

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

**PRAXE FILOZOFIE PRO DĚTI V ZŠ A MŠ DUBNÉ VE SROVNÁNÍ S PRAXÍ
FILOZOFIE PRO DĚTI V DĚTSKÉM DOMOVĚ BORŠOV NAD VLTAVOU**

Vedoucí práce: Mgr. Richard Macků, DiS.

Autor práce: Martina Vaňková

Studijní obor: Pedagogika volného času KS

Ročník: III.

2013

Prohlášení

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

5. 4. 2013

Martina Vaňková

Poděkování

Tímto děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. Richardovi Macků, DiS., za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Dále děkuji panu řediteli DD Boršov nad Vltavou Mgr. Miroslavu Kouřilovi a paní ředitelce ZŠ a MŠ Dubné Mgr. Petráchové, že mi umožnili pracovat s dětmi navštěvujícími jejich zařízení. Dále bych chtěla poděkovat Romanu Kašťákovi a Dušanu Brodskému, kteří se mnou absolvovali uvedené praxe. Mgr. Radomíru Vaňkovi za projevenou trpělivost.

OBSAH

OBSAH	4
ÚVOD	6
1 CO JE FILOZOFOVÁNÍ?	8
2 PEDAGOGICKÝ PROGRAM „FILOZOFIE PRO DĚTI“ (P4C).	8
3 NÁSTROJE P4C	10
3.1 DISKUZE.....	10
3.2 HLEDAJÍCÍ SPOLEČENSTVÍ	11
3.3 FACILITÁTOR.....	12
3.4 STRUKTURA HODINY	12
4 PŘEDPOKLADY FILOZOFOVÁNÍ S DĚTMI – KOGNITIVNÍ VÝVOJ	13
4.1 PIAGETOVA TEORIE KOGNITIVNÍHO VÝVOJE.....	14
4.2 VYGOTSKIHO PŘÍSTUP	20
4.2.1 Vygotskiho principy	20
4.2.2 Učení a vývoj v předškolním věku	21
4.2.3 Učení a duševní vývoj ve školním věku	23
4.3 JSOU DĚTI SCHOPNÉ FILOZOFOVAT?	26
5 ŠKOLNÍ DRUŽINA	26
5.1 FUNKCE ŠKOLNÍ DRUŽINY	28
5.2 APLIKACE POŽADAVKŮ PEDAGOGIKY VOLNÉHO ČASU VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ	29
5.2.1 Pedagogické ovlivňování volného času dětí.....	29
5.2.2 Dobrovolnost.....	30
6 CHARAKTERISTIKA PROSTŘEDÍ – ZÁKLADNÍ ŠKOLA DUBNÉ	31
6.1 IDENTIFIKAČNÍ ÚDAJE	31
6.2 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY	31
6.3 INFORMACE O ŠKOLNÍ DRUŽINĚ DUBNÉ	32
6.3.1 Plán činnosti školní družiny 2012/ 2013.....	32
7 DĚTSKÝ DOMOV	33
7.1 PEDAGOGICKÉ ČINNOSTI V DD.....	34
8 CHARAKTERISTIKA PROSTŘEDÍ - DĚTSKÝ DOMOV	36
8.1 IDENTIFIKAČNÍ ÚDAJE	36

8.2	CHARAKTERISTIKA DOMOVA	36
8.3	FILOZOFIE DOMOVA	37
8.4	CHARAKTERISTIKA DĚTÍ	37
9	SROVNÁNÍ PLÁNOVÁNÍ A PŘÍPRAVY	40
9.1	PLÁNOVÁNÍ P4C ZŠ A MŠ DUBNÉ	40
9.2	PLÁNOVÁNÍ P4C V DDB	40
9.3	SROVNÁNÍ PLÁNOVÁNÍ OBOU PRAXÍ.....	41
9.4	PŘÍPRAVA NA P4C V ZŠ A MŠ DUBNÉ	41
9.5	PŘÍPRAVA NA P4C V DDB	42
9.6	SROVNÁNÍ PŘÍPRAVY OBOU PRAXÍ	42
10	SROVNÁNÍ REALIZACE	42
10.1	REALIZACE P4C V ZŠ A MŠ DUBNÉ.....	42
10.2	REALIZACE P4C V DDB	42
10.3	SROVNÁNÍ REALIZACE OBOU PRAXÍ.....	43
11	SROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ	44
11.1	POČET VYTVOŘENÝCH OTÁZEK PŘI P4C	44
11.2	POČET OTÁZEK S VÝSKYTEM ABSTRAKTNÍHO POJMU	45
11.3	POČET OTÁZEK VZTAHUJÍCÍCH SE K PŘÍBĚHU	46
11.4	ZÍSKANÉ FILOZOFICKÉ DOVEDNOSTI.....	47
	ZÁVĚR	48
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	50
	SEZNAM PŘÍLOH.....	52
	SEZNAM ZKRATEK	65
	ABSTRAKT	66
	ABSTRACT.....	67

Úvod

Samostatné myšlení a jeho rozvoj patří k nejdůležitějším dovednostem, kterými by mělo být vybaveno každé dítě, než vstoupí do víru samostatného života.

„Když člověk nemyslí samostatně, nemyslí vůbec.“

John Dewey

Studenti pedagogiky volného času jsou v průběhu studia seznamováni s mnoha teoriemi a metodami, kterými lze pracovat s lidmi ve volném čase. Filozofie pro děti (dále jen P4C) je jednou z nich. Jako student tohoto oboru se snažím o využití nově získaných poznatků ve svém zaměstnání (dozorce při oddělení výkonu trestu). Osoby ve výkonu trestu, které se do věznice dostávají převážně z důvodu neuváženého jednání, často jednájí pudově a v afektu. Často jim chybí schopnost samostatného myšlení, jsou snadno manipulovatelní a ovlivnitelní. To mě přivedlo na myšlenku, aplikovat metody P4C nebo například pedagogiky zážitku v prostředí věznice.¹

Mnoho osob, které si odpykávají své tresty ve věznicích, jsou také rodiči. A pokud oni sami neumějí samostatně myslet, domýšlet důsledky svého chování, jak mohou tyto kompetence předat další generaci? Tyto úvahy mě dovedly až k myšlence vyzkoušet program Filozofie pro děti (dále jen P4C) v dětském domově, kde jsou děti osob ve výkonu trestu často vychovávány. Program P4C se pomalu zavádí do mateřských škol, základních škol, ale není mi znám případ P4C v zařízení pro děti, které jsou vychovávány v ústavních zařízeních našeho státu. O tyto děti se stát postará hmotně: tím, že jim dá střechu nad hlavou, vychovatelku, jídlo a oblečení. Stará se však někdo o jejich myšlení? O myšlení dětí, které byly ve svém dětství zanedbávány ve všech směrech, jejich rodiny neplní již žádnou funkci, jejich intelekt je většinou na spodní hranici průměru, neboť nebyly vhodně stimulovány. Pro společnost je žádoucí,

¹ O naplnění této myšlenky stále usiluji. Nicméně pro potřeby mé bakalářské práce se srovnání dětí a dospělých nejevilo jako příhodné.

aby tyto děti obstály ve svém dospělém životě v běžné společnosti, aby se dokázaly začlenit a aby dokázaly, i přes svůj nelehký start do života prožít svůj život a volný čas smysluplně. Musíme se snažit u těchto dětí rozvinout jejich myšlení na maximální možnou úroveň každého jednotlivého dítěte. Rozvojem myšlení těchto dětí jim dáme šanci zvrátit nepříznivý osud.

Cílem této práce je popsat a srovnat praxi Filozofie pro děti v ZŠ a MŠ Dubné s praxí v dětském domově Boršov na úrovni plánování, přípravy, realizace a výsledku. Prostřednictvím tohoto srovnání se práce snaží být pomocí a motivací pro další studenty, kteří se rozhodnou pro absolvování praxe s dětmi ze znevýhodněného prostředí.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretickou část práce tvoří stručné představení programu P4C a některých jeho nástrojů. Dále pak obsahuje popis dvou velkých teorií kognitivního vývoje dětí autorů J. Piageta a L. S. Vygostského, ale i vývojových zvláštností a vývojových fází dětského myšlení. Příklonem k jedné z těchto teorií obhájí autorka práce schopnost dětí filozofovat. V teoretické části je také popsána charakteristika prostředí, kde byly praxe realizovány, neboť toto prostředí děti zásadním způsobem ovlivňuje.

Aby tato práce nebyla pouhým popisem teorií, je doplněna o praktickou část. Tato poslední část práce obsahuje srovnání výše uvedených praxí na úrovni plánování, přípravy, realizace a výsledku.

V závěru se budeme věnovat celkovému shrnutí a na základě tohoto shrnutí budou vyvozeny závěry obecně se týkající vhodnosti použití P4C v dětských domovech. Touto prací bych chtěla motivovat dobrovolníky z řad studentů i pracovníků ústavních zařízení k využití P4C při práci s dětmi v dětských domovech.

1 Co je filozofování?

„Filozofovat znamená, zjednodušeně řečeno, neúnavně přemýšlet a klást si otázky, které se dotýkají nás samotných i všeho, co nás obklopuje a na co neexistuje jednoznačná odpověď. Použijeme-li tuto obecnou charakteristiku filozofování, pak není pochyb, že i děti jsou schopny filozofovat. Musíme se však oprostít od představy, že filozofie je rovna sumě poznání jednotlivých koncepcí myslitelů v minulosti, tedy kurikulu dějin filozofie. Být filozofem je spíše životní postoj založený na reflexi okolní skutečnosti a dialogu s ostatními za účelem poznání smyslu veškerého bytí – i přes vědomí, že ve filozofii nikdy nedosáhneme definitivní odpovědi.“²

2 Pedagogický program „Filozofie pro děti“ (P4C).

Program vznikl v USA v 60. – 70. letech 20. století. Zakladatelem programu Philosophy for Children je Matthew Lipman profesor estetiky a logiky na Kolumbijské univerzitě v New Yorku. Pro Lipmana bylo prvotním impulzem jistění, že většina univerzitních studentů nedokáže logicky správně argumentovat. Uvědomil si, že ke zlepšení logického usuzování je třeba se rozvoji tohoto myšlení věnovat již v nižším věku.³

„Hlavním cílem Filozofie pro děti (dále jen P4C) je dát dětem příležitost učit se samostatně myslet. Utváření této schopnosti spočívá především v rozvoji kognitivních dovedností a osvojení si celé řady schopností umožňujících uvažování, citlivé k těm nejjemnějším odstínům našich myšlenek. Snahou učitelů/vychovatelů je přimět žáky či studenty, aby si zlepšovali své porozumění světu, ve kterém žijí. Při filozofování se po nich chce, aby šli pod povrch běžného chápání a skutečně zkoumali, co který pojem znamená. Skrze filozofii se pak děti stávají lépe myslícími bytostmi, učí se rozpoznávat chybné úsudky, potažmo důsledky svých tvrzení. Učí se procesům indukce a dedukce, tvorbě hypotéz i analogickému myšlení. Přemýšlí o věcech, které běžně bereme za samozřejmé, a tak rozvíjí hlubší pochopení světa. Výhodou programu Filozofie pro děti

² MACKŮ, R. Filozofování k rozvoji kritického a tvořivého myšlení dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. In NĚMEC, J. et al. *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků. Romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*, s. 179.

³ Srov. Tamtéž, s. 180, 181.

je, že všechny tyto myšlenkové dovednosti rozvíjí každý u sebe, přesto se přitom neobejde bez společenství ostatních.“⁴

P4C se snaží o rozvoj třech dimenzí myšlení, které se mají děti naučit pro použití v běžném životě.

Tři dimenze myšlení:

1. Myšlení kritické – critical thinking
2. Myšlení tvořivé – z creative thinking
3. Myšlení pečující – z caring thinking, také můžeme použít termín angažované

Soubor těchto tří dimenzí myšlení nám dává tzv. myšlení komplexní (dobré). Pro názornost použijeme schéma:⁵

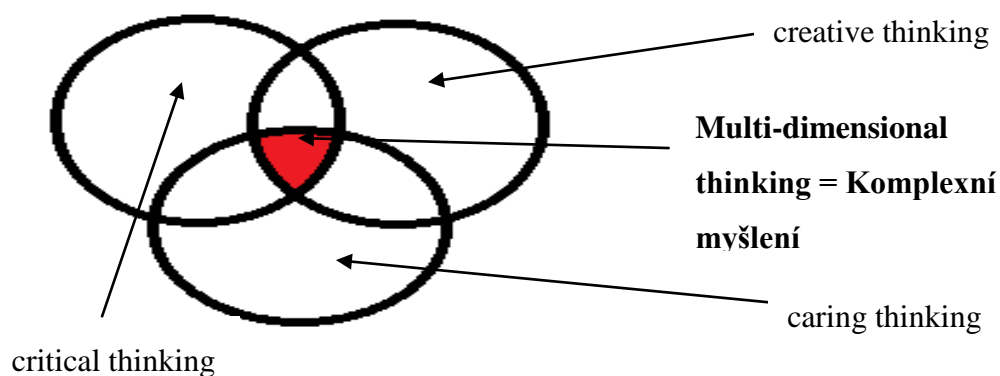


Schéma 1 - Dimenze myšlení a jejich propojení⁶

⁴MACKŮ, R. Filozofováním k rozvoji kritického a tvořivého myšlení dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. In NĚMEC, J. et al. *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků. Romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*, s. 179.

⁵Srov. LIPMAN, M. *Thinking in Education*, s. 226, 227.

⁶Srov. Tamtéž, s. 227.

3 Nástroje P4C

3.1 Diskuze

„Ideovým východiskem programu Filozofie pro děti je filozofický pragmatismus – zejména myšlenky Ch. Pierce a J. Deweyeho. Pro Filozofii pro děti je podstatné pragmatické přesvědčení, že pravdivost a podstatu věcí poznáváme nejlépe v dialogu. Dialogem pak v našem případě rozumíme skupinovou diskuzi, společné hledání odpovědi či řešení problému. Na prvním místě by neměly být názory jednotlivců a jejich snaha je prosadit, ale spíše připravenost svoji myšlenku poopravit. Samostatné myšlení tedy hraje podstatnou roli, ale až v interakci s myšlením druhých, ve vzájemném dialogu. Ve středu společenství stojí téma či řešený problém a opravdová snaha tento problém řešit.“⁷

V předchozím odstavci jsme uvedli, že dialogem rozumíme skupinovou diskuzi. Považujeme za nutné toto vymezení ještě zpřesnit. Slovo diskuze je totiž možno chápat různě a to v souvislosti s jeho dvěma obvyklými významy. V prvním obecném významu se můžeme setkat s více než dvanácti formami diskuze (debata, panelová diskuse, telefonická konference, vyučování spolužáků, aj.). V druhém a také konkrétnějším významu za diskuzi považujeme formu skupinové interakce, kde se členové společně vyjadřují k otázce, která se týká všech. Při této skupinové interakci si členové vyměňují své názory ve snaze lepšího porozumění věci.⁸

Pro ověření, zdali proběhla ve skupině „opravdová“ diskuze si odpovíme na sadu otázek. Ptáme se, zda spolu děti navzájem mluvily, zda si naslouchaly, navazovaly na sebe, zvažovaly různé názory a také došlo-li k rozšíření jejich poznání a porozumění nebo zlepšení usuzování.⁹ Pro lepší přehlednost použijeme schéma 2.

⁷ MACKŮ, R. Filozofováním k rozvoji kritického a tvořivého myšlení dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. In NĚMEC, J. et al. *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků. Romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*, s. 181.

⁸ Srov. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*, s. 62.

⁹ Srov. Tamtéž, s. 63.

