou moct děti spinkat.“ (*Uvádění důvodů: neschopnost usnout*)

Alex: „Já bych taky někdy rád dostal bonbón před spaním.“ (*Prosté konstatování*)

Terežka: „Když je to jenom někdy, tak je to dobře, ale když by to bylo pořád, tak by si zkazili zoubky.“ (*Uvádění důvodů: výjimečnost situace*)

Lukáš: „Asi je to dobře, protože pak půjdou spát rychle.“ (*Uvádění důvodů: rychlost usínání*)

Ondra: „Maminka asi neumí žádné pohádky, protože jinak by děti šly do postýlky i bez bonbónu.“ (*Uvádění důvodů: neschopnost povídat pohádky*)

V této části rozhovoru prokázaly děti schopnost rozlišovat klady a zápory poskytování odměny v podobě sladkostí. Některé dokázaly uvést i možné následky, které může tento typ odměňování vyvolat.

Vlastní emoce a prožívání:

Průvodkyně: „Také občas dostanete za odměnu bonbónky?“

Terežka: „Někdy jo, ale ne, když jdu spát.“ (*Pouhé konstatování*)

Lucinka: „Já dostávám bonbónky, jenom když jsem moc hodná. A taky někdy, když mám narozeniny.“ (*Uvádění důvodů: poslušnost, slavení narozenin*)

Ondra: „Rodiče mi dávají bonbóny hodně, když musím jít někam, kam se mi nechce. A nebo si někdy koupíme bonbóny s tátou jen tak.“ (*Uvádění důvodů: úplatek za poslušnost*)

Michalka: „Já spíš dostávám čokoládu, mně bonbóny nechutnají.“ (*Pouhé konstatování*)

Průvodkyně: „Od koho dostáváte nejčastěji bonbónky?“

Terezka „Dostávám je někdy od táty, někdy od maminky. Ale spíš od táty.“ *(Pouhé konstatování)*

Alex: „Mně dávají sladkosti hlavně děda s babičkou. Vždycky mají v tašce nějaký sáček, nejlepší jsou ty gumové.“ *(Pouhé konstatování)*

Ondra: „Bonbóny jíme hlavně s tátou, když jdeme ze školy. Někdy mi je dá máma, když jsem hodný nebo musíme jít ven.“ *(Uvádění důvodů: poslušnost)*

V této části rozhovoru měly děti reflektovat vlastní prožívání vzhledem k poskytovaným odměnám. Některé děti prokázaly schopnost rozpoznat nabízení sladkostí jako snahu o úplatek, části dětí pocity pouze popsala bez následné reflexe či zdůvodnění.

Dvanáctá citace: „Kilián stáhne roletu a lehne si. Mračí se. Taky by býval rád dostal bonbón.“ (s. 29)

Diskuse:

Průvodkyně: „Proč si myslíte, že je Kilián smutný, že nedostal bonbón?“

Michalka: „Proč má bonbóny moc rád.“ *(Uvádění důvodů: oblíbenost bonbónů)*

Alex: „Protože se s ním ostatní nerozdělí a on by chtěl taky ochutnat.“ *(Uvádění důvodů: touha ochutnat)*

Lucinka: „Ostatní asi dostávají bonbóny často a Kilián je smutný, protože mu nikdy nedají ani jeden.“ *(Uvádění důvodů: odmítnutí kolektivu)*

Terezka: „Ostatní jsou na něho ošklivý a ani mu nic nedají.“ *(Uvádění důvodů: ošklivé chování kolektivu)*

Lukáš: „Má na bonbóny hroznou chuť a nechce o něj poprosit.“ *(Uvádění důvodů: nechut' poprosit)*

Ondra: „Protože si myslí, že se na něho ostatní zlobí.“ *(Uvádění důvodů: domněnka odmítnutí ostatních)*

V této části rozhovoru prokázaly děti schopnost reflektovat příčiny negativních pocitů hlavního hrdiny a zdůvodnit, jaké mohou být reakce okolí.

5. Setkání

V rámci pátého setkání jsme opět navázali na knížku, o níž jsme si povídali minule. Děti se těšily na příběh i na povídání.

Třináctá citace: „Lasse se podívá pod sebe do domu paní Myšákové. Ta je právě teď hrozně rozzlobená.“ (s. 31)

Diskuse:

Průvodkyně: „Proč je asi paní Myšáková tak rozzlobená?“

Lukáš: „Protože by chtěla jít spát, ale nemůže, protože musí ještě uklízet.“ (*Uvádění důvodů: únava, nutnost uklízet*)

Ondra: „Je rozzlobená, protože jí doma nikdo nepomáhá.“ (*Uvádění důvodů: rozzlobení*)

Michalka: „Protože ji neposlouchají děti.“ (*Uvádění důvodů: neposlušnost*)

Lucinka: „Asi protože má moc práce.“ (*Uvádění důvodů: příliš práce*)

Tereзка: „Možná proto, že děti nechtějí jít spát.“ (*Uvádění důvodů: neochota dětí jít spát*)

Alex: „Určitě je rozzlobená proto, že je moc unavená.“ (*Uvádění důvodů: přílišná únava*)

V další části rozhovoru děti prokázaly schopnost uvažovat nad příčinami rozzlobení vedlejší postavy.

Vlastní emoce a prožívání:

Průvodkyně: „Jaké to je, když je na vás někdo rozzlobený?“

Ondra: „To je moc zlé, protože někdy vůbec nevím, proč se na mě někdo zlobí.“ (*Uvádění důvodů: neznalost důvodu*)

Tereзка: „Když se zlobí maminka, tak je mi to líto, ale když se zlobí tatínek, tak se bojím.“ (*Uvádění důvodů: strach*)

Michalka: „Mně se nelíbí, když se někdo zlobí. Ale někdy, když třeba nechci jíst nebo uklízet, tak se pak zlobí máma, a to radši všechno uklidím.“ (*Uvádění důvodů: nelibost, obava, poslušnost*)

Lukáš: „Někdy se bojím, protože jsem asi něco udělal špatně a nevím, jestli to zas bude dobré. Maminka se neumí zlobit dlouho, ale táta někdy se mnou nemluví.“ *(Uvádění důvodů: obava ze zloby dospělých)*

Průvodkyně: „To je zajímavý postřeh. I u vás ostatních se umí táta zlobit víc než maminka?“

Lucinka: „Maminka ani táta se moc nezlobí, ale babička mi někdy vyhubuje tak, že se až rozpláču. A třeba za to ani nemůžu.“ *(Uvádění důvodů: obava ze zloby babičky)*

Alex: „Táta nechce nic slyšet, když se zlobí, ale maminka je se mnou, i když se zlobí.“ *(Uvádění důvodů: schopnost nadhledu nad zlobou)*

Michalka: „Jo, táta je někdy hrozně rozzlobený. A někdy pak nemluví ani s maminkou.“ *(Uvádění důvodů: absence komunikace)*

Lukáš: „Když se táta rozzlobí na sestru, tak je pak rozzlobený i na mě. A tak já pak jdu k ní a hrajeme si spolu, aby nám nebylo smutno.“ *(Uvádění důvodů: snaha o potlačení smutku)*

V další části rozhovoru děti uvažovaly nad rozdíly v projevování zloby mezi jejich rodiči, a některé z dětí projevily schopnost reflektovat změny, které projev zloby v rodině vyvolá.

Čtrnáctá citace: „Synek Kašpar se vrací domů pozdě. Je na něm vidět, že se bojí.“ (s. 31)

Diskuse:

Průvodkyně: „Proč se asi Kašpar bojí?“

Lukáš: „Určitě se bojí, že se bude maminka zlobit.“ *(Uvádění důvodů: rozzlobení)*

Alex: „Bojí se, protože mu maminka nebo tatínek vynadají.“ *(Uvádění důvodů: rozzlobení)*

Michalka: „Bojí se, aby si ho maminka nevšimla a nepotrestala ho.“ *(Uvádění důvodů: potrestání)*

Průvodkyně: „A jak se myslíte, že by ho maminka potrestala?“

Lucinka: „Nemohl by si hrát s kamarády.“ *(Uvádění důvodů: zákaz hry s kamarády)*

Terežka: „Musel by doma hodně pomáhat.“ *(Uvádění důvodů: nutnost pomáhat doma)*

Michalka: „Třeba by mu zakázala dívat se na televizi.“ *(Uvádění důvodů: zákaz televize)*

Ondra: „Nemohl by si hrát a musel by chodit brzy spát.“ *(Uvádění důvodů: zákaz a vyžadování poslušnosti)*

V další části rozhovoru děti rozvažovaly, jaké mohou být následky porušení pravidel. Některé děti se zamýšlely nad tématy trestu a zákazů, jiné přemýšlely nad možnými důsledky v podobě příkazů.