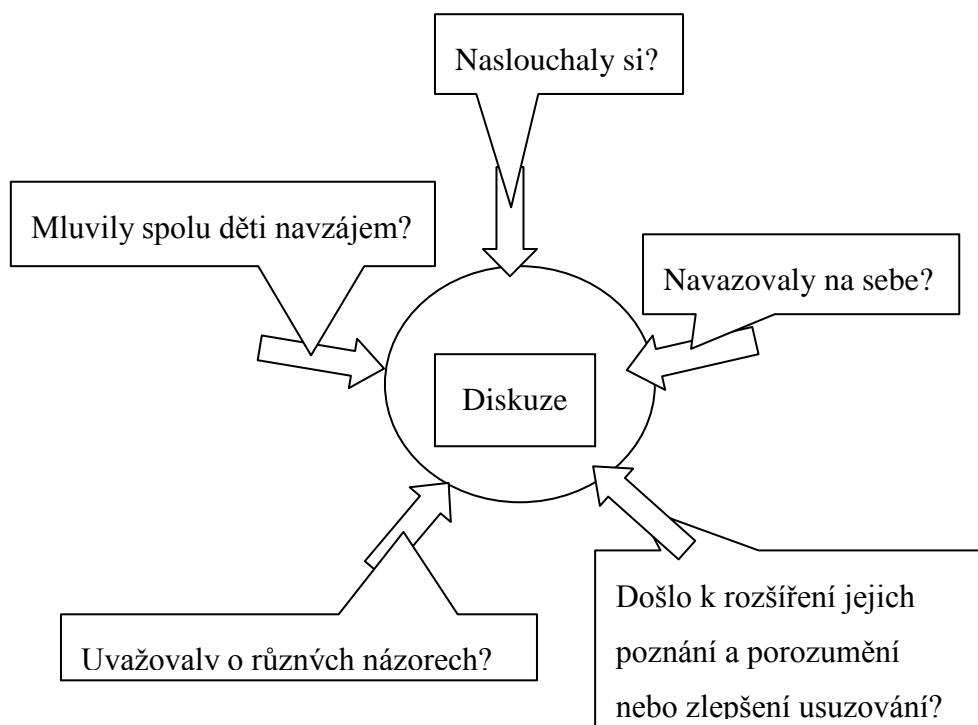


Schéma 2 - Podmínky diskuze¹⁰

3.2 Hledající společenství

Již dříve jsme se zmínili o tom, že k rozvoji myšlenkových dovedností v P4C dochází u každého dítěte, ale tento proces se neobejde bez společenství ostatních.¹¹ Pro každé dítě je štěstím, jestliže kolem sebe najde lidi, kteří s ním sdílejí jeho přirozený smysl pro žasnoutí nad světem. Rozumovou činností je možné pomoci dětem dát tomuto žasnoutí podobu myšlenek, teorií a hypotéz o fungování světa kolem nás. Filozof Karl Popper říká, že základním znakem lidí je to, že řeší problémy, kterých není nikdy konec. Dále se zmiňuje, že děti potřebují získat schopnost problémy objevovat a řešit. K řešení problémů podle něj je nejlépe vybavena tzv. „otevřená společnost“ – společenství poznávání, na němž se všichni mohou podílet.¹² V P4C nazýváme takovouto společnost „hledajícím společenstvím“. V rámci hledajícího společenství mají všichni členové právo i povinnost sdílet svá stanoviska, a to v atmosféře neustálého hledání, zkoumání

¹⁰ Srov. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*, s. 63.

¹¹ Srov. MACKŮ, R. Filozofování k rozvoji kritického a tvořivého myšlení dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. In NĚMEC, J. et al. *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků. Romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*, s. 179.

¹² Srov. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*, s. 25.

a případného zpochybnování stávajících přesvědčení. Také by zde mělo panovat klima podporující etické myšlení a autokorekci.¹³

3.3 Facilitátor

V P4C má učitel zcela odlišnou roli než učitel v tradiční třídě. Zastává roli facilitátora (či animátora), který uschopňuje děti k nějaké činnosti a jejich hledání jim určitým způsobem usnadňuje na úrovni procesuální. V hledajícím společenství osobním příkladem, kladením vhodných otázek, přispívá ke společnému postupu v uvažování. Jedná v souladu s Vygotskiho teorií učení, kdy pomoc učitele pomáhá dětem při rozvoji myšlení.¹⁴ Role, kterou v hledajícím společenství zastává, je nedocentelná, avšak většina prostoru v diskuzi patří dětem. Facilitátor může pomáhat formulovat myšlenky či otázky dětí, žádat je, aby svá tvrzení zdůvodňovaly, dokládaly příklady, uváděly protipříklady, dívaly se na problém z jiné perspektivy. Vede také děti k vyvozování důsledků nebo formulování hypotéz. Ze sociálního hlediska učí děti spolupracovat, naslouchat si, projevovat respekt či empatii. Facilitátor musí zaujmout roli autentického účastníka hledajícího společenství, nesmí jednat tak, aby bylo dětem zřejmé, že již předem zná odpověď. To by totiž vedlo děti k tomu, že by se nesnažily myslet samostatně, nýbrž by se snažily myslet v souladu s názory učitele. Facilitátor tedy zůstává autoritou jen ze strany kázně a procesuálního vedení, ale ne co týče znalostí a názorů.¹⁵

3.4 Struktura hodiny¹⁶

Základem, na kterém se staví filozofická hodina, je čtení části příběhu. Filozofické příběhy obsahují problémy logické, etické, související s násilím či náboženstvím. Čtením příběhu se snažíme v dětech vyvolat zájem o problém, zamyšlení nad ním

¹³ Srov. MACKŮ, R. Filozofování k rozvoji kritického a tvořivého myšlení dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. In NĚMEC, J. et al. *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků. Romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*, s. 181.

¹⁴ Srov. VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*, s. 72.

¹⁵ Srov. MACKŮ, R. Filozofování k rozvoji kritického a tvořivého myšlení dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. In NĚMEC, J. et al. *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků. Romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*, s. 182.

¹⁶ „Hodinou“ v této souvislosti nazýváme jakoukoliv jednotku, ve které filozofujeme s dětmi, aplikujeme-li P4C v rámci zájmové činnosti, jedná se např. o schůzku, setkání apod.

a kladení dalších otázek vztahujících se k problému. Text je navíc nositelem a prostředníkem hodnot a činů minulých generací. Příběh je čten společně po větách či odstavcích, abychom započali model společného naslouchání a navazování na projev svých předchůdců. Následuje formulování otázek, které jsou zapisovány na tabuli či flip chart. K otázce přepisujeme jméno, což umožňuje větší identifikaci s otázkou. Ke každému příběhu existuje metodická příručka, která pomáhá facilitátorovi v orientaci v hlavních myšlenkách příběhu, obsahuje plány diskuzí, cvičení a aktivity pro oživení a lepší pochopení diskutovaných myšlenek.¹⁷

4 Předpoklady filozofování s dětmi – kognitivní vývoj

V následující části práce se budeme zabývat předpoklady filozofování s dětmi a vývojem kognitivních dovedností u dětí. Představíme si dvě teorie kognitivního vývoje, které na sebe v průběhu času často narážely, jedna byla druhé inspirací a částečně snad i motivací k dalšímu bádání v této oblasti. Jsou to teorie Jeana Piageta a Lva Semjonoviče Vygotskiho. Vědecky konzistentní výklady v oblasti psychologie obou autorů byly úzce spjaty s pedagogickou problematikou. Zásadní nesoulad v pojetí Piageta a Vygotskiho je v nahlížení na základní fenomén, jímž je vztah mezi mentálním vývojem (intelektovým zráním) dítěte a jeho možnostmi se učit.

1. Piagetův pohled – mentální vývoj je předpokladem k tomu, aby se dítě mohlo učit.¹⁸
2. Vygotskij – učení utváří psychický vývoj, „razí mu cestu“.¹⁹

Pojďme si nejprve představit vývoj jako pojem. S pojmem vývoj se můžeme setkat v psychologii, ale bez výjimky se objevuje v každém vědním oboru, ať už v biologii, sociologii či pedagogice. Vývoj je vždy proces, při kterém dochází ke změně systému v průběhu času. Při vývoji se ale nemění pouze velikost, ale v jeho rámci

¹⁷ Srov. MACKŮ, R. Filozofování k rozvoji kritického a tvořivého myšlení dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. In NĚMEC, J. et al. *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků. Romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*, s. 82,83.

¹⁸ Srov. PIAGET, J. *Psychologie dítěte*, s. 138,139.

¹⁹ Srov. VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*, s. 71.

probíhají také kvalitativní přeměny. Aplikujeme-li pojem vývoj na lidskou ontogenezi, začneme splynutím pohlavních buněk, přes nemluvně, batole, předškoláka, dítě školou povinné, dospívající a k dospělému, ke zralé osobnosti. Každý systém má svá pravidla vývoje, která však mohou být ovlivňována vzájemným působením systému a prostředí, ve kterém se nachází. Takové ovlivňování může být pozitivní, negativní nebo dokonce destruktivní.²⁰

4.1 Piagetova teorie kognitivního vývoje

Ústředním pojmem Piagetovy teorie myšlení je činnost, jíž se subjekt vyrovnává se svým prostředím. Vývoj myšlení charakterizuje jako postupné přeměny činnosti od její formy senzomotorické až k abstraktnímu myšlení. Piagetova koncepce, kterou nyní nazývá vztahovou, se rozchází právě v tomto principiálním bodě s teorií tvarovou. Proti elementové koncepci behavioristů klade spolu s tvarovými psychology důraz na primát struktury. Oběma nejrozšířenějším psychologickým koncepcím, elementové a tvarové, vytyká jejich poplatnost filozofickému empirismu.²¹

Ve své bohaté experimentální práci shromáždil Piaget velké množství psychologických poznatků o vývojových souvislostech a závislostech mezi předmětnou činností, představovou činností, konkrétním myšlením a myšlením abstraktním v různých vědních oblastech.²²

Piagetova teorie spočívá na třech pilířích - *filozofickém, psychologickém a pedagogickém*. Prvním filozofickým pilířem je *epistemologie*²³ - nauka zabývající se procesem poznání, jeho mechanismy, vztahem poznání a skutečnosti. Piaget se zajímal o *genetickou epistemologii*, tedy o problém, jak se vyvíjí vztah mezi poznávajícím jedincem a objektem poznávání v různých věkových obdobích člověka, jak vzniká a proměňuje se poznávání světa u jedince. Snažil se popsat změny, k nimž dochází během ontogeneze. Pokusil se proto ve vývoji jedince odlišit specifická stádia poznávací činnosti. V rámci každého stádia se pak pokusil popsat specifické struktury myšlení - snažil se prozkoumat, jak se během vývoje jedince tyto struktury myšlení mění, transformují.

²⁰ Srov. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 181.

²¹ PIAGET, J. *Psychologie inteligence*, s. 11.

²² Tamtéž, s. 12.

²³ Epistemologie znamená totéž jako běžněji užívaná gnozeologie a noetika.

Podstatou je prokázat, že jedna konkrétní úroveň poznání je výsledkem předchozího vývoje; vzniká reorganizací a transformací úrovně předchozí. Taková rekonstrukce je něco víc než přidání dalších prvků k úrovni předchozí a podstatou jejího mechanismu je patrně promýšlející abstrahování, „*reflexivní abstrakce*“. Dítě při ní vyčleňuje a zobecňuje z prováděných operací nebo akcí jejich podstatné charakteristiky (proto abstrakce). Myšlenkově rekonstruuje svou dosavadní úroveň poznání, zamýšlí se nad přechodem k úrovni vyšší (proto reflexivní). Poznání tedy pro Piageta není vrozenou záležitostí; znalosti jedinec vytváří svými akcemi, svým jednáním.

Druhý pilíř Piagetovy teorie je nejznámější - jej jím jeho *psychologie kognitivního vývoje*, vývoje intelektových operací, vývoje dětského myšlení.

Piaget pohlíží na dítě jako na malého "badatele". Dítě provádí určité pokusy s věcmi a lidmi kolem sebe i samo se sebou; zkouší, co se stane, když... Vytváří si své "pracovní teorie" o tom, jak svět asi funguje. Při každé nové události, při setkání s novým objektem, dítě nejprve zkouší použít dosavadní "pracovní teorii". Teprve když jeho "teorie" nefunguje, obmění ji nebo vypracuje novou. Piaget místo "pracovní teorie dítěte" používá odborný termín **schéma**. Každou novou událost, nový objekt, se dítě nejprve snaží začlenit do hotového schématu. Tento proces označuje Piaget jako **asimilaci**, která tedy znamená zahrnování do schématu, které se zatím osvědčilo. Když však nová událost nebo nový objekt nezapadají do osvědčeného schématu, pak dítě původní schéma modifikuje, reviduje, přizpůsobuje nové situaci. Tento proces nazývá Piaget **akomodace**. Myšlení dětí a jejich chápání světa vzniká na základě rovnováhy mezi asimilací a akomodací.²⁴

K tomu, aby Piaget poznal zvláštnosti dětského myšlení, použil metodu klinického rozhovoru. Vybral si situace kolem předmětů, činností s nimi a přitom si s dětmi povídal. Své otázky a úkoly měnil podle měnící se situace, podle činnosti dítěte, jeho postojů a slovní zásoby. Tak se mu podařilo prozkoumat spontánní i promyšleně navozené chování a prožívání dětí různého věku. Dospěl k závěru, že kognitivní vývoj dítěte prochází určitými stádii. Jejich počet se v různých pracích pohybuje od tří do pěti. My budeme mluvit o čtyřech stádiích.²⁵

²⁴ Srov. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 391,392.

²⁵ Srov. Tamtéž, s. 392.

Tabulka 1 - Piagetem navržená stádia kognitívneho vývoje jedince²⁶:

Vývojové stádium	Věk	Typické znaky
1. senzomotorické	0 až 2 roky	Důležitými procesy jsou: motorická aktivita, vnímání a experimentování. Dítě odlišuje sebe sama od ostatních objektů. Buduje se u něj pojem stálosti objektu, což svědčí o mentální reprezentaci nepřítomného objektu.
2. předoperační	2 až 7-8 let	Důležitými procesy jsou: řeč, tvoření představ a jednodušší myšlení. Děti se učí užívat jazyka. Myšlení dítěte je egocentrické, vidí vše jen ze svého hlediska, nedokáže se na problém podívat z pozice druhého člověka. Dítě ještě nechápe určitá pravidla činností, určité operace. Dokáže třídit objekty, ale převážně podle jedné charakteristiky. Chápe sice některé vztahy a problémy, ale řeší je v přílišné závislosti na tom, co právě vnímá.
3. konkrétních operací	7-8 až 11-12 let	Důležitými procesy jsou: logické myšlení a operování s abstraktními pojmy. Dítě je schopno pochopit identitu. Chápe stálost počtu objektů (6 let), stálost hmotnosti objektů (9 let). Dokáže třídit objekty podle několika charakteristik. Experimentuje s objekty, ale nesystematicky

²⁶ ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 393.

4.formálních operací	11-12 a více let	Důležitými procesy jsou: abstraktní, formálně logické operace. Dítě už se nemusí opírat o smyslovou skutečnost, je schopno usuzovat "jestliže, pak". Při experimentování systematicky obměňuje proměnné, hledá pravidla. Dokáže se vyrovnávat se situacemi, s nimiž se dosud nesetkalo. Operace se spojují ve složitější struktury a dítě s nimi dokáže pracovat oběma směry (přímo i vratně).
----------------------	------------------	--

K tabulce tabulce 1 je třeba dodat, že údaje o věku jsou jen orientační a takto zestručněné vyjádření může být zavádějící. V konkrétních případech může určité stádium nastoupit u daného dítěte dříve nebo později. Důležitý je spíše sled stádií.²⁷

Piaget přiznává také určitý vliv vnějším vlivům, ale význam spíše druhořadý.²⁸

Psychologové i učitelé si kladli otázku, které faktory nejvíce ovlivňují přechod z jednoho stádia do druhého. Piaget říká, že se jedná o čtyři faktory, které ovlivňují kognitivní vývoj dítěte: (biologicky podložené) *zrání, učení, předávání sociální zkušenosti a ekvibrace* (rovnováha - je klíčová). Ani jeden z těchto čtyř faktorů nepůsobí osamoceně; pro zdárný vývoj dítěte je nutná jejich součinnost.