Vlastní emoce a prožívání:

Průvodkyně: „Jaké to je, když někam přicházíte pozdě?“

Tereza: „Trochu se bojím. Když přijdeme pozdě do školky, paní učitelka není ráda, a já si pak nemůžu hrát s tím, co bych chtěla.“ *(Uvádění důvodů: strach)*

Lukáš: „Maminka se vždycky moc zlobí, když se loudám a pak nestihneme autobus. To je pak smutná a vůbec se mnou nemluví.“ *(Uvádění důvodů: smutek, absence komunikace)*

Lucinka: „Někdy se táta vrátí pozdě, ale mamka se jen zeptá, kde byl, a ani se nezlobí. Já s maminkou nikdy nechodíme pozdě.“ *(Uvádění důvodů: absence rozzlobení)*

Ondra: „Moc se mi tam nechce. Někdy bych tam radši ani nešel.“ *(Uvádění důvodů: nechut' k odchodu)*

Průvodkyně: „To je zajímavé. Už jste někam radši nešli, než abyste přišli pozdě?“

Michalka: „Jednou jsme šli s tátou do divadla, ale pak jsme tam nešli, protože bychom tam přišli pozdě.“ *(Uvádění důvodů: strach z pozdního příchodu)*

Alex: „Někdy jsem radši nešel k babičce, protože jsem nechtěla, aby na mě prozradila, že jsem k ní přišel pozdě.“ *(Uvádění důvodů: obava z prozrazení)*

Ondra: „Jo, už jsem třeba nešel jednou s tátou do školky. Nebo taky jsem nešel k babičce.“ *(Pouhé konstatování)*

V této části rozhovoru děti reflektovaly vlastní zkušenosti s porušením pravidel, uvažovaly nad reálnými příčinami porušování pravidel a zdůvodnily, jaké má porušování pravidel v jejich rodině následky.

Patnáctá citace: „Kašpar si všimne, že sestra Nela je vzhůru. Vystřkuje hlavu zpod peřiny, a když maminka Kašpara hubuje, tváří se náramně potěšeně.“ (s. 33)

Diskuse:

Průvodkyně: „Jak se asi Kašpar cítil, když se mu sestřička smála?“

Michalka: „Byl moc smutný, protože se mu smála.“ (*Uvádění důvodů: smutek*)

Lucinka: „Asi nebyl rád a taky se trochu zlobil.“ (*Uvádění důvodů: absence radosti, rozzlobení*)

Tereзка: „Asi by chtěl, aby ho radši neviděla. A určitě se styděl, že jeho sestřička viděla, jak se na něho maminka zlobí.“ (*Uvádění důvodů: stud kvůli rozzlobení*)

Průvodkyně: „Taky jste někdy viděli, jak se na brášku nebo na sestřičku zlobí maminka?“

Lukáš: „Sestra občas odmlouvá, a tak se na ni máma rozzlobí. Někdy jsem trochu rád, protože mě taky někdy zlobí.“ (*Uvádění důvodů: odmlouvání, zloba*)

Alex: „Já se bráškově nikdy nesměju. My jsme spolu kamarádi.“ (*Uvádění důvodů: kamarádství*)

Ondra: „Jo, viděl, a bylo mi ho líto.“ (*Uvádění důvodů: lítost*)

V této části rozhovoru děti prokázaly schopnost uvažovat nad reakcemi postavy, která je svědkem potrestání blízké osoby. Dokázaly nejen popsat pocity této postavy, ale také propojit pocity s důsledky trestu.

Vlastní emoce a prožívání:

Průvodkyně: „Co děláte vy, když se rodiče zlobí na bratříčka nebo sestřičku?“

Tereзка: „Je mi smutno. Mám staršího brášku a vždycky je mi ho moc líto.“ (*Uvádění důvodů: smutek, lítost*)

Lucinka: „Já nemám brášku, ale jenom sestřičku, a ta je ještě moc malá. Na ni se nikdo nezlobí, vždycky jenom na mě.“ (*Uvádění důvodů: přítomnost malé sestřičky*)

Ondra: „Někdy mám trochu radost, protože mě brácha někdy zlobí, a já to na něho ale neřeknu.“ (*Uvádění důvodů: radost*)

Michalka: „Já brášku ani sestřičku nemám. Ale maminka se občas zlobí na našeho Haryka, a já ho pak vždycky dlouho hledím, aby mu to nebylo líto.“ *(Uvádění důvodů: rozzlobení na psa)*

Lukáš: „Když se maminka zlobí na sestru, tak jsem chvílku rád, že se nezlobí na mě, ale pak je mi to líto.“ *(Uvádění důvodů: lítost)*

Alex: „Když se zlobí táta, tak vždycky zvedne hlas, že se ho bojím, a když se zlobí na brášku, tak to pak za ním přijdu a jsem s ním, aby nebrečel.“ *(Uvádění důvodů: strach, podpora brášky)*

V další části rozhovoru děti reflektovaly vlastní zkušenost s uvalením trestu na blízkou osobu. Dokázaly projevit schopnost empatie s blízkou osobou a některé dokonce rozvažují nad způsoby, jakým této osobě pomoci.

7. Setkání

Poslední setkání se odehrávalo za přítomnosti paní učitelky, která si přála slyšet, jakým způsobem výzkum probíhá. Kromě úryvků z knížky a povídání nad obrázky také proběhlo závěrečné rozloučení, na němž děti řekly, co se jim na diskutování líbilo a co se jim naopak nelíbilo.

Šestnáctá citace: „Lasse si sundá brýle. Tetě Lottě poděkuje a jinak neřekne nic“ (s. 33)

Diskuse:

Průvodkyně: „Jak si připadá teta Lotta, když jí Lasse podá brýle?“

Ondra: „Asi by ráda věděla, co si Lasse myslí.“ *(Uvádění důvodů: zvědavost)*

Michalka: „Chtěla by, aby už šel Lasse domů.“ *(Uvádění důvodů: touha po samotě)*

Lucinka: „Je ráda, že s ním mohla být, protože je pořád sama.“ *(Uvádění důvodů: potěšení)*

Terezka: „Chtěla by se ho zeptat, co všechno viděl.“ *(Uvádění důvodů: zvědavost)*

Lukáš: „Asi ji bolí oči, když musela být bez brýlí.“ *(Uvádění důvodů: bolest očí)*

Alex: „Těší se, až se s ním zase uvidí.“ *(Uvádění důvodů: radostné očekávání)*

V této části rozhovoru děti projevily schopnost empatie s vedlejší postavou v případě, kdy schází verbální komunikace. Každé z dětí také dokázalo popis těchto pocitů zdůvodnit.

Vlastní emoce a prožívání:

Průvodkyně: „Co byste rádi viděli skrze kouzelné brýle?“

Terezka: „Já bych chtěla vidět, co dělá moje kamarádka, abych jí mohla zavolat a jít si s ní hrát.“ *(Uvádění důvodů: pohled ke kamarádce)*

Lucinka: „Já bych chtěla vidět, co dělá moje babička. Často se mi po ní stýská a chtěla bych být s ní.“ *(Uvádění důvodů: pohled k babičce)*

Ondra: „Já bych se podíval do zoo, abych se přesvědčil, jestli sloni taky chodí spát.“ *(Uvádění důvodů: pohled do zoo)*

Michalka: „Chtěla bych vidět, jaké je to u moře. Moc bych si přála jet k moři, a tak bych chtěla aspoň vidět, jak vypadá.“ *(Uvádění důvodů: pohled k moři)*

Lukáš: „Já bych se podíval do kina.“ *(Uvádění důvodů: pohled do kina)*

Alex: „Já nevím... ale možná bych taky rád věděl, co dělají zvířátka v lese, když je nikdo nevidí.“ *(Uvádění důvodů: pohled na zvířátka v lese)*

V této části rozhovoru děti prokázaly schopnost uvažovat nad různými variantami pohledu, který by byl možný pomocí kouzelných brýlí. Dokázaly uvažovat nad důvody, které by je k takovému pohledu vedly.

Sedmnáctá citace: „Ve svém pokojíčku se tiše svlékne, oblékne pyžamko, vyčistí si zuby a hezky se umyje. Pak si lehne do postele.“ (s. 34)

Diskuse:

Průvodkyně: „Jak se asi Lasse cítil, když přišel domů od tety Lotty?“

Michalka: „Byl určitě moc unavený a chtěl jít spát tak, jak to viděl u ostatních zvířátek.“ *(Uvádění důvodů: únava)*

Ondra: „Byl rád, že je doma a chtěl překvapit maminku.“ *(Uvádění důvodů: radost ze shledání)*

Lukáš: „Chtěl si jít lehnout a přemýšlet o tom, co všechno viděl.“ *(Uvádění důvodů: potřeba přemýšlet)*

Lucinka: „Už věděl, že má jít klidně do postýlky, protože to tak dělají všichni ostatní.“ *(Uvádění důvodů: poslušnost a následování ostatních)*

Tereza: „Už se těšil, až usne.“ *(Uvádění důvodů: radostné očekávání spánku)*

Alex: „Stýskalo se mu po zvířátkách.“ *(Uvádění důvodů: stesk)*

V této části rozhovoru děti prokázaly schopnost reflektovat pocity hlavního hrdiny po návratu domů a uvažovat nad tím, jak by bylo vhodné se zachovat.