Třetí pilíř Piagetovy teorie tvoří jeho *pedagogické názory*. Ve svých odborných statích se vyslovoval k právu na vzdělání, k vyučovacím metodám, přípravě budoucích učitelů. Jeho pedagogické názory lze shrnout do čtyř stanovisek:

1. Vzdělání se má soustředit spíše na rozvíjení obecných schémat než se věnovat výuce specifických dovedností.
2. Vzdělávání dětí se má soustředit spíše na procesy než na obsahy.
3. Vyučovací metody je třeba volit tak, aby se otevíral prostor pro aktivitu dětí.

²⁷ Srov. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 393.

²⁸ Tamtéž, s. 216,217.

4. Tvorba kurikula by měla brát v úvahu kognitivní vývojová stádia a jejich posloupnost. Učení pojmům je vázáno na dosažení určitého stupně kognitivní úrovně.

Piagetova teorie nezůstala uzavřenou kapitolou ve vývoji psychologie, ale inspirovala řadu pokračovatelů z řad pedagogů a psychologů i psychodiagnostiků. Jsou souhrnně označováni jako neopiagetovci (R. Case, K. W. Fischer, J. Pascual-Leone). Snaží se vypracovat přesnější modely, vyrovnat se s námitkami kritiků, protože jako každá velká teorie byla i tato podrobena ověřování a kritice.

Dalšími autory, kteří se snaží formulovat koncepce vývoje dětského myšlení, jsou např. L. S. Vygotskij, J. P. Galperin, J. Bruner.

Tyto koncepce docházejí k závěru, že rozvinuté abstraktní myšlení dospělého je výsledkem složitého vývoje. Tento vývoj začínající v raném dětství pohybovou manipulací s předměty, dále postupuje prostřednictvím procesů vnímání, představ a hlasité řeči. Závěrem je přetransformován do podoby procesu realizovaného vnitřní řeči. Shodují se také v tom, že vývoj postupuje směrem od konkrétního myšlení k myšlení abstraktnímu, od řešení rozvinutého ke zkrácenému, od podrobné vědomé kontroly k automatizaci některých kroků.²⁹

Piagetova teorie byla podrobena kritickému rozboru a ověřování. Čáp a Mareš ve své knize *Psychologie pro učitele* uvádějí zjištěné hlavní výhrady shrnuté v šesti bodech.

1. Vývoj intelektových operací je pravděpodobně obsahově specifický, závisí také na obsahu činnosti. Je tedy obtížné postulovat obecnou teorii, která by vysvětlila vývoj ve všech tematických oblastech, ten může být v různých oblastech nestejně rychlý a relativně nezávislý na ostatních.
2. Načrtnutý obraz dítěte je patrně příliš univerzální a soustřeďuje se na jedince samého. Nebere příliš v úvahu jeho sociální podmíněnost, kulturní specifčnost. (To vysvětluje značný zájem teoretiků a praktiků o Vygotskiho teorii sociálně zprostředkovaného učení.)

²⁹ Srov. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 215.

4. Popis přechodu z jednoho vývojového stadia do druhého i jednotlivých stadií samých není dostatečně podrobný. Piagetovo doporučení, aby vyučování přihlíželo k vývojovým zvláštěnostem dětí, se tedy obtížně naplňuje, neboť jeho charakteristiky jednotlivých studií jsou pro potřeby školní praxe příliš vágní a neumožňují přesněji diagnostikovat vývojovou úroveň konkrétního dítěte.

5. Piagetova teorie klade značný důraz na vývoj matematicko-logického myšlení. Její explanační síla pro jiné oblasti, např. pro vývoj čtení a psaní, je velmi omezená.

6. Piagetova teorie se nezabývá dost podrobně mechanismy učení u dětí a efekty systematického výcviku u dětí. Dá se to pochopit, neboť autor se zajímal víc o společné aspekty vývoje a učení (konstatoval, že jejich obecné řídicí mechanismy jsou podobné) než o jejich rozdíly a specifika. Podobně jako mnohé další obecné teorie se Piagetova teorie nezabývá individuálními rozdíly mezi jedinci.³⁰

Piagetova teorie byla inspirativní a Piaget se dočkal řady následovníků. Jsou označováni jako neopiagetovci. Mezi neopiagetovce se řadí např. R. Case, K. W. Fischer, J. Pascual Leone aj. Tito se snaží o zpřesnění Piagetovi teorie a o vyrovnání se s kritikou. Opouštějí hypotézu existence jedné obecné logické struktury, která pomáhá organizovat veškeré chování dítěte. Uvědomují si výraznější roli kontextu vývoje a také věnují více pozornosti individuálním rozdílům ve smyslu kvalitativním i kvantitativním.³¹

Piaget charakterizuje po stránce intelektuální věk od sedmi let jako období tvorby logicko-konkrétního myšlení. Podle něho je dítě schopno začleňovat sice jednotlivé části do určitého celku, ale tyto operace nejsou ještě zcela uvědomované (jsou závislé na konkrétním použití), třídění a vztahy si podle něho dítě uvědomuje pouze v souvislosti s konkrétním používáním. Úrovně abstraktního myšlení dítě dosahuje až v pubertě (po desátém roce). Současné výzkumy však dokazují, že dítě je schopno abstraktně myslet už mnohem dříve.³²

³⁰ Srov. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 394.

³¹ Srov. Tamtéž, s. 395.

³² KREJČÍŘOVÁ, E. *Kapitoly z dětské psychologie pro učitele*, s. 69.

4.2 Vygotskiho přístup

„Důležitým okamžikem pro Vygotskiho bylo seznámení se s pracemi švýcarského psychologa Jeana Piageta. Vygotskij byl Piagetovými teoriemi inspirován, ale zároveň jej stimulovaly ke kritice.“³³ Vygotskij ve svých odborných monografiích kriticky reaguje na řadu závěrů, kterých Piaget dosáhl ve svých výzkumech. Pro potřeby této práce je však nejpodstatnější kritika Piagetových fází kognitivního vývoje a jeho tvrzení, že dítě je schopno formálních operací až ve věku 11-12 let.

„Vygotskij vysvětloval, že činnosti dítěte a interakce s dospělými jsou doprovázeny učením, které podporuje dozrávání intelektových schopností. Nikoli tedy jen spontánní dozrávání kognitivních dispozic, za nímž následuje učení, nýbrž opačně – učení nepostupuje za vývojem, funguje před ním a je jeho rozhodující hybnou silou. S vývojem se mění pouze formy učení.“³⁴

„Ruský psycholog Vygotskij zjistil, že klíčem k úspěchu v učení je sociální interakce. Ve spolupráci s druhými – s rodiči, ostatními dětmi a dospělými – se naučíme více než o samotě. Odmítl názor, že inteligence je neměnná. Všichni máme to, co nazval „pásma (zóna) nejbližšího vývoje“ Tímto pojmem Vygotskij odkazuje k našemu potenciálu dosáhnout více, než bychom v daném okamžiku dokázali sami. Nikdy nevíme s jistotou, jak daleko až toto pásmo dosahuje. Úkolem učitele je pokusit se tento potenciál v žácích naplnit, hlavním prostředkem, jak toho dosáhnout, je užívání řeči.“³⁵

4.2.1 Vygotskiho principy³⁶

V následujícím textu budou popsány stěžejní Vygotskiho principy a teorie, které se vztahují k učení a k dětské či pedagogické psychologii.

³³ VYGOTSKIJ, L. S., *Psychologie myšlení a řeči*, s. 14.

³⁴ Tamtéž, s. 71.

³⁵ FISHER, R., *Učíme děti myslet a učit se*, s. 23.

³⁶ Vygotskiho principy se staly východiskem pro: Konstruktivismus je široký proud pedagogických a psychologických teorií a směrů, které se snaží o zkvalitnění výuky. Uvědomuje si, že subjekt přistupuje k učivu s určitým předporozuměním. Snaží se vést k vlastní konstrukci poznatků a struktur namísto přenášení již hotových znalostí. Sociální konstruktivismus se zaměřuje především na nezastupitelnou roli sociální interakce a kultury v procesu konstrukce poznání. Činnostní učení je pedagogická teorie, podle které je učení možné pouze aktivní činností, nikoli pouze pasivní transmisí. Teorii činností psychologie rozpracovali především Vygotskiho následovníci Lenťjev a Gal'perin.

Kulturně-historický přístup je novým přístupem, který se začal uplatňovat ve vývojové psychologii. Na vývojové procesy je pohlíženo ze dvou hledisek, přírodního (evolučního, biologického) hlediska a také z hlediska sociální interakce, historie a kultury konkrétního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.³⁷

„Zóna nejbližšího vývoje je rozdíl mezi intelektuálním věkem, neboli v úrovni aktuálního vývoje, který se určuje na základě samostatně řešených úkolů, a mezi úrovní, které dítě dosahuje při řešení úkolů nesamostatně, ve spolupráci.“³⁸

4.2.2 Učení a vývoj v předškolním věku

V referátu předneseném na všeruské konferenci o předškolní výchově Vygotskij srovnává nejen poznatky svých kolegů k problematice předškolní výchovy, ale představuje i experimenty své skupiny a na jejich základě formuluje některé závěry.³⁹

Podle Vygotskiho existují tři období ve vývoji dítěte. Rozlišujeme je podle programu, ve kterém podle kterého se dítě daného věku učí. V době do tří let věku dítěte hovoříme o učení podle vlastního (vnitřního) programu.⁴⁰ „To je zřejmé v případě osvojování jazyka. Posloupnost stadií, jimiž dítě prochází, a délka každé etapy je určována nikoli matčíným plánem, nýbrž hlavně tím, co dítě samo získává z okolního prostředí.“⁴¹ Druhým krajním typem učení je učení téměř výhradně podle vnějšího programu, takzvaně podle programu učitele. Dítě se tímto typem učení učí ve věku od šesti let, tedy ve školním věku. V této souvislosti tedy můžeme chápat předškolní věk jako období přechodu mezi učením podle vnitřního a vnějšího programu. Z výše uvedeného lze usuzovat, že ideální podoba učení v tomto období je taková, že dítě se učí podle vnějšího učitelova programu, který je ovšem co nejvíce totožný s vnitřním učebním programem dítěte.⁴²

V návaznosti na předešlý odstavec práce je vhodné uvést i další pojem, který Vygotskij na této konferenci zmiňuje, a to tzv. *optimální období pro učení*. Vyslovuje

³⁷ HYHLÍK, F.; NAKONEČNÝ, M. *Malá encyklopedie současné psychologie*, s. 212.

³⁸ VYGOTSKIJ, L. S., *Psychologie myšlení a řeči*, s. 102.

³⁹ Srov. VYGOTSKIJ, L. S. *Vývoj vyšších psychických funkcí* s. 299.

⁴⁰ Srov. Tamtéž, s. 300.

⁴¹ VYGOTSKIJ, L. S., *Vývoj vyšších psychických funkcí*, s. 300.

⁴² Srov. Tamtéž, s. 300.

myšlenku, že zatímco dolní věková hranice pro určitý typ učení je vždy zmiňována, na horní věkovou mez pro optimální učení se často zapomíná. Tuto teorii staví mimo jiné na De Vriesových poznatkách, které se týkají ontogenetického vývoje živočichů. De Vries na základě experimentů zavedl nový pojem *senzitivní perioda vývoje*, tj. „období, v jejichž průběhu jsou vyvíjející se živočichové zvláště citliví na určité vlivy prostředí. Jakmile dané období vývoje proběhne nebo pokud ještě nenastane, pak tytéž vlivy, jež v daném období podstatně působí na průběh a směr vývoje, jsou někdy zcela neutrální nebo působí dokonce negativně.“⁴³ Opodstatněnost aplikace De Vriesových poznatků i do psychologie dítěte (a tím i opodstatněnost své teorie optimálních období) Vygotský dokládá příkladem o učení se mateřskému jazyku. Experimentálně prokázané optimální období pro učení se jazyku začíná okolo poloviny druhého roku věku dítěte. Podle kvantitativní i kvalitativní úrovně dětského myšlení a jeho procesů by toto učení mohlo probíhat obdobně rychle, ne-li rychleji, ve věku okolo tří let dítěte, avšak experimentální zkoumání tuto myšlenku přesvědčivě vyvrací.⁴⁴

Další změna, kterou můžeme přiřadit do období okolo tří let věku dítěte, je změna vztahu mezi jednotlivými funkcemi myšlení. V raném věku je myšlení dítěte zaměřeno primárně na percepci, mluvíme o tzv. *bezprostředním myšlení*. Dítě uvádí do myšlenkových operací především aktuálně vnímané elementy. Percepce je pak zpětně posilována všemi myšlenkovými funkcemi a žádná jiná funkce neprochází v tomto období takovým rozvojem jako funkce percepce. Dalším významným specifikem ve vývoji vědomí u dětí předškolního věku (od tří let věku dítěte) je formování zcela nového systému funkcí dítěte. Pro tento nový systém je specifické především to, že centrem vědomí se stává paměť. To vyvolává velmi podstatnou změnu myšlení dítěte. Zatímco dítě raného věku myslí ve viditelných souvislostech, dítě předškolního věku je schopno myšlení v obecných představách. Tímto přechodem se dítě odpoutává od názorného myšlení. Obecná představa vytváří u dítěte dosud neexistující spoje tím, že umožňuje vytržení předmětu myšlení z konkrétní časové a prostorové situace, což je kvalitativně zcela nový jev v ontogenetickém vývoji myšlení dítěte. Dále je zde řešen problém pojmového myšlení. Pojmy u dítěte v předškolním věku ještě nejsou zralé. Ptáme se, co tedy pojmy u dítěte nahrazuje? Jakýkoli pojem, jakýkoli význam slova

⁴³ VYGOTSKIJ, L. S., *Vývoj vyšších psychických funkcí*, s. 301.

⁴⁴ Srov. Tamtéž, s. 301.

vyjadřuje zobecnění. Zde Vygotskij poukazuje na úzký vztah mezi vývojem zobecnění a interakcí s dospělými. Čím více jsou rozvíjeny interakce, tím více je rozvíjeno také zobecnění.⁴⁵

Na závěr svého referátu Vygotskij shrnuje hlavní závěry pro tvorbu osnov pro předškolní vzdělávání. Osnovy pro předškolní vzdělávání musí splňovat dvě podmínky. Musejí být systematické, to znamená, musejí vést dítě k určitému cíli a musejí se shodovat se školními osnovami, být součástí jednotného systematického cyklu všeobecně vzdělávací práce. Zároveň je důležité, aby byly v souladu s dítětem, to znamená odpovídat jeho emocionálním zájmům i zvláštnostem jeho myšlení, které operuje s obecnými představami. Zmiňuje jako hlavní úkol předškolní výchovy rozvoj obecných představ o světě, přírodě a společnosti, který je podmínkou úspěšného zahájení školního učení.⁴⁶

4.2.3 Učení a duševní vývoj ve školním věku

Tuto práci Vygotskij dokončuje v posledním roce svého života a rozebírá v ní tři základní přístupy ke vzdělání z hlediska vztahu mezi učením a vývojem. V návaznosti na tuto problematiku je pak rozebírána teorie *zóny nejbližšího vývoje*.