Evaluace

Provedený výzkum ukázal, že vybrané děti předškolního věku jsou schopné diskutovat o důvodech svého jednání, častěji o příčinách než o následcích, přemýšlejí nad svými emocemi a v některých situacích se dokážou vcítit také do emocí osob, s nimiž se nikdy nepotkaly. Vybraná kniha o chlapci jménem Lasse a o zvířátkách, které pozoroval, se setkala s ohlasem, děti se aktivně zapojovaly a na vybraná témata odpovídaly dle dohodnutých pravidel.

V dětských odpovědích bylo poznat, že jsou si vědomy toho, jak by se měly chovat, aby jejich rodiče nebyli smutní. Umí se vcítit do druhé osoby a poznat, v jakých situacích by se asi cítily smutné nebo veselé, v závislosti na okolnostech, v jakých se nacházejí. Některé z dětí častěji diskutují v rovinách možnosti a pravděpodobnosti nežli určitosti, což ukazuje na určité povědomí o relativitě situace i pocitů z ní vycházejících. V příběhu se vyskytovala témata kamarádství, osamocení, sourozeneckých vztahů i smutku a zloby v případě konfliktu. Tato témata byla dětem blízká, dokázaly uvažovat nad tím, jak by se v dané situaci zachovaly ony, i jak by se měl či neměl zachovat vlastní hrdina (normativní myšlení). Většina z nich také dokáže předjímat následky takového chování v případě, že bude hlavní hrdina konfrontován s dospělou autoritou.

Filosofie zaměřená na úvahy o tématech, která jsou dětem blízká, mají pro ně velký přínos. V rámci výzkumu vyplynulo, že některé děti skutečně nad odpovědí uvažují déle, a to tím více, čím častěji jsou k tomuto uvažování vedeny. Zatímco při prvním setkání se děti snažily mluvit všechny najednou, i přes stanovená pravidla bylo zpočátku obtížné je udržet v klidu, při pátém setkání již seděly spořádaně a mluvily teprve poté, co byly vyzvány. Některé by dokonce rády diskutovaly i o názoru, který vyslovil jejich kamarád, avšak na delší diskusi již nebyl v rámci výzkumu dostatečný prostor. Je však patrné, že filosofický způsob rozhovoru jim poskytl možnost naučit se naslouchat druhému, následně vyjádřit vlastní názor a jednoduše ho zdůvodnit, ale při snaze o prohloubení diskuse směrem k přezkoumání argumentů se u nich projevil nedostatek trpělivosti a kázně. Interpretuji to jako projev nedostatečného zacvičení dětí do způsobů přemýšlení ve Filosofii pro děti.

V rámci filosofických diskusí je důležité, aby děti cítily dostatek prostoru k vlastnímu vyjádření. Nespornou výhodou, kterou pro ně představoval tento výzkum, je možnost promluvit si s někým, kdo nezná jejich rodinnou ani sociální situaci, před kterým se tedy nemusí stydět nebo něco zakrývat. Ani jedno z dětí nepocházelo ze znevýhodněného prostředí

a během rozhovoru jsme nenarazili na žádné téma, o němž by děti nebyly ochotny diskutovat. Diskuse s filosofickým podtextem umožnily dětem dokonce odkrýt, jakým způsobem prožívají konfliktní situace v rodině, aniž by musely hovořit o daném tématu v první osobě.

Odpovědi na otázky byly založeny na vlastních zkušenostech, což se následně potvrdilo také v diskusi o vlastním prožívání. Zpočátku děti při těchto diskusích používaly připravené obrázky, ale po čtvrtém setkání již o vlastních emocích hovořily bez obrázků. Dokázaly odlišit prožívání vlastního hrdiny od svého vlastního prožitku, a zatímco popis pocitů chlapce Lasseho se zakládal na obrázcích a příběhu z knížky, své pocity děti dokládaly na představení určitých situací z vlastního života. Lze konstatovat, že schopnost imaginace a vcítění se u zkoumaného vzorku dětí projevila na velmi vysoké úrovni. Bylo by zajímavé provést podobný výzkum o rok později, kde by se mohl projevit hlubší rozvoj emočních projevů, které by byly propojeny s dalšími životními zkušenostmi.