První skupinu tvoří přístupy, pro něž je charakteristická *nezávislost procesů dětského vývoje na procesech učení*. „V těchto teoriích se učení chápe jako čistě vnější proces, který sice musí být v jistém souladu s průběhem vývoje dítěte, ale sám v tomto vývoji aktivně nepůsobí, nic v něm nemění a spíše využívá výsledků vývoje, než aby jej sám stimuloval a usměrňoval.“⁴⁷ Typickým představitelem této teorie je jmenován Piaget. Vygotskij kritizuje především právě jeho předpoklad nezávislosti učení a vývoje. U Piageta má toto odloučení také časovou úroveň, totiž *vývoj jde vždy před učením*. Učení se tak ocitá ve vleku vývoje, představuje jakousi nadstavbu, avšak nic podstatného v něm nemění.⁴⁸

⁴⁵ Srov. VYGOTSKIJ, L. S., *Vývoj vyšších psychických funkcí*, s. 303.

⁴⁶ Srov. Tamtéž, s. 304,305.

⁴⁷ Tamtéž, s. 307.

⁴⁸ Srov. Tamtéž, s. 307,308.

Druhá skupina teorií se zakládá na opačném předpokladu, totiž na totožnosti procesů vývoje a učení. Zdánlivě lze tento přístup hodnotit z hlediska významu učení jako přínosnější, neboť učení zde získává základní význam pro vývoj dítěte. Avšak autor pokračuje: „Je obtížné vyjádřit tuto myšlenku jinak než slovy, že daná skupina teorií zkoumá zákonitosti vývoje jakožto přírodní zákony, s nimiž musí učení počítat právě tak, jako technika s fyzikálními zákonitostmi a které může učení měnit právě tak málo, jako nejdokonalejší technika může měnit obecné zákonitosti přírody.“⁴⁹ Časový vztah procesů učení a procesů vývoje v této skupině teorií je paralelní, oba se realizují rovnoměrně. „Vývoj jde za učením jako stín vrhaný určitým předmětem“⁵⁰.

Třetí skupina teorií se snaží překonat krajní extrémy předchozích dvou teorií tím, že je jednoduše směšuje. Základním faktem se zde stává obousměrná syntéza vývoje a učení; proces zrání umožňuje a připravuje proces učení a to naopak stimuluje a pohání proces dalšího zrání. V této skupině teorií se nachází jistá spojitost s Herbartovým systémem *formální disciplíny*, kdy je každému vyučovanému předmětu připisován určitý vliv na celkový duševní vývoj dítěte. V takové škole se vyučovaly především klasické jazyky, antická kultura a matematika, neboť se předpokládalo, „že nezávisle na praktické využitelnosti určitých učebních předmětů musí stát na prvním místě takové disciplíny, které znamenají největší přínos pro duševní vývoj dítěte.“⁵¹ Reakcí na teorii formální disciplíny byla výše zmíněná druhá skupina teorií, která se pokoušela vrátit učení jeho vlastní smysl. Popírala závěry teorie formální disciplíny, že učení je jen prostředkem ve vývoji dítěte. Mezi velké kritiky formální disciplíny patří i Thorndike, který viděl lidské vědomí více jako souhrn na sobě do značné míry nezávislých schopností, z nichž každá musí být rozvíjena samostatně. Z toho vyplývá, že rozvoj vědomí předpokládá rozvíjení mnoha schopností, které se nutně skládají z jednotlivých dílčích poznatků, dovedností a schopností. Avšak je více než pravděpodobné, že některé z těchto elementů budou společné více schopnostem, a tak se rozvíjením jedné nutně rozvíjí i další. Vidíme tedy určité vnitřní napětí této teorie.⁵²

⁴⁹ VYGOTSKIJ, L. S., *Vývoj vyšších psychických funkcí*, s. 308.

⁵⁰ Tamtéž, s. 309.

⁵¹ Tamtéž, s. 309.

⁵² Tamtéž, s. 310,311.

Žádnou z těchto tří teorií tedy nelze přijmout jako správnou či ideální. Vygotskij nabízí teorii další, jejíž východisko je poněkud odlišné, avšak veskrze realistické. Předně si musíme uvědomit, že učení dítěte začíná již dávno před samotným učením ve škole. „Škola vlastně nikdy nezačíná z ničeho. Každé učení, s nímž se dítě setkává ve škole, má vždy svou prehistorii. Například dítě se začíná ve škole učit aritmetice. Avšak dlouho před tím, než dítě vstoupí do školy, má již určitou zkušenost týkající se kvantity, setkávalo se s určitými operacemi dělení, určování velikosti, sčítání a odčítání, tedy dítě má svou předškolní aritmetiku, kterou jen krátkozrací psychologové mohli nezpozorovat a ignorovat.“⁵³ Pokud je tento fakt ve školním vzdělávání opomíjen, může se snadno stát, že učitel předchozí znalosti dítěte nejen přehlídí, ale dokonce může jít svou snahou i proti nim.

Na tomto místě se Vygotskij vrací zpět ke snaze o vysvětlení funkčního vztahu mezi vývojem a učením. Vygotskij navrhuje zavést nový vědecký termín *zóna nejbližšího vývoje*. To, že učení a vývoj se na různých úrovních vzájemně podmiňují, je empiricky prokázáný fakt. Nová Vygotskiho idea se však opírá o rozlišení dvou vývojových úrovní – *úroveň aktuálního vývoje* a *úroveň potenciálního vývoje*. A právě prostor mezi těmito dvěma úrovněmi je nazýván zónou nejbližšího vývoje.

Úroveň aktuálního vývoje dítěte můžeme poměrně snadno zjistit pomocí používaných testů pro zjišťování mentálního věku dítěte. Takto například zjistíme, že dvě děti mají totožný mentální věk sedm let, tj. že samostatně řeší úkoly, jež jsou dostupné sedmiletým dětem. Jejich aktuální úroveň vývoje je tedy stejná. Avšak při dalším testování bychom možná zjistili, že s pomocí návodných otázek učitele by jedno z dětí bylo schopno řešit úkoly spojené a mentálním věkem devět let, zatímco druhé pouze úkoly dostupné dětem ve věku sedm a půl roku. Jejich zóna potenciálního vývoje je tedy diametrálně odlišná. „To, co dnes dítě vykonává s pomocí dospělého, bude v blízké budoucnosti provádět samostatně. Zóna nejbližšího vývoje pomáhá tedy vytvářet prognózu o dynamickém vývoji dítěte.“⁵⁴

Toto zjištění má v pedagogické praxi obrovský význam. Učení, které se snaží stavět pouze na dokončeném vývoji, za tímto vývojem logicky pokulhává a stimuluje ho

⁵³ VYGOTSKIJ, L. S., *Vývoj vyšších psychických funkcí*, s. 311.

⁵⁴ Tamtéž, s. 313.

jen minimálně. Díky teorii o zóně nejbližšího vývoje však můžeme vyslovit novou tezi, totiž že *dobré je pouze takové učení, které předbíhá vývoj*. „Správně organizované učení dítěte podněcuje tedy rozumový vývoj, stimuluje řadu takových vývojových procesů, které by se bez učení vůbec nerealizovaly. Učení je tedy vnitřní, nezbytný a obecný moment v procesu vývoje nikoli přírodních, ale společenských vlastností člověka.“⁵⁵

4.3 Jsou děti schopné filozofovat?

Závěrem této kapitoly objasníme, jak se vztahují obě teorie k P4C. Pokud bychom se přiklonili k názorům Piageta, nemohli bychom pracovat s programem P4C s dětmi mladšími 8 let, neboť toto je podle Piageta hranice, kdy jsou děti schopné operací s abstraktními pojmy, na základě konkrétní činnosti. Pokud bychom chtěli v P4C pracovat s plně abstraktním pojmem, museli bychom počkat dokonce do 12 let. Na základě prostudované literatury se však k názorům L. S. Vygotskiho, který jednak kritizuje Piagetovu periodizaci a také chápe odlišně internalizaci pojmů. Vygotskij tvrdí, že kognitivní vývoj u dítěte probíhá z vnějšku dovnitř a to formou internalizace – zvnitřnění. Velká část toho, co se dítě naučí, závisí na interakci s prostředím, která značně předurčuje, co si dítě zvnitřní. Učení podle Vygotskiho dává vývoji více, než to co je patrné v jeho bezprostředních výsledcích. Ve sféře dětského myšlení se nemění jen jeden bod, na který je učení aplikováno, nýbrž i mnoho jiných bodů. Proto učení vyvolává vzdálené následky. Proto učení nejen může vývoj následovat, ale také vývoj předcházet a posunovat jej kupředu.⁵⁶

5 Školní družina

Cílem současné společnosti by mělo být vychovávat děti a mladé lidi tak, aby se stali individualitami, které charakterizují především svědomitost, poctivost, sebeovládání, duševní stabilita a odolnost. Také zvědavost, chuť do učení, touha poznávat nové, otevřenost pro druhé, snášenlivost, slušnost, schopnost vytvářet přátelské vztahy a pomáhat druhým, jsou vlastnosti, ke kterým by měly být děti vychovávány. Mladí

⁵⁵ VYGOTSKIJ, L. S., *Vývoj vyšších psychických funkcí*, s. 315.

⁵⁶ Srov. VYGOTSKIJ, L. S., *Psychologie myšlení a řeči*, s. 91.

lidé, by měli poznat sami sebe, jako živé bytosti, pochopit hodnotu zdraví, smysl zdravotní prevence i hloubku problémů spojených s nemocí či jiným poškozením zdraví, aby poznávali zásadní životní hodnoty a postupně si k nim utvářeli postoje.⁵⁷ Takto vytyčuje cíle v oblasti výchovy dětí a mládeže našeho státu Koncepce státní politiky. Školní družina jako jeden z organizátorů neformálního vzdělávání, má státem danou povinnost pracovat s dětmi v souladu s touto koncepcí.

Toto výchovné zařízení je základní formou výchovy mimo vyučování a péče o děti zaměstnaných rodičů v průběhu školního roku a podle potřeby i o prázdninách. Školní družiny jsou určeny žákům 1. -5. ročníků. Podle údajů MŠMT ČR ve školním roce 2000/2001 pracovalo přes 4250 školních družin, v nichž bylo zapsáno přes 20 % žáků.⁵⁸ Ve školním roce 2011/12 bylo v České republice 3 968 školních družin. Počet žáků zapsaných ve školních družinách v souladu se zlepšující se demografickou situací na prvním stupni základní školy roste (viz. tabulka 2). Ve školním roce 2011/12 navštěvovalo školní družiny 258,4 tis. žáků, tj. o 13,6 % více než ve školním roce 2007/08. Podíl žáků ve školních družinách vztažený k počtu žáků 1. stupně meziročně roste a v posledních čtyřech letech překračuje hranici 50 % (54,5 % v roce 2011/12).⁵⁹

Tabulka 2 – Podíl žáků ve ŠD

Školní rok	Podíl žáků ve ŠD (vztažený k počtu žáků 1. stupně) v %
2000/2001	20
2007/2008	40,9
2011/2012	54,5

⁵⁷ *Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007 -2013*. [11. 2. 2013] <http://www.rdmkv.cz/dokumenty/006/koncepce_statni_politiky_pro_oblast_deti_a_mladeze_na_obdobi_2007_2013.pdf>,s. 8.

⁵⁸ Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 112.

⁵⁹ Srov. MŠMT ČR *Školní družiny* [11. 2. 2013] <<http://www.msmt.cz/mladez/skolni-druziny>>.

Počet školních družin (dále jen ŠD) od roku 2000 klesl z 4 250 na 3968. Za to podíl žáků ve ŠD vztahený k počtu žáků 1. stupně vzrostl z 20% na bezmála 55%. Z výše uvedeného lze usuzovat zvyšující se význam ŠD jako místa neformálního vzdělávání v České republice.⁶⁰

„Školní družina je školské zařízení výchovy mimo vyučování, jež je mezi ostatními zařízeními určenými pro volný čas dětí nejčtenější, zaměstnává nejvíce vychovatelů a jeho odděleními prošlo nejvíce dětí. Výchova je společenský proces, a tedy i výchovu ve školní družině je třeba chápat jako součást nutné společenské reprodukce, nikoli jako hlídání dětí – tj. pouhou sociální službu. Školní družina ve dnech školního vyučování tvoří pro děti přechod mezi výukou ve třídách a pobytem doma. Družina není pokračováním školního vyučování, pedagogická práce v ní má svá specifika a je výrazně odlišná od běžné vzdělávací praxe. Ze zjednodušujícího pohledu části rodičů plní jen funkci sociální, pro děti však zabezpečuje odpočinek, rekreaci i zájmové činnosti. Pracuje v kontextu dalších subjektů nabízejících aktivity výchovy mimo vyučování (zájmové kroužky škol, zájmové útvary domů dětí a mládeže, schůzky dětských organizací, výuka v základních uměleckých školách). Je vymezena dobou bezprostředně po vyučování a odchodem dětí domů nebo za jinými mimoškolními aktivitami. Školní družina může být v provozu také o prázdninách a ve spolupráci s dalšími subjekty organizovat akce i ve volných dnech. Práce školní družiny je zcela samostatnou oblastí výchovné-vzdělávací činnosti a řídí se specifickými požadavky a pravidly pedagogiky volného času.“⁶¹

5.1 Funkce školní družiny

Školní družiny mají předpoklady k pravidelnému a každodennímu pedagogickému ovlivňování volného času žáků, neboť vychovatelé jsou se žáky v každodenním styku. Ve srovnání s jinými volnočasovými zařízeními hradí rodiče dítěte za pobyt ve ŠD nesrovnatelně menší finanční částku, a proto mohou vychovatelé působit na většinu žáků bez ohledu na sociální postavení rodiny. Na rozdíl od komerčních volnočasových aktivit, které pořádají soukromé subjekty, má rodič jistotu, že ve ŠD působí jen

⁶⁰ Srov. MŠMT ČR *Školní družiny* [11. 2. 2013] <<http://www.msmt.cz/mladez/skolni-druziny>>.

⁶¹ HÁJEK, B.; PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*, s. 11,12.

vychovatelé, kteří mají pro působení v době mimo vyučování potřebnou kvalifikaci. Výhodou vychovatele ve ŠD je také jeho působení v pedagogické radě, spolupráce s vedením školy a kontakt s ostatními pedagogy. Výhodou je také blízkost školy a bydliště žáků i postavení školy jako koordinátora zájmové činnosti v místě působnosti. Prostředí školy je žákům důvěrně známé a poskytuje možnosti k realizaci všech typů činností ve volném čase (odpočinek, rekreace, zájmová činnost, společensky prospěšná činnost) i přípravy na vyučování.⁶²

5.2 Aplikace požadavků pedagogiky volného času ve Školní družině

Úvodem jsme v této kapitole zmínili, že školní družina nesmí být jen sociální službou, jakýmsi hlídáním dětí, ale musí také respektovat požadavky pedagogiky volného času.

5.2.1 Pedagogické ovlivňování volného času dětí

Pedagogické působení ve školní družině se řídí jednak obecnými pedagogickými zásadami, jakými jsou: zásada přiměřenosti, názornosti a aktivity, cílevědomosti a plánovitosti, posloupnosti, kladné motivace a vyzdvihování kladných rysů osobnosti, uspokojování maxima potřeb, ale také děti vychovává k volnému času.⁶³

Smysl volného času vidí profesor filozofie Josef Pieper⁶⁴ v tom, že umožňuje lidem, aby zůstali lidmi. Aby si rozuměli a realizovali se jako bytosti, které jsou zaměřeny na celek skutečnosti.⁶⁵

„Jedním z cílů výchovy je naučit člověka rozumně využívat volného času, formovat jeho zájmy, podporovat centrální, hluboký, celoživotní zájem.“⁶⁶

⁶² Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 113,114.

⁶³ Srov. HÁJEK, B.;PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*, s. 23.