Jako předmět filosofických diskusí se mi osvědčila kniha s tématem, které je dětem blízké, a které může posloužit jako pomyslný most k jejich skutečným prožitkům a emocím, aniž by došlo k nežádoucí konfrontaci a odporu ze strany dětí. V dobře zvoleném příběhu si mohou děti najít určité téma, které je jim blízké, a na němž se mohou naučit vyjadřovat své myšlenky v klidu a bez přehnaných emočních reakcí. Vybraná skupina dětí potvrdila, že by si podobnou diskusi ráda zopakovala, učitelka souhlasila, že na výzkum naváže v rámci pravidelných činností v mateřské škole.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zabývala tématem Filozofie pro děti. Jak jsem uvedla již v úvodu této práce u dítěte předškolního věku hraje významnou roli hra, vyprávění a příběh, a proto jsem ve Filozofii pro děti našla nástroje k dosažení klíčových pedagogických cílů. Mým cílem bylo zjistit, jakým způsobem může Filozofie pro děti podpořit rozvoj tvořivého myšlení, řešení problémů, či rozvíjet schopnosti sebeovládání a samostatného uvažování nad určitým problémem u dětí v předškolním vzdělávání.

Diplomovou práci tvoří dvě části, a to část teoretická a praktická. V teoretické části jsem upřesnila pojmy jako jsou Filozofie pro děti, osobnost dítěte, komunikace a myšlení dětí předškolního věku.

V první kapitole Filozofie pro děti jsem představila program Filozofie pro děti, následně pak nedílné součásti tohoto programu jako je kritické, tvořivé a angažované myšlení, její historii, filozofické příběhy a metody filozofického dialogu. Druhá kapitola byla věnována osobnosti předškolního dítěte, kde jsem pomocí erudovaných autorů přiblížila fyziologický, emoční a sociální vývoj dítěte. Ve třetí kapitole jsem použila definice autorů, kteří se vyjadřují k myšlení předškolních dětí, jejich řečovému vývoji, komunikaci mezi vrstevníky, rodinou a společnostmi, která je obklopuje. Myslím, že v teoretické části jsem splnila očekávaný obsah práce, který jsem si stanovila v úvodu práce.

V úvodu praktické části byla popsána výzkumná skupina dětí, postup a záměry výzkumu. Výzkum ukázal, že vybrané děti předškolního věku jsou schopné vyjadřovat se samostatně. Po častějších praktických ukázkách se jejich pozornost zlepšuje, ale zde by byl prostor pro zdokonalení, děti jsou ochotny diskutovat o důvodech svého jednání, častěji hovoří o příčinách nežli o následcích. Děti často přemýšlejí nad vlastními emocemi, a v některých situacích se dokážou vcítit také do emocí jiných osob. Myslím, že je možné konstatovat, že schopnost imaginace a vcítění se u zkoumaného vzorku dětí projevila na velmi vysoké úrovni. Pro úplné naplnění mých cílů by bylo dobré výzkum provést v delším časovém úseku, nejlépe však po celou dobu návštěvy dětí předškolního vzdělávání, kde by program Filozofie pro děti je provázel všemi činnostmi a děti byly navyklé být vedené tímto přístupem.

Seznam použitých zdrojů

BALAŠOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003. ISBN 80-86723-05-4.

BAUMAN, P.; CVACH, R. *Filosofie pro děti: výukový dialog trochu jinak*. In: JANDOVÁ, R. (ed.) *Šedesát let vzdělávání pedagogů na jihu Čech v reflexi současné reformy školství*. České Budějovice: JU, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, 2008. s. 131–145. ISBN 978-80-7394-113-0.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Mezi námi předškoláky. Všeestranná příprava dítěte do školy, pro děti od 5 do 7 let*. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-2924-1.

BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-1829-0.

CARTRON, A.; WINNYKAMEN, F. *Les relations sociales chez l'enfant: genèse, développement, fonctions*. Paris: Armand Colin, 2004. ISBN 2-200-26642-1.

CVACH, R. *Program Filosofie pro děti v ŠVP*. Učitelské listy, č. 1/ 2006, s. 8 - 9. ISSN 1210-6313.

ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospělých s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-273-7

ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: UP v Olomouci, 2001. ISBN 80-7067-953-0.

DAMBORSKÁ, M. a kol. *Psychológia a základy výchovy*. Martin: Osveta, 1979. ISBN neuvedeno.

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. 3. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. ISBN 978-8-09025-366-7.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-966-6.

GALVAS, Z. *Vývoj „pojetí smrti“ v předškolním věku*. In ŠULOVÁ, L., ZAOUCHEGAUDRON, Ch. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80 246-0752-2.

HAVLÍNOVÁ, M. a kol.: *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-383-8.

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha, Budka: 1993. ISBN 80-9015-490-5.