⁶⁴ Josef Pieper studoval filosofii, práva a sociologii v Münsteru a Berlíně. Čtyři roky byl asistentem ve Výzkumném ústavu sociologie a nauky o organizaci v Münsteru. V roce 1946 byl jmenován profesorem filosofie v Essenu, tam působil i po jmenování řádným profesorem filosofické antropologie na univerzitě v Münsteru, kde přednášel až do své smrti. Byl hostujícím profesorem v Berlíně, na univerzitě Notre Dame v Indianě a na Stanfordově univerzitě v Kalifornii. Během života obdržel řadu cen a čestný doktorát teologie. Jeho knihy se vyznačují vynikajícím stylem a srozumitelností; byly přeloženy do patnácti jazyků.

⁶⁵ Srov. PIEPER, J. *Volný čas, vzdělání, moudrost*, s. 15.

⁶⁶ PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 31.

Dětem je předkládána nabídka zájmových aktivit, která může v budoucnu tvořit smysluplnou náplň jejich volného času. Poznáváním takových zájmových aktivit si děti vytvářejí základ pozdějších návyků na trávení volného času. Vychovatelka ve školní družině vypracovává týdenní plán s nabídkou alternativních aktivit, nabízí hry a pomůcky, vybavení družiny, volí inspirující prostředí. To vše jsou prostředky k ovlivňování volného času dětí. Volí však vždy jen takové prostředky, které pozitivně ovlivňují rozvoj dětské osobnosti. V neposlední řadě děti ovlivňuje také osobním příkladem.⁶⁷

5.2.2 Dobrovolnost

Budeme-li vycházet z definice volného času, jako „činnosti bezprostředně neutilitární, přinášející příjemné zážitky a očekávání, kam člověk vstupuje a kde se jí účastní na základě svého svobodného rozhodování“⁶⁸, musíme vidět dobrovolnost jako významný atribut volnočasové aktivity. Tato dobrovolnost má však v prostředí školní družiny určitá omezení, často je zvláště u mladších dětí motivovaná a ovlivňovaná (relativní). Úkolem vychovatelky je tedy představit dětem činnost tak, aby ji dobrovolně přijímaly.⁶⁹

Respektování těchto požadavků pedagogiky volného času zefektivňuje i výchovné působení ve ŠD.⁷⁰

⁶⁷ Srov. HÁJEK, B.; PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*, s. 23.

⁶⁸ HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*, s. 12.

⁶⁹ Srov. HÁJEK, B.; PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*, s. 23.

⁷⁰ Srov. Tamtéž, s. 23.

6 Charakteristika prostředí – Základní škola Dubné

6.1 Identifikační údaje

Název: Základní škola a Mateřská škola Dubné

Kapacita školy: 9 ročníků, 14 tříd

Kapacita družiny: 2 třídy

Právní forma: příspěvková organizace

Zřizovatel: obec Dubné

6.2 Charakteristika školy

Základní škola a Mateřská škola Dubné (dále jen škola) je právním subjektem od 1. 10. 2002. Součástí příspěvkové organizace je také školní družina, školní jídelna, mateřská škola v Dubném a v Lipí. Škola se nachází v obci Dubné 10 km od Českých Budějovic, v klidném prostředí blízko lesa. Budovu základní školy tvoří učební pavilon, tělocvična a další pavilon, ve kterém jsou umístěny v prvním podlaží tři třídy a v přízemí školní kuchyně a jídelna. V současné době školu navštěvují žáci nejen z Dubného, ale i z okolních vesnic (Čakov, Holubovská Bašta, Jankov, Holašovice, Záboří, Křenovice, Jaronice, Žabovřesky, Třebín, Kaliště, Lipí, Habří, Kvítkovice, Branišov). Školní družina a mateřská škola, jsou v samostatných budovách.⁷¹

V rámci pravidelných školních akcí mají žáci možnost vyzkoušet si projektové vyučování, mohou si změřit své síly v nejrůznějších soutěžích (sportovních, výtvarných, pěveckých, jazykových, atd.) a olympiádách. Každý den v odpoledních hodinách mohou žáci navštěvovat učebnu výpočetní techniky, která je využívána také jako doplněk výuky různých předmětů. Literární tvorbu a další nápady našich žáků si můžete

⁷¹ Srov. ZŠ a MŠ Dubné 2012/13 *Základní informace* [11. 2. 2013] <http://1213.dubne.net/?page_id=3>.

prohlédnout každý měsíc na stránkách školního časopisu. Velká aktivita je vyvíjena také v oblasti environmentální výchovy.⁷²

6.3 Informace o školní družině Dubné

Školní družina Základní školy a Mateřské školy Dubné zabezpečuje žákům v době mimo vyučování vhodné využití volného času. Umožňuje odpočinek, rekreaci, rozvíjí zájmy, schopnosti, znalosti a upevňuje kolektivní vztahy. ŠD je v provozu v pracovní dny vždy 6.10 – 7.10, 11.00 – 16.00 hod. Pokud dítě navštěvuje ŠD, rodiče hradí 75,-Kč na měsíc.⁷³

Činnosti dětí ve ŠD jsou rozděleny do čtyř okruhů podle ročního období – Jaro, Léto, Podzim, Zima. Vychovatelky vycházejí ze zájmů a aktivit dětí. ŠD klade důraz na oblasti pracovně technické, esteticko-výchovné, společensko-vědní, přírodovědné, sportovní a zdravotní. Umístění a poloha ŠD umožňuje využití okolní přírody. ŠD realizuje časté zdravotní procházky a pobyty v okolní přírodě. Výsledky výchovně-vzdělávacích činností jsou prezentovány výstavkami dětských prací. Vychovatelky vedou děti ke správnému životnímu stylu, otužování a zdravému pohybu. Jejich cílem je zajistit pro děti vhodné, příjemné a bezpečné prostředí. V průběhu celého roku, při vhodném počasí, budou jednotlivá oddělení družiny podnikat vycházky do okolní krajiny. Tyto vycházky budou spojeny se sportovními aktivitami i s hrami rozvíjejícími formou her vědomosti i dovednosti dětí. Podobně při špatném počasí bude konkrétní program uzpůsobený pobytu dětí uvnitř budovy (zpěv, kreslení, výroba předmětů, tanec, relaxační cvičení, odpočinkové aktivity, atp.)

6.3.1 Plán činnosti školní družiny 2012/ 2013

Ve školní družině se dítě zdokonaluje v sociálních dovednostech důležitých pro život. Učí se zde žít a spolupracovat s ostatními, tolerovat odlišnosti. Tráví tu velkou část volného času a je důležité, aby ho pobyt v družině bavil, aby zde zažilo radost z činnosti. Plán činnosti školní družiny vychází ze Školního vzdělávacího programu školní družiny. Činnost školní družiny probíhá dle níže uvedeného celoročního plánu,

⁷² Srov. ZŠ a MŠ Dubné 2012/13 *Základní informace* [11. 2. 2013]

<http://1213.dubne.net/?page_id=3>.

⁷³ Srov. ZŠ a MŠ Dubné 2012/13 *Školní družina* [11. 2. 2013] <http://1213.dubne.net/?page_id=6>.

a tak jsou tematicky zaměřené i aktivity v prostorách budovy školní družiny (při nepříznivém počasí). Hlavní důraz klademe na využití venkovního přírodního prostředí (les, hřiště, vhodně vybavená školní zahrada). Výchovně vzdělávací obsah je rozdělen do jednotlivých ročních období a časově rozvržen v týdenní skladbě zaměstnání. Jednotlivá oddělení jsou zapojena na základě Školního vzdělávacího programu do krátkodobých čtvrtletních projektů, jehož formy se prolínají ve všech činnostech. Projekty jsou čtyři: 1. Skřítkův podzim v přírodě (Září - poučení o bezpečnosti při pobytu žáků ve školní družině, seznámení žáků s řádem školní družiny, jak se správně chovat, lidé kolem nás. Říjen - příběhy o dracích, výroba draků, barvy podzimu, drakiáda. Listopad - adventní tvořivá dílna.) 2. Skřítkova zimní říše (Prosinec - zima je tady, barvy a tvary zimy, svět kolem nás- vánoční tradice a zvyky, člověk a svět práce – výroba vánočních dáreků, pečení vánočního cukroví, vánoční posezení. Leden - člověk a svět práce – výroba dáreků pro budoucí prvňáčky, zimní radovánky. Únor - člověk a svět práce – výroba masek, maškarní karneval.) 3. Skřítkovo odemykání jara (Březen – návštěva knihovny, beseda s rodákem, lidové tradice, velikonoční tvoření. Duben – moje tělo a zdraví, čarodějnické rejdnění.) 4. Skřítkovy rozmary léta (květen – dopravní olympiáda, spolupráce s Centrem ekologické globální výchovy. Červen – putování za bubenským tajemstvím, hrátky s létem, rozloučení se školním rokem.)⁷⁴

7 Dětský domov

DD je nejrozšířenějším typem ze čtyř školských zařízení, které vykonávají soudem nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovu v České republice. Je koedukovaným zařízením, které je určeno dětem od 3 do 18 let. V případě pokračující přípravy na budoucí povolání až do věku 26 let. Do DD jsou soudem umístovány děti z afunkčního či dysfunkčního rodinného prostředí, u nichž ještě nedošlo vlivem zanedbání výchovy k závažným poruchám chování, děti dlouhodobě nemocných rodičů nebo děti osiřelé, které z různých důvodů nemohou být nezrušitelně osvojeny ani svěřeny do pěstounské péče. Také nezletilé matky mohou být přijímány do DD i se svými dětmi.⁷⁵

Základní organizační jednotkou v DD je heterogenní rodinná skupina. Děti s dalším postižením (smyslové, tělesné) mohou být také zařazeny do rodinné skupiny, je ale

⁷⁴Srov. ZŠ a MŠ Dubné 2012/13 *Školní družina* [11. 2. 2013]

<<http://1213.dubne.net/soubory/planSD.pdf>>.

⁷⁵ Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 136.

nutné vypracovat pro tyto děti zvláštní program, který má za úkol zmírňovat jejich oslabení. Rodinná skupina se přibližuje provozu soužití v běžné rodině jak způsobem každodenního života, tak i uspořádáním interiéru. Ve skupině je v závislosti na podmínkách DD 6 až 8 dětí.⁷⁶

7.1 Pedagogické činnosti v DD

Při příchodu dítěte do DD bývá častým problémem překonání adaptačních obtíží. Odloučení od původní rodiny bývá pro dítě vážným zásahem do života. Děti často reagují nepřiměřeně na výchovné požadavky vychovatelů, bývají nedůvěřivé, své zájmy nedokážou sladit s ostatními v rodinné skupině. V citové oblasti se projevuje nevyváženost, kterou provází střídání nálad, nadměrná lítostivost, plačtivost, neklid, úzkost nebo naopak vzdorovitost až agresivita. Děti umístěné v DD většinou mají své vlastní rodiče, a i když se tito o ně nestarají či nedokáží postarat, děti je milují. Pobyt v DD většinou považují za nespravedlivé odloučení od rodiny. Je proto velmi důležité, aby vychovatel navodil pocit důvěry a porozumění. Mezi úkoly DD patří také spolupráce s rodiči, podpora jejich snahy zlepšit výchovné podmínky a umožnění návratu dítěte do původní rodiny.⁷⁷

Budeme-li se zabývat volným rozvojem, můžeme spatřit charakteristický nedostatek přiměřené samostatnosti a vytrvalosti. Děti mívají problémy se zapojením do her, do běžných činností i pravidelného plnění školních povinností. Úkolem vychovatel v této oblasti je zmapovat příčiny a následně rozhodnout, zda je zlepšení možné běžnými výchovnými prostředky, nebo by byla vhodná spolupráce s pedagogicko-psychologickou nebo psychiatrickou poradnou.⁷⁸

Samozřejmostí je dodržování pedagogické zásady přiměřenosti požadavků kladených na děti. Vychovatel musí být také připraven na negativní vlastnosti, návyky a chování, které si děti osvojily v důsledku působení nepodnětného a dysfunkčního rodinného prostředí. V této souvislosti je žádoucí odhalovat a posilovat kladné stránky

⁷⁶ Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 136.

⁷⁷ Srov. Tamtéž, s. 136, 137.

⁷⁸ Srov. Tamtéž, s. 137.

osobnosti a využít jich jako motivačního činitele větší aktivity, posílení důvěry v nové prostředí a také ve vlastní síly a schopnosti dětí.⁷⁹

Dalším nelehkým úkolem vychovatele v DD je pomoc dítěti v přípravě na vyučování. Nepodnětné rodinné prostředí, ze kterého často děti do DD přicházejí, má za následek opoždění v rozumovém vývoji. Děti mají problémy s pozorností, představivostí, pamětí, myšlením, řečí, což vede k horším výsledkům ve škole. Ke zlepšování prospěchu napomáhá nejen systematická příprava na vyučování, ale i neformální způsoby rozvíjení a upevňování školních vědomostí.⁸⁰

Další oblastí působení vychovatele v DD je volný čas dětí. Trávení volného času (dále jen VČ) má značný význam pro celkový rozvoj dítěte. Náplň VČ tvoří zájmové činnosti přímo v DD, nebo v zájmových a sportovních organizacích. Zájmová činnost mimo DD je vhodná zejména pro navazování širších sociálních kontaktů. VČ je obohacován jak jednodenními, tak i vícedenními výlety a pobyty, které mají význam zejména pro děti, které nemají možnost trávit prázdniny u rodičů, či příbuzných.⁸¹

Vychovatel v rodince také rozvíjí dovednosti, které jsou nezbytné v každodenním životě. Jsou jimi například péče o hygienu, osobní věci, pomoc při přípravě jednoduchých jídel a udržování pořádku.⁸²

Příprava na budoucí povolání probíhá na středních školách, odborných učilištích, středních odborných učilištích či vysokých školách. Vychovatel v rodinné skupině spolu s ředitelem DD a sociálním pracovníkem pomáhá dítěti při rozhodování, jakým směrem se bude jeho profesní příprava ubírat.⁸³

Velmi důležitým úkolem je zajištění pomoci plnoletým, nebo těm, kterým skončil pobyt v DD s koncem studia na VŠ s integrací do samostatného života.⁸⁴

⁷⁹ Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 137.

⁸⁰ Srov. Tamtéž, s. 137.

⁸¹ Srov. Tamtéž, s. 137.

⁸² Srov. Tamtéž, s. 138.

⁸³ Srov. Tamtéž, s. 138.

⁸⁴ Srov. Tamtéž, s. 138.

8 Charakteristika prostředí - Dětský domov

8.1 Identifikační údaje

Název: Dětský domov a Školní jídelna Boršov nad Vltavou

Typ: rodinný dětský domov

Počet rodinných skupin: 4

Kapacita domova: 32 dětí

Právní forma: příspěvková organizace

Zřizovatel: Jihočeský kraj, České Budějovice

8.2 Charakteristika domova

Dětský domov a Školní jídelna v Boršově nad Vltavou (dále jen DDB) zajišťuje svým celoročním provozem optimální podmínky pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 18 let. V případě, že se děti rozhodnou pro studium na střední či vysoké škole, mohou v domově zůstat až do 26 let. V DDB jsou děti rozděleny do, čtyřech rodinných skupin, po nejvýše osmi dětech. DDB se snaží podporovat citové vazby tím, že umisťuje sourozence do stejné rodinné skupiny. Součástí DDB je také školní jídelna. DDB se nachází v okrajové části obce Boršov, s krajským městem České Budějovice má však velmi dobré spojení MHD, kde většina dětí navštěvuje základní školy, odborná učiliště a střední školy s maturitou. Děti mají také široké možnosti, co se týče zájmových, sportovních kroužků a společenských akcí.⁸⁵

Do zařízení domova jsou umisťovány diagnostickým ústavem (dále jen DÚ) děti, o které se jejich zákonní zástupci nedokážou postarat, nezajišťují jim zdravý vývoj, řádnou výchovu a zanedbávají i školní vzdělávání. V nefunkční rodině dochází někdy i k týrání dětí a je ohroženo jejich zdraví a život. V případě, kdy ani nejbližší příbuzní nemohou převzít odpovědnost za výchovu dětí, rozhodne soud o nařízení ústavní výchovy nebo předběžného opatření. DDB se potom stará o děti podle jejich individuálních potřeb. Důvody, proč děti DDB opouštějí, jsou různé. Nařízená ústavní výchova je zrušena plnoletostí, umístěním dítěte do náhradní pěstounské péče, návratem

⁸⁵ Srov. ŠVP DDB, s. 2

do původní rodiny, nebo v případě závažných výchovných problémů přemístěním do výchovného zařízení.⁸⁶

8.3 Filozofie domova

Filozofií DDB je, co nejvíce přizpůsobit život dětí v domově běžnému životu ve standardních rodinách. Vytváří zde podmínky pro přípravu dětí na samostatný život, umožňují jim individuální rozvoj osobnostních vlastností a dovedností. Velká pozornost je věnována i dětem nadaným a dětem se specifickými vzdělávacími potřebami (dále jen SPÚ). Důraz je kladen na optimální klima v jednotlivých rodinkách z důvodu rozvíjení citových a sociálních vztahů. Každá rodinná skupina si žije „svůj specifický život“. V DDB je dáván prostor pro sebevyjádření dítěte a snaží se zde vytvořit dětem zázemí, které jim nebylo poskytnuto v jejich rodině. Posilují kladné vlastnosti, schopnosti, dovednosti a individuální osobnostní rozvoj. Jedním z hlavních cílů domova je, aby v době plnoletosti byli mladiství podle svých možností vybaveni do samostatného života a uplatnili svou profesní přípravu v praktickém životě.⁸⁷

8.4 Charakteristika dětí

G. – chlapec, nar. 2000

Rodina G., fungovala do roku 2010, kdy se manželství jeho rodičů rozpadlo. Důvodem rozpadu rodiny byla otcova závislost na drogách. Rodina přestala platit nájem a byla nucena opustit byt. Matka, které byly děti svěřeny do péče, není schopna zajistit bydlení, a proto jsou děti umístěny do Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc Klokánek. Pro svou nezvladatelnost je poté G., umístěn do DD.

Z psychologické zprávy⁸⁸ vyplývá, že intelekt G., je v dolním pásmu průměru. G., má patrné výrazné specifické poruchy učení (dále jen SPU). Osobnost G., je nezralá. Myšlení a prožívání G. je těžkopádné, nezralé a rigidní. G., má nedostatečně rozvinuté sebepojetí, je úzkostný a nejistý. Egocentricky odmítá obecná pravidla, vzdoruje kontrole, nemá rád omezení, bouří se proti nim, nerespektuje je. Jedná bez ohledu na

⁸⁶ ŠVP DDB, s. 2.

⁸⁷ Tamtéž, s. 3.

⁸⁸ Srov. *Psychologická zpráva* (poskytnuta pro účely anonymního zpracování údajů v této bakalářské práci).

ostatní – asociální sklony. Touží po náklonnosti, hledá pomoc a oporu. Je netrpělivý, s nižší frustrační tolerancí. Zároveň se drží spíše stranou, neprosazuje se, je uzavřený, má tendence stahovat se do sebe, je nedůvěřivý. Trpí pocitem bezmoci, cítí se být ne dost dobrý.

V. – dívka, nar. 2000 a A. – dívka, nar. 2005

V. vyrůstala v neúplné rodině, kde se matka, závislá na drogách živila krádežemi, za které je nyní ve výkonu trestu. Jako starší sourozenec často obstarávala jídlo i pro svou mladší sestru. Babička se snažila převzít péči o obě děti, bohužel její zdravotní stav to neumožňuje. Děti proto byly umístěny do DD.

Ze zprávy vychovatele⁸⁹ vyplývá, že V. je velmi chytrá, snaživá a umí se soustředit. Neumí však řešit konflikty, jedná podle vzorců, které si přinesla z rodinného prostředí, kdy řešení konfliktu spočívá v agresivitě a urážkách. Na A. se jako na mladší ze sourozenců vliv matčiny závislosti na drogách podepsal výrazněji. Myšlení a je nezralé a rigidní. Mezi sourozenci dochází k neustálým potyčkám. Obě mají rády rukodělné činnosti a výtvarnou výchovu. V. hraje ráda fotbal.

P. – dívka, nar. 2000

Matka P. je nyní v psychiatrické léčebně, zbavena způsobilosti k právním úkonům. Otec P. je bezdomovec a není schopen péče o dítě.

Ze zprávy z diagnostického ústavu⁹⁰ vyplývá, že P. byla hospitalizována v dětské psychiatrické léčebně pro poruchy chování a demonstrativní suicidiální tendence. P. trpí sekundární viktimizací. Střídají se u ní stavy relativně stabilního chování se stavy chování nepředvídatelného, kdy je agresivní vůči dětem. P. byla na čtyři měsíce v pěstounské rodině, avšak nebyla tam spokojená a proto se vrátila do DD. Ve škole je neukázněná a zbrklá, agresivní. Špatně snáší kritiku, po pochvale uspokojivě spolupracuje.

⁸⁹ Srov. *Výstupní zpráva z diagnostického ústavu* (poskytnuta pro účely anonymního zpracování údajů v této bakalářské práci).

⁹⁰ Srov. *Výstupní zpráva z diagnostického ústavu* (poskytnuta pro účely anonymního zpracování údajů v této bakalářské práci).

Ze zprávy psychologa⁹¹ je patrné že, intelekt P. je v dolním pásmu průměru. Myšlení je konkrétní a rigidní. P. čte se zadržáváním, vynechává koncovky, domýšlí si slova. Paměť a pozornost má P. v normě. P. má nedostatečně rozvinutou sebeúctu a nižší potřebu sebeovládání. Má tendence porušovat pravidla. P. trpí akcentovanou soběstačností, vyšší potřebou sebeprosazení, rozhoduje se podle svého, bez ohledu na okolí a důsledky, je obtížně ovlivnitelná. U P. se projevuje nižší reaktivita na ohrožení, tendence k dobrodružnému chování, nepředjímání důsledků. Seberegulační mechanismy má na volní úrovni dostatečně rozvinuté. Ví, co se má, ale nemá potřebu se tím řídit. Řídí se podle sebe, bez ohledu na ostatní. Raná citová deprivace je zdrojem určité míry citové oploštělosti, což společně s potřebou sebeprosazení a neschopnosti domýšlet důsledky jednání může vézt k rizikovým činům.

R. – chlapec, nar. 2001

Matka R. pracuje jako prostitutka, o chlapce nejeví zájem. Otec má sklony k agresivitě, R. fyzicky trestal.

Ze zprávy vychovatele⁹² vyplývá, že R. není schopen dlouhodobější pozornosti, veškerou činnost odbývá. R. postrádá dětskou kreativitu. R. je často vzteklý a hrubý, zejména, je-li od něj neústupně vyžadována nějaká činnost. Citová vyprahlost jej vede ke snaze fixovat se na svého vychovatele, v tom případě velmi dobře reaguje. Kořeny veškerých problémů vidí vychovatel v jeho vnitřní agresivitě a intoleranci.

T. – dívka, nar. 2003

T. je od 3 let vychovávána v DDB. Rodiče nejeví zájem, ale nesouhlasí s adopcí. Ze zprávy vychovatelky⁹³ je patrné, že T. je inteligentní, ráda čte, je snaživá. S udržením pozornosti nemá problém.

⁹¹ Srov. *Psychologická zpráva* (poskytnuta pro účely anonymního zpracování údajů v této bakalářské práci).

⁹² Srov. *Výstupní zpráva z diagnostického ústavu* (poskytnuta pro účely anonymního zpracování údajů v této bakalářské práci).

⁹³ Srov. *Hodnocení vychovatelky DDB* (poskytnuta pro účely anonymního zpracování údajů v této bakalářské práci).

9 Srovnání plánování a přípravy

9.1 Plánování P4C ZŠ a MŠ Dubné

První fází plánování na filozofické setkávání ve školní družině ZŠ a MŠ Dubné (dále jen ZŠ a MŠ Dubné), bylo absolvování kurzu P4C, který jsme já – Martina Vaňková student kombinovaného studia a student denního studia Roman Kašťák absolvovali v rámci studia pedagogiky volného času (dále jen PVČ) na Teologické fakultě Jihočeské univerzity.

Druhou fází plánování bylo oslovení vybraného školského zařízení ZŠ a MŠ Dubné prostřednictvím paní ředitelky Mgr. Petráčové. Na sjednané schůzce jsme představili P4C, její cíle i metody práce. Paní Mgr. Petráčová souhlasila s tím, že absolvujeme praxi P4C v oddělení družiny ZŠ a MŠ Dubné a odkázala nás na vedoucí vychovatelku paní Koukalovou, se kterou jsme měli dohodnout vše potřebné.

Třetí fází byl výběr účastníků filozofických setkávání. Vybrali jsme oddělení žáků prvních tříd čítající 20 dětí. Všechny děti tohoto oddělení poházejí z funkčních rodin. Prostředí, ve kterém vyrůstají, je bez známek patologie. Pouze jeden chlapec má specifickou poruchu učení – dyslexii.

Čtvrtou fází byl výběr textu, se kterým budeme v rámci P4C v ŠKD pracovat. Z rozhovoru s vedoucí vychovatelkou bylo zjištěno, že v ZŠ a MŠ Dubné narůstají problémy, které souvisí s šikanou a násilím mezi dětmi. S ohledem na věk účastníků a situaci ve škole byla pro P4C zde vybrána kniha Saša a Markétka s řady prevence násilí.

9.2 Plánování P4C v DDB

První fáze plánování P4C v DDB se shoduje s první fází plánování P4C v ZŠ a MŠ Dubné, která byla popsána v předchozí kapitole 9.1. Mění se pouze složení studentů, kteří se praxe účastní. Student Roman Kašťák se nemůže praxe účastnit, protože je zařazen do výměnného programu Erasmus a je proto nahrazen Dušanem Brodským, studentem kombinovaného studia PVČ.

Ve druhé fázi bylo osloveno výchovné zařízení pro děti a mládež DDB, prostřednictvím pana ředitele Mgr. Miroslava Kouřila. Následovala schůzka s panem Mgr. Kouřilem s představením P4C, jejích metod a cílů. Mgr. Kouřil sice s absolvováním praxe s jeho chovanci souhlasil, stanovil ale přísná pravidla. Ta spočívala v tom, že se budeme před každou návštěvou hlásit u něj v kanceláři a on nás seznámí s aktuální situací v DDB. Dalším pravidlem bylo přerušování naší praxe v DDB kdykoliv i bez uvedení důvodu. Při mimořádných událostech také vyloučení jakéhokoliv účastníka naší praxe.

V další fázi tj. výběru účastníků P4C jsme byli také značně limitováni. Výběr jednotlivých dětí závisel zcela na rozhodnutí pana ředitele. Pan ředitel byl pouze obeznámen s tím, že data získaná při praxi v DDB budou zpracována v bakalářské práci a že by pro potřeby této práce bylo vhodné, aby účastníci P4C byly žáky maximálně prvního stupně. Také počet účastníků P4C byl zcela v kompetenci pana ředitele.

Čtvrtá fáze plánování – výběr textu vůbec neproběhla, neboť jsme byli informováni o tom, že složení a stav chovanců DDB se neustále mění, a proto je vhodné výběr textu nechat až na pozdější dobu.

9.3 Srovnání plánování obou praxí

Srovnáme-li plánování obou praxí uvedených v kapitolách 9.1 a 9.2 můžeme poukázat na totožnost první fáze. Další fáze se liší především v míře jistoty, která z nich vyplývá. Při plánování praxe v ZŠ a MŠ Dubné bylo vše napevno naplánováno a domluveno. V DDB bylo oproti tomu značně nejisté nejen vlastní uskutečnění praxe, ale také účastníci praxe nebyli do poslední chvíle známi a to jak jejich počet, tak také věk.

9.4 Příprava na P4C v ZŠ a MŠ Dubné

1. Seznámení s obsahem knihy Saša a Markétka.
2. Studium metodické příručky ke knize Saša a Markétka.
3. Výběr vhodných cvičení a aktivit ke každé kapitole.
4. Navržení struktury setkání.

5. Složení sloky k motivační písni (text písně v příloze 3)
6. Příprava potřebného materiálu (papír, pastelky, apod.), technického vybavení (CD přehrávač, flip chart, kytara, apod.).

9.5 Příprava na P4C v DDB

Příprava na P4C v DDB se shodovala s přípravou v ZŠ a MŠ Dubné, která byla popsána v kapitole 9.4 této práce v bodech 1. – 6.

9.6 Srovnání přípravy obou praxí

Jak jsme již uvedli v kapitole 9.5 práce, přípravy na obě praxe se shodovaly, neboť bylo vycházeno z předpokladu, že věk účastníků P4C na obou praxích bude přibližně stejný a také potřeba prevence násilí v prostředí DDB bude žádaná.

10 Srovnání realizace

10.1 Realizace P4C v ZŠ a MŠ Dubné

Při realizaci P4C bylo postupováno podle předem navržených struktur setkání v kapitole 9.4., bod 4. Průběh jednotlivých setkání nevyvolával potřebu jakékoli změny, a proto byla praxe realizována v souladu s těmito strukturami.

10.2 Realizace P4C v DDB

Těsně před prvním filozofickým setkáním v DDB jsme se dozvěděli přesný počet a věkové složení účastníků (viz kapitola 8.4). Bohužel, se nepodařilo sestavit skupinu dětí, které by odpovídaly našim požadavkům na věk (maximálně první stupeň). Byly proto ve spolupráci s ředitelem DDB vybrány děti, které sice věkově nespadají do požadované kategorie, nicméně svými školními kompetencemi se dané kategorii přibližují. Tato skutečnost byla zjištěna až po prvním P4C setkání. V reakci na změnu věku účastníků P4C byl použit text epizody 256: Sen z knihy ---aděje na s-.⁹⁴

Již po prvním setkání bylo jasné, že nebude možné pokračovat ve čtení knihy

⁹⁴ MUCHOVÁ, L. ---aděje na s---, s. 11,12.

---aděje na s---. Ačkoli se většina účastníků P4C v DDB blížila věku doporučenému pro tuto knihu, z průběhu setkání vyplývalo, že fyzický věk účastníků odpovídá, ale jejich mentální věk je nedostačující. Po telefonické domluvě s garantem předmětu Praxe filozofie pro děti Mgr. Richardem Macků byla pro další setkání vybrána kniha *Kio a Ali*.⁹⁵

V průběhu dalších setkání P4C bylo reagováno na nízkou úroveň čtení většiny účastníků, z které také vyplývala velmi nízká schopnost pochopení obsahu textu. K nácviku tvorby otázek byly využívány obrázky. Od čtení příběhu ovšem nebylo úplně upuštěno, četl facilitátor a ne účastníci. Bylo také potřeba ošetřit nevhodnost stereotypu u těchto účastníků⁹⁶. Sedmé setkání bylo z tohoto důvodu oživeno variací hry: Co se mi honí hlavou⁹⁷. Odměnou a narušením stereotypu měla být také společná akce mimo DDB, ale většina účastníků onemocněla a proto se akce neuskutečnila. Vyzkoušeli jsme také změnu příběhu.