JELÍNKOVÁ, J. *Televizor, můj nejlepší kamarád*. Praha: Studánka, 2005. Ročník I., č. 2., E16118.

KAPALKOVÁ, S. *Vývin řeči*. In KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2007 (dotisk). ISBN 80-247-1110-9.

KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1451-1.

KOŤÁTKOVÁ, S.: *Kompetence dítěte předškolního věku a jejich souvislost se sebepojetím a sebeuplatněním dítěte, jeho socializaci, interakci a komunikaci*. Praha: Pedagogika roč. XLX. 2000. s. 56-64.

Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?: rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech. Vyd. 1. Editor Petr Bauman. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti, 2013. ISBN 978-80-7394-432-2.

KURIC, J.; VAŠINA L. *Obecná a ontogenetická psychologie pro učitele*, Brno: Rektorát Univerzity J. E. Purkyně, 1987. Bez ISBN.

KUTÁLKOVÁ, D. *Rozvoj komunikačních schopností u předškolních dětí.* Informatorium 3-8. 1995/96, roč. 3. Č. 1- 2, s. 16.

KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem.* Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1026-9.

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie.* Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-195-X.

LINGRENOVÁ, A., *Já ještě nechci jít spát.* Praha: Albatros, 2012. ISBN 978-80-00-03017-3.

LIPMAN, M. *Thinking children and education.* Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Pub. Co., 1993. ISBN 0-8403-8584-6.

LIPMAN, M. *Thinking in education.* 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2003. ISBN 05-210-1225-2.

LIPMAN, M. *Philosophy Goes to School.* Philadelphia: Temple University Press, 1988. ISBN 0-87722-555-9.

LISÁ, L.; KŇOURKOVÁ, M. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*, Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1986. ISBN neuvedeno.

NEVĚČNÁ A., NEVĚČNÝ J. *Velká kniha předškoláka. Jak připravit dítě k zápisu do školy.* Olomouc: Rubico, 2010. ISBN 978-80-7346-121-8.

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-320-X.

MATĚJČEK, Z. *Jeden pohled na vztahy dětí v předškolním věku* (psychologický esej). In ŠULOVÁ, L., ZAOUCHE-GAUDRON, Ch. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.

MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. a kol. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-802-6201-984.

MIŠURCOVÁ, V., SEVEROVÁ, M. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV, 1997. 196 s. ISBN 80-85866-18-8.

MONATOVÁ, L. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-8593-186-9.

MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky. Dialogické rozvíjení křesťanské identity ve světonázorově pluralitní společnosti – pedagogická výzva*. Brno, 2011. ISBN 978-80-86953-82-3.

MUCHOVÁ, L. *Filozofujeme s dětmi*. Metodická podpora kurzu. České Budějovice, 2017. Bez ISBN.

MUCHOVÁ, L.; MACKŮ, L.; ZAJÍČKOVÁ, A. *Adam a Eva: příběh o životě, lásce a smrti*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity, 2011. ISBN 978-80-7394-286-1.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.

OPATŘILOVÁ, D. *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s mozkovou obrnou*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5266-6.

PETRÁČKOVÁ, V.; KRAUS, J. a kol. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0607-9.

PETROVSKIJ, A. *Vývojová a pedagogická psychologie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 257 s.

PIAGET, J. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Félix Alcan, 1932. ISBN neuvedeno.

PIAGET J.; INHELDEROVÁ B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80- 7178-407-9.

PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I.: vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. ISBN neuvedeno.

RUFFMAN, T., PERNER, J., NAITO, M., PARKIN, L., CLEMENTS, N. A. *Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding*. *Developmental Psychology*, 1998, vol. 34, no. 1, p. 161–174.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-078-0.

SAGI, A. *Problémové děti v mateřské škole*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-067-7.

SHARP, M. A.; REED, R. F.; LIPMAN, M. *Studies in philosophy for children: Harry Stottlemeier's discovery*. Philadelphia: Temple University Press, 1992. ISBN 08-772-2873-6.

SHARP, M. A.; SPLITTER, J. L. *Making sense of my world: teacher manual for the doll hospital*. Camberwell: The Australian Council for Educational Research Ltd, 2000. ISBN 0-86431-321-7.

SMOLKOVÁ, T. *Dialog, pokrm duše*. Praha: Studánka, Ročník I, 2005, č. 2, E 16 118.

SPLITTER, L. J., SHARP, A. M. *Teaching for Better Thinking*. Melbourne: Acer, 1995. ISBN 0-86431-143-5.

SRP, L.; SYROVÁTKOVÁ, J. *Duševní vývoj a výchova od narození až do dospělosti*, Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1969. ISBN neuvedeno.