10.3 Srovnání realizace obou praxí

Z obsahu kapitol 10.1 a 10.2 vyplývá, že realizace obou praxí byla velmi rozdílná. Na rozdíl od praxe v ZŠ a MŠ Dubné, kde vše probíhalo podle příprav, se praxe v DDB od příprav zcela lišila. Bylo potřeba reagovat z hodiny na hodinu a neustále přizpůsobovat strukturu setkání schopnostem účastníků. Rozdíl spatřujeme také v požadavcích na facilitátora setkání. Praxe v DDB kladla na facilitátora zvýšené nároky o oblasti empatie, sebeovládání a také trpělivosti, neboť účastníci byli často ve špatném psychickém stavu (očekávali například zprávu od rodičů, která ne vždy dorazila), což se odráželo v jejich chování.

⁹⁵ LIPMAN, M. *Kio a Ali*.

⁹⁶ Ředitel DDB Mgr. Kouřil nás informoval, že účastníci P4C v DDB mívají problém s pravidelností v zájmových útvarech.

⁹⁷ ZOLLER, E. *Učíme děti ptát se a přemýšlet*, s. 16

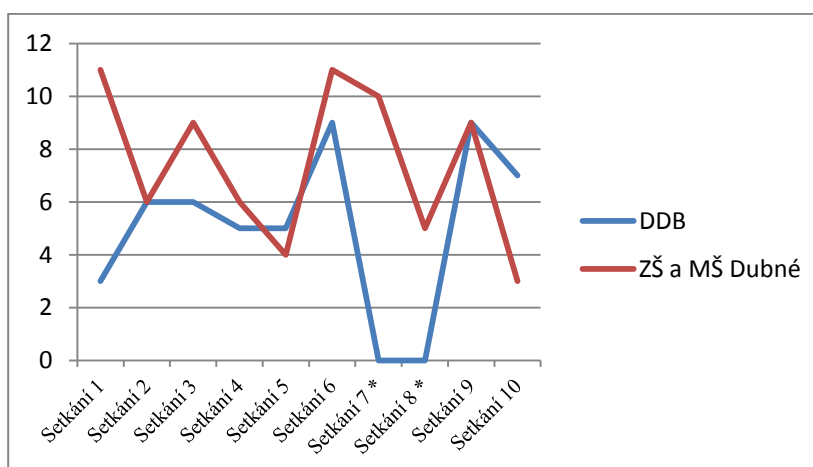
11 Srovnání výsledků

V této kapitole budeme srovnávat obě praxe pomocí stanovených objektivních kritérií.

Kritéria srovnání výsledků⁹⁸:

- Počet vytvořených otázek
- Počet otázek s výskytem abstraktního pojmu⁹⁹
- počet otázek vztahujících se k příběhu
- Získané filozofické dovednosti (komunikace, usuzování – dedukce, indukce, analogie, zkoumání – kladení otázek, formulace hypotéz, protipříklad, vytváření pojmů – definování, rozlišování zobecňování)

11.1 Počet vytvořených otázek při P4C



*při setkání 7 a 8 v DDB nebyly tvořeny otázky

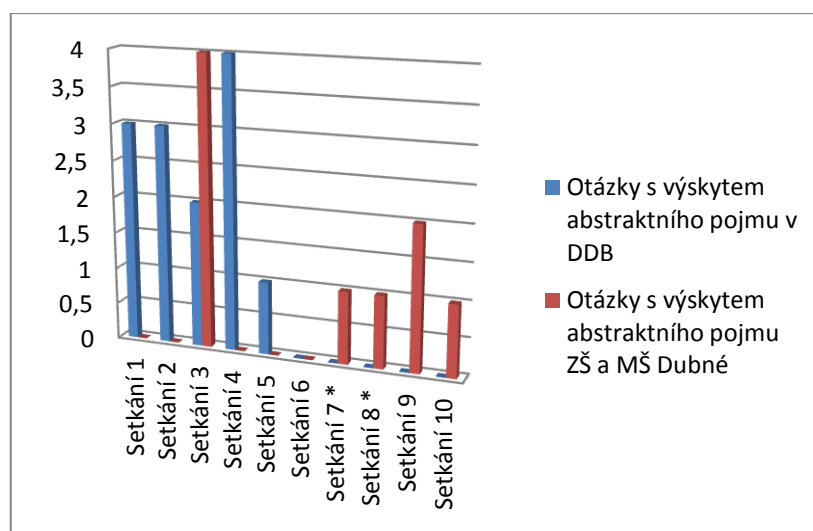
Graf 1 Počet vytvořených otázek 1

⁹⁸ Tato kritéria byla zvolena pro svou vypovídací hodnotu.

⁹⁹ (abstraktní pojem = týkající se abstrakce, abstrakcí vytvořený, opak konkrétní, abstraktní pojmy – ve vztahu ke konkrétnímu, týkající se vztahu částí celku vůči tomuto celku samotnému, částečnosti vůči totalitě, jednostrannosti vůči složitosti, PETRÁČKOVÁ, V.; KRAUS, J. et al. *Akademický slovník cizích slov*, s. 18.

V grafu 1 si můžeme všimnout výrazného rozdílu v počtu vytvořených otázek při prvním setkání, počty vytvořených otázek v dalších setkáních jsou ovšem již téměř shodné. Počet vytvořených otázek byl také ovlivněn vyšším počtem účastníků v ZŠ a MŠ Dubné.

11.2 Počet otázek s výskytem abstraktního pojmu

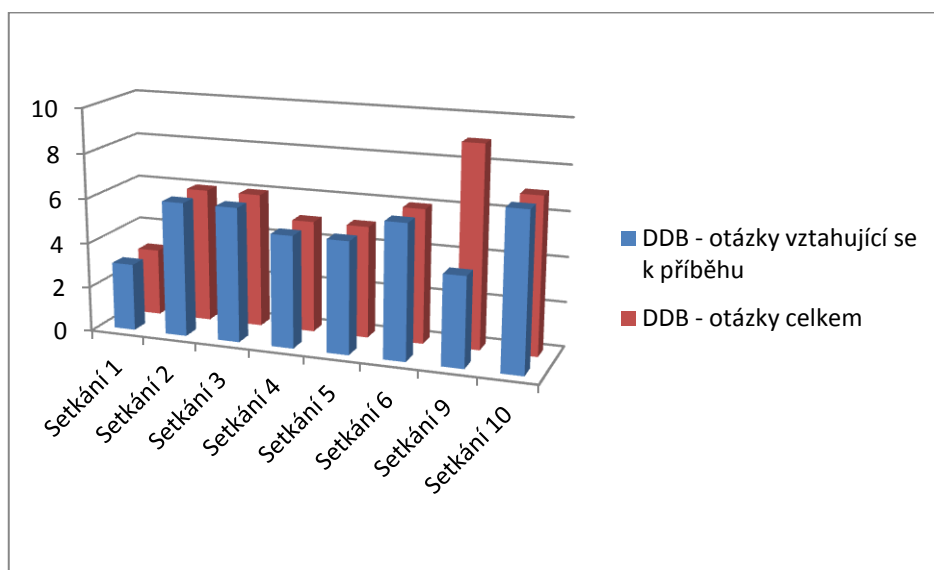


*při setkání 7 a 8 v DDB nebyly tvořeny otázky

Graf 2 Otázky s výskytem abstraktního pojmu 1

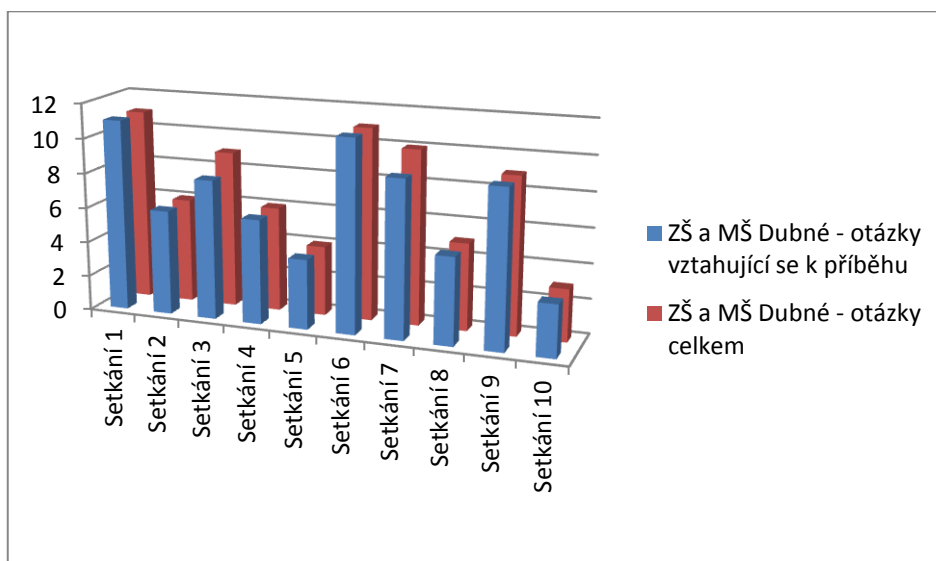
V grafu 2 můžeme pozorovat, že v DDB se vyskytovaly otázky s abstraktním pojmem do pátého setkání, na rozdíl od ZŠ a MŠ Dubné, kde se s výjimkou třetího setkání vyskytují otázky s abstraktním pojmem až po šestém setkání. U obou praxí souvisí tato změna a inspirací (příběh, obrázky), která byla použita k vyvolání otázek.

11.3 Počet otázek vztahujících se k příběhu



Graf 3 - otázky vztahující se k příběhu 1

Z grafu 3 se dozvídáme, že při setkání 9 se výrazně lišil počet otázek vztahujících se k příběhu od celkového počtu otázek vzniklých při tomto setkání.



Graf 4 - otázky vztahující se k příběhu 1

Graf 4 znázorňuje, že pouze ve třetím a sedmém setkání se lišil počet otázek vztahujících se k příběhu od celkového počtu otázek a to jen nepatrně.

Srovnáme-li data uvedená v grafu 3 a grafu 4, tedy obě praxe, k výraznějšímu rozdílu mezi celkovým počtem otázek a otázek vztahujících se k příběhu došlo jen v DDB. Při devátém setkání bychom tento rozdíl přisuzovali změně příběhu, kdy byl použit příběh z knihy Saša a Markétka, ve kterém Saša popisuje, jak vidí Markétku

a jaké vůči ní chová city. Příběh vyvolal v dětech silné reakce a tři starší děti ze skupiny inspiroval k tvorbě otázek z oblasti intimních styků mezi lidmi.

11.4 Získané filozofické dovednosti

(komunikace, usuzování – dedukce, indukce, analogie, zkoumání – kladení otázek, formulace hypotéz, protipříklad, vytváření pojmů – definování, rozlišování zobecňování)

Při P4C v ZŠ a MŠ Dubné se účastníci zdokonalovali především v komunikaci a spolupráci ve skupině. Největším problémem bylo navazování na názory ostatních, účastníci se při počátečních setkáních snažili především vyjádřit své stanovisko, proto bylo velmi důležité naučit je vnímat ostatní, přemýšlet nad jejich tvrzeními a reagovat na ně. Dále byli seznámeni s pravidly diskuze a naučili se klást otázky. Cvičili si také definování a zobecňování.

Při P4C v DDB se účastníci procvičili ve čtení, učili se pochopit obsah čteného textu, a v reakci na něj pak tvorbu otázek. Dále se zdokonalovali v mluveném projevu, cvičili vyjadřování svých názorů. Také jsme procvičovali vyjádření nesouhlasu s názorem jiného bez použití vulgarismů a nadávek. Samozřejmě také komunikaci ve skupině, pravidla diskuze, zdůvodňování.

Srovnáváme-li obě praxe z hlediska získaných filozofických dovedností, docházíme k závěru, že při P4C v ZŠ a MŠ Dubné účastníci získávají více filozofických dovedností než účastníci z DDB. Ne že by se účastníci v DDB naučili méně, to spíše naopak, ale v DDB bylo potřeba účastníky naučit množství dovedností, které účastníci v ZŠ a MŠ Dubné uměli automaticky. Tyto dovednosti nelze nazvat filozofickými, přesto jsou k P4C potřeba (např. neposmívat se druhým, nepoužívat sprostá slova, nereagovat fyzickým násilím, nevyhrožovat, respektovat pravidla, apod.).

Závěr

Při praxi Filozofie pro děti v ZŠ a MŠ Dubné a stejně tak i při praxi v DDB, kde byl program P4C uveden, bylo vidět, jak velký vliv má tento program na děti. Je potřeba apelovat na studenty, sociální pedagogy, pedagogy volného času, ale i na všechny další vychovatele, kteří pracují s dětmi a mládeží, aby program P4C pravidelně zařazovali do svých programů. Skrze program P4C můžeme pomáhat dětem, aby se z nich stali dospělí lidé, kteří budou schopni samostatného rozhodování, kreativního myšlení a v neposlední řadě myšlení angažovaného. Všechny tyto kompetence by totiž měly být v základní výbavě občana žijícího v demokratické společnosti, kde má každý jednotlivý občan v rukou moc ovlivňovat prostřednictvím svobodných voleb budoucnost své země.

Tato práce si kladla za cíl popsat a srovnat praxi Filozofie pro děti v ZŠ a MŠ Dubné s ekvivalentně zamýšlenou praxí v dětském domově Boršov a to na úrovni plánování, přípravy, realizace a výsledku. Tomuto srovnání byla věnována celá teoretická část práce. Plánování a přípravu na P4C setkávání srovnáváme v kapitole 9. Realizaci v kapitole 10, kdy se k této kapitole vztahují ještě také přílohy 1,2,3,4 a 5, ve kterých jsou obsaženy například konkrétní otázky, jež vznikly při našich P4C setkáních. Srovnání výsledků jsme věnovali kapitole 11, kde bylo pro lepší přehlednost použito grafické znázornění. V kapitole 11.4, kde jsme srovnávali získané filozofické dovednosti, nebylo grafické srovnání vhodné, a proto bylo použito srovnání slovní. Po této rekapitulaci můžeme říci, že výše zmíněného cíle práce bylo dosaženo.

Dalším záměrem autorky práce byla snaha o pomoc a o motivaci dalších studentů, kteří se rozhodují, jestli absolvovat svou praxi P4C právě s dětmi ze znevýhodněného prostředí. Tato snaha byla také naplněna, neboť po přečtení této práce získá zájemce představu o tom, jak asi praxe probíhá a bude mít také jistou představu o tom, v čem spočívají rozdíly oproti praxi s dětmi, které vyrůstají v rodinném prostředí bez patologie (v případě zájmu získá také plné nahrávky P4C setkání v DDB). V závěru tedy můžeme konstatovat, že stanovených cílů bylo dosaženo.

V teoretické části práce byl čtenář seznámen s předpoklady filozfování s dětmi a s teoriemi kognitivního vývoje autorů J. Piageta a L. S. Vygotskiho. Také jsme se zde věnovali charakteristikám prostředí, ve kterém probíhala P4C setkání, neboť toto prostředí ovlivňuje jak účastníky, tak i P4C setkání.

V praktické části práce jsme se potom věnovali srovnání praxe P4C v ZŠ a MŠ Dubné a praxe P4C v DDB. Prostřednictvím tohoto srovnání jsme dospěli k přesvědčení, že P4C je vhodnou metodou pro práci s dětmi v dětských domovech a jiných zařízeních ústavní výchovy. Je však nutné upozornit na vhodnost změny použitého textu. Z praxe v DDB totiž jednoznačně vyplynula potřeba vzniku příběhů, které se budou lišit od příběhů již existujících, které jsou v současné době v České republice pro program P4C k dispozici. Tato změna se vztahuje k nižší úrovni kognitivních schopností účastníků ze sociálně znevýhodněného prostředí a dále pak z rozdílu mezi jejich fyzickým věkem a mentální úrovní. Je tedy třeba iniciovat vytvoření řady příběhů, které budou s těmito požadavky v souladu. Příběhy by měly obsahovat témata, která jsou vhodná a atraktivní pro danou věkovou skupinu, ale požadovaná úroveň kognitivních schopností by měla být vhodně snižena. Z praxe vyplynulo, že rozdíl mezi fyzickým věkem a mentální úrovní je cca tři roky. Stejná změna by se měla projevit také při sestavování cvičení a aktivit v metodické příručce. Vzhledem k významu tohoto tvrzení by bylo vhodné, tuto problematiku dále rozvíjet a ověřovat v dalších praxích v daném prostředí.

Svou práci si dovoluji zakončit opět citátem, který dokonale vystihuje můj závěr týkající se další snahy o práci s dětmi s dětských domovů metodou P4C:

„Není větší chyby, než přestat zkoušet.“

Johann Wolfgang Goethe

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

TIŠTĚNÉ

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-966-6.

HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha:UNIVERZITA KARLOVA, 2003. ISBN 80-7290-128-1.

HÁJEK, B.; PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-751-5.

HYHLÍK, F.; NAKONEČNÝ, M. *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. ISBN 14-411-77.

KREJČÍŘOVÁ, E. *Kapitoly z dětské psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. ISBN 17-384-82.

LIPMAN, M. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN 0-521-81282-8.

LIPMAN, M. *Kio a Ali*. České Budějovice:Teologická fakulta Jihočeské univerzity, 2012. ISBN 978-80-7394-249-6.

MACKŮ, R. Filozofováním k rozvoji kritického a tvořivého myšlení dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. In: NĚMEC, J. et al. *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků. Romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*. Brno:Paido, 2012. s. 179,191. ISBN 978-80-7315-224-6.

MUCHOVÁ, L. *---aděje na s---*. České Budějovice:Teologická fakulta Jihočeské univerzity, 2011. ISBN 978-80-7394-279-3.

PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. Praha:Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.

PETRÁČKOVÁ, V.; KRAUS, J. et al. *Akademický slovník cizích slov*, Praha:Academia, 2000. ISBN 80-200-0982-5.

PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9.

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

PIEPER, J. *Volný čas, vzdělání, moudrost*. Praha: Křesťanská akademie, 1992. ISBN 80-900615-6-7.

VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

VYGOTSKIJ, L. S. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. ISBN 14-541-76.

ZOLLER, E. *Učíme děti ptát se a přemýšlet*. Praha:Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0096-3.

ELEKTRONICKÉ

Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007 -2013. [11. 2. 2013] <http://www.rdmkv.cz/dokumenty/006/koncepce_statni_politiky_pro_oblast_deti_a_mladeze_na_obdobi_2007_2013.pdf>.

ZŠ a MŠ Dubné 2012/13 *Základní informace* [11. 2. 2013] <http://1213.dubne.net/?page_id=3>.

ZŠ a MŠ Dubné 2012/13 *Školní družina* [11. 2. 2013] <http://1213.dubne.net/?page_id=6>.

JINÉ

Hodnocení vychovatelky DDB (poskytnuta pro účely anonymního zpracování údajů v této bakalářské práci).

Psychologická zpráva (poskytnuta pro účely anonymního zpracování údajů v této bakalářské práci).

Výstupní zpráva z diagnostického ústavu (poskytnuta pro účely anonymního zpracování údajů v této bakalářské práci)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1

- Otázky, které děti vymyslely při setkání P4C v DDB

Příloha 2

- Otázky, které děti vymyslely při setkání P4C v ZŠ a MŠ Dubné

Příloha 3

- Text motivační písničky

Příloha 4

- Popis reálného průběhu P4C v DDB

Příloha 5

- Popis reálného průběhu P4C v ZŠ a MŠ Dubné

Příloha 1

Otázky, které děti vymyslely při setkání P4C v DDB

1. setkání

1. Sen je to, co se nám zdá, ale není to pravda.
2. Co to bylo za sen?
3. Je to nepravda nebo ne?
4. Co se jí zdálo za sen?
5. Co je to duše?

2. setkání

1. Co je to netopýr?
2. Proč je velryba velká a tlustá
3. Proč je krtek slepej?
4. Uvědomil sis, jaký by to bylo být někým jiným?
5. Jaké by bylo být slepý?
6. Jaké by bylo, kdybychom byli hluchý?

3. setkání – Dušan sám obrázky

1. co je bolest?
2. Jaká může být bolest?
3. Jak se chováme, když někoho něco bolí?
4. Může být psychická bolet větší než fyzická?
5. Je těžké říct, že mám bolest?

4. setkání

1. Proč už nemá mamku?
2. Od kdy jsou lvi zlatí
3. Bylo to vymyšlený, co říkal dědeček?
4. Jak ví, že se mu (Kiovi) budou zdát sny o lvech?
5. Proč dává Flipovi pusku na dobrou noc?

5. setkání

1. Mělo by být mýdlo duté?
2. Jsme pořád děti, jestliže nám žijí rodiče?
3. Co určuje barvu koně?
4. Mají všechny vany nohy?
5. Proč vana není větší než bazén?
6. Kdo určuje tvar vany?
7. Jak se rodí děti?
8. Proč mají ryby ploutve?
9. Proč není země čtverec?

6. setkání

1. Proč dali kocourovy tak zvláštní jméno Flip, když je to postavička z pohádky?
2. Proč všechny živé organismy nemluví stejně
3. Jak může poznat, že je hrdé zvíře?
4. Proč musí mít zvířata ocas?
5. Proč Ali nemá ráda, když jí říkají Alžběta?
6. Proč si Flip myslí, že Ali nemá nic, na co by byla hrdá

7. setkání

Dopisovat k obrázku hlavy, co se ti honí v hlavě

8. setkání – pouštění draků

9. setkání

1. Jak se může vidět jako dospělý?
2. Jak může někdo vědět, jak bude vypadat jako dospělý?
3. Co je to sex?
4. Proč si ten kluk myslí, že ta holka je čokoládová?
5. Co je to souložit?
6. Proč si myslí, že je princezna?
7. Co je to lezba?
8. Proč holky mluví sprostě?
9. Proč si myslí, že je kluk a holka lezba?

10. setkání

1. Proč jsou cigáni černí?
2. Proč se pomáhá druhým?
3. Proč je šikana?
4. Proč za druhý sv. války byli lidi rozděleni na židy atd.
5. Co jí je?
6. Proč cikáni kradou, to si, neumí vydělat peníze na jídlo?
6. Proč se ve školách mlátí?

Příloha 2

Otázky, které děti vymyslely při setkání P4C v ZŠ a MŠ Dubné

1. setkání

1. Proč už si s ním nehrál?
2. Proč se mu rozbila hlava?
3. Proč ho nesundal?
4. Jak se mu to mohlo stát?
5. Proč už si s ním nehrál, když měl jinou hlavu?
6. Proč do nemocnice pro panenky?
7. Jak mu uřízli hlavu?
8. Jak mu jí připevnili?
9. Jak vypadal s tou novou hlavou?
10. Proč si zranil hlavu?
11. Měli speciální pilu?

2. setkání

1. Proč měla tetování?
2. Proč měl dlouhé ruce a nohy, které dokáže stočit do neuvěřitelných poloh
3. Proč je pružný jako gumička?
4. Jaký je rozdíl mezi učitelkou a učitelem?
5. Proč měla tetování a učitel ne?
6. Jak se dělá tetování?

3. setkání

1. Proč se zpotil ve výtahu?
2. Proč měla pocit, že v ní bydlí skřítek?
3. Jaké máme pocity v žaludku a proč?
4. Proč tam jezdil?
5. Proč je malý výtah?
6. Proč se necítí dobře, když je někdo blízko?
7. Proč se smáli?
8. Proč seděli na koberci v kruhu?
9. Proč si povídali o pocitech?

4. Setkání

1. Proč se bál říct M., že by takhle neměla mluvit?
2. Proč bila Kulíška do hlavy?
3. Proč se M. chovala divně (škaredě)?
4. Proč M. křičela, když na ní S. šáhnul?
5. Proč M. tvrdí, že K. je obyčejná panenka?
6. Proč S. brečel?

5. setkání

1. Proč měl tak velké ruce?
2. Proč nechtěla říct, že kluci někoho bijou?
3. Proč se Jirka svěřil Markétce
4. Proč Markétka věděla, že existují i nepříjemné doteky?

6. setkání

1. Proč měla prsty jako zmrzlinu?
2. Proč měla štíhlé prsty?
3. Proč měla kulatý obličej?
4. Proč měla kulaté oči?
5. Proč měla barevné oči?
6. Proč měla čokoládovou kůži?
7. Proč měla kudrnaté vlasy?
8. Proč chodila jako princezna?
9. Proč měla hebké ruce?
10. Proč sedí vedle sebe?
11. Proč měla v očích jiskřičky?

7. setkání

1. Proč si už nehrál s panenkami?
2. Proč nezabil můru?
3. Proč měli sušenky a mléko k večeři?
4. Proč měl jednu panenku?
5. Proč neměl panenku?
6. Kam jela maminka?
7. Proč šli domů?
8. Proč se jmenuje Kulíšek?
9. Proč nebyl zloděj?
10. Proč má pocity ledové tříště?

8. setkání

1. Jak si může povídat s panenkou?
2. Proč měl Saša divný pocit v žaludku?
3. Jak může panenka odpovídat?

4. Proč Markétce nic neřekl?
5. Proč se Markétka nezeptala, jestli si může půjčit Kulíška?

9. setkání

1. Proč jí strýc lhal?
2. Proč si vymyslel ducha?
3. Proč jí vyhrožoval?
4. Proč jí duch neostříhal vlasy?
5. Proč maminka plakala?
6. Proč na ní byl strýc ošklivý?
7. Proč jí maminka nevyhnala?
8. Proč se k ní maminka přitulila a řekla, že ji má ráda?
9. Proč se Markétce nelíbilo, když ji strýc lechtal?

10. setkání

1. Proč mu dala pusu?
2. Proč zpíval Kulíškovi písničku?
3. Proč se cítila špatně, když se na ní dívali?

Příloha 3

Text motivační písničky

1. sloka

Dobrý den milé děti budeme si vyprávěti
o Sašovi a Markétce a Kulíškovi panence.

2. sloka

Markétka se Sašou kamarádi už od školky jsou
a Kulíšek je Sašova panenka s novou hlavičkou.

3. sloka

Markétka má kůžičku, jak mléčnou čokoládičku
a očička jak kuličky, v kterých se třpytí jiskřičky.

Příloha 4

Popis reálného průběhu praxe v DDB¹⁰⁰

Při prvním setkání byl použit text knihy ---aděje na s---, epizoda 256: Sen¹⁰¹.

Při druhém a třetím setkání P4C v DDB jsme četli texty z knihy Kio a Ali. Úroveň čtení většiny účastníků byla velmi nízká a taktéž z ní vyplývající schopnost pochopení obsahu textu byla nedostačující.

Na čtvrtém setkání jsme proto vyzkoušeli tvorbu otázek z obrázků, protože čtení příběhu bylo příliš náročné na čas a pozornost účastníků. Od čtení příběhu jsme ovšem neupustili nadobro.

Při pátém a šestém setkání jsme opět četli, ale četla jsem já (účastníci měli při čtení zavřené oči) abychom stihli následnou diskuzi. Zbyl-li nám čas, cvičili jsme s účastníky také tvorbu otázek z obrázků.

Sedmé setkání jsme oživilí variací hry: Co se mi honí hlavou¹⁰², neboť jsme byli upozorněni panem ředitelem na to, že účastníci P4C v DDB mívají problém s pravidelností v zájmových kroužcích.

Osmé setkání měla proběhnout drakiáda, která měla být pro účastníky odměnou, ale většina jich onemocněla, takže akce odpadla.

Při devátém setkání jsem četla čtvrtou kapitolu z knihy Saša a Markétka. Následná tvorba otázek byla ovlivněná zájmem o otázky týkající se sexu, intimních vztahů mezi stejným pohlavím. Také diskuze, která následovala, se těchto témat týkala. Po skončení setkání jsme se sešli s panem ředitelem, o všem jsme ho informovali a nabídli spolupráci ve vhodné osvětě účastníků (zaslání materiálů vhodných k informování o sexu).

Poslední desáté setkání bylo na žádost pana ředitele tématicky zaměřené na rasovou otázku. Otázky jsme tvořili z obrázků.

¹⁰⁰ Nahrávky P4C setkání jsou pro oponenta, vedoucího práce a badatelské účely k dispozici na vyžádání (email : snupinka24@seznam.cz).

¹⁰¹ MUCHOVÁ, L. ---aděje na s---, s. 11,12.

¹⁰² ZOLLER, E. *Učíme děti ptát se a přemýšlet*, s. 16.

Příloha 5

Popis reálného průběhu praxe v ZŠ a MŠ Dubné

1. setkání

Cílem úvodní hodiny bylo seznámení s dětmi a seznámení dětí s filozofií pro děti.

Děti jsou žáci první třídy a jejich počet je cca 15. S dětmi jezdíme filozofovat každé pondělí.

A) 2min představení mě a Romana (pí vychovatelkou)

B) 5min seznamovací rozcvička z met. příručky - dětem se velmi líbila a nám pomohla v zapamatování jmen

C) 5min úvodní písnička o Sašovi a Markétce:

1. sloka Dobrý den milé děti budeme si vyprávěti
o Sašovi a Markétce
a Kulíškovi panence.

2. sloka Markétka se Sašou kamarádi už od školky jsou
a Kulíšek je Sašova panenka s novou hlavičkou.

Písnička měla navodit tu správnou atmosféru a uklidnit děti před čtením příběhu, což se také povedlo.

D) 5min čtení příběhu po větách (čteme na střídačku s Romanem, děti se čtení teprve učí) Ihned po dočtení příběhu děti začaly pokládat otázky (celkem 11).
Hlasováním vyhrála otázka: "Jak se mu to mohlo stát?"

E) 15min diskuze: výsledek - mohl spadnout s kola

- při řezání pilou

- při běhání

Protože jsme otázku rychle vyčerpali, dále jsme si povídali o úrazech obecně, co se komu stalo, jaké to mělo následky a jak se při tom děti cítily (bolest, omezení aktivity). Narazili jsme na případ, že chlapeček strčil bratra (nechtěně) a ten vypadl z okna (zmínila jsem důležitost omluvy)

F) 10min cvičení na definování z met. příručky.

Příklady : pes - zvíře, které vrtí ocasem a štěká

Ježíšek - miminko, které nosí na vánoce dárky a létá

rodič - muž nebo žena, kteří mají děti

Cvičení sklouzlo k tomu, že všechny děti popisovaly kočky podle vzoru první holčičky, ale myslím, že částečně pochopily význam slova definice (pro děti - popis)

G) 5min závěrem pochválení dětí za jejich myšlenky a názory, úkol na příště (donést svou oblíbenou skladbu na CD, nebo promyslet a zazpívat).

Časová dotace je plánovaná, skutečnou dotaci přesně určit nedokážu, protože se nestíhám dívat na hodinky. Ale celý program trval hodinu a půl, takže jsme jednotlivé

dotace přetahovali.

2. setkání

A) 2min přivítání + nachystání židlí do kroužku

B) 2min písnička o Sašovi a Markétce, rozdání cedulek se jmény (děti je 15+, takže si některé nepamatujeme)

C) 5min příběh (čteme zase na střídačku s Romanem)

D) 5min otázky a hlasování

otázek bylo celkem 6:

Vyhrála otázka č. 1 Proč měla tetování?

E) 10min diskuze na téma tetování (proč je máme, jaké jsou druhy, od kdy - kolika let se můžeme nechat tetovat, dětem je nejbližší tetování obrázkové - žvýkačky)

F) 10min aktivítka z met. příručky - vymýšlení příběhu o dívce, která měla tetování. Děti