STRÁNSKÁ, M. *Výchova ke kritickému postoji vůči hodnotám prezentovanými literárními hrdiny u čtenářů staršího školního věku*. České Budějovice, 2006. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová.

ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0629-2.

ŠULOVÁ, L. *Formování sebepojetí a identity v raném dětství*. In MACEK, P. *Sebepojetí a sebehodnocení v dětství a adolescenci*. Brno: Barrister and Principal. (v tisku).

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2004. ISBN 80-246-0877-4.

ŠULOVÁ, L. *Repetitorium vybraných poznatku vývojové psychologie*. In MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. a kol. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.

TRÁVNÍČEK, J. *Vyprávěj mi něco...: jak si děti osvojují příběhy*. Praha: Pistorius & Olšanská, 2007. ISBN 978-80-87053-07-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

VÉLE, F. *Kineziologie. Přehled klinické kineziologie a patokineziologie pro dagnostiku a terapii poruch pohybové soustavy*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-837-9.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.

VYGOTSKIJ, L. S. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. ISBN neuvedeno.

VYSKOTOVÁ, J.; MACHÁČKOVÁ, K. *Jemná motorika. Vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4698-2.

VYŠTEJN, J. *Vady výslovnosti: diagnostika, ošetření a prevence patlavosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-0424-504-8.

WALLON, H. *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin, 1995. ISBN 2-200-21700-5.

WEDLICOVÁ, I. *Vývojová psychologie. Určeno studentům oboru Učitelství pro mateřské školy*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2010. ISBN 978-80-7414-320-5.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ZOLLER, M. E. *Učíme děti ptát se a přemýšlet: metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí*. 1. vyd. Překlad Stanislava Jindrová. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-802-6200-963.

Internetové zdroje:

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, úplné znění k 1. 1. 2017*. [online]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/file/39793/>.

KLOOSTER, D. *Co je kritické myšlení?* [online]. [cit. 2000-07-25]. Dostupné na WWW: <http://www.p4c.cz/repository/>.

KROPÁČKOVÁ, J. *Předškolní dítě a jeho příprava na další vzdělávání v ZŠ* [soubor PPS]. 2007. [cit. 2018-02-01]. Dostupné na WWW: <http://ludum.rvp.cz/soubor/>

PECHÁČKOVÁ, I. *Lipmanova Filosofie pro děti* [online]. [cit. 2018-01-15]. Dostupné z WWW: http://www.p4c.cz/repository/lipmanova-filosofie-pro-deti_4c826993a0f15.pdf.

Filozofie pro děti: v centru pozornosti ... myšlenka [online]. [cit. 2018-01-14]. Dostupné na WWW: <http://www.p4c.cz/>

MACKŮ, R.; KRÁLOVÁ, L. *Jak by se měl jmenovat tento film?* [DVD]. Jihočeská univerzita: Produkce Procházka Radim, 2013. [cit. 2018-1-15].

ABSTRAKT

BRISUDOVÁ, E. *Rozvoj myšlenkových a komunikačních dovedností dětí předškolního věku v kontextu Filozofie pro děti*. České Budějovice 2018. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce : doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Klíčová slova: Filozofie pro děti, mateřská škola, předškolní vzdělávání, myšlení, komunikace, vývoj řeči, socializace dítěte v předškolním vzdělávání, identita dítěte, hra, příběh, vyprávění, emoce, jemná motorika, hrubá motorika, zrakové vnímání, sluchové vnímání, kognitivní vývoj, morálně etický vývoj předškolního dítěte.

Diplomová práce je tvořena z teoretické a praktické části. Teoretická část práce se zabývá vymezením důležitých pojmů jakými jsou Filozofie pro děti, historický vývoj tohoto programu, osobnost dítěte, komunikace a myšlení dětí předškolního věku. Praktická část je koncipována jako řízený dialog s dětmi v předškolním vzdělání, velký důraz je zde kladen na vyjádření jejich emoce a prožívání dané situace.

ABSTRACT

Key words: Philosophy for children, kindergarten, preschool education, thinking, communication, speech development, child socialization in preschool education, child identity, play, story, storytelling, emotion, fine motor skills, gross motor skills, visual perception, hearing perception, cognitive development, moral ethical development of a preschool child.

The diploma thesis consists of theoretical and practical part. The theoretical part deals with a definition of important concepts such as philosophy for children, historical development of this program, personality of a child, communication and thinking of pre-school children. The practical part is conceived as a controlled dialogue with children in preschool education, with a great emphasis on expressing their emotions and experiencing a given situation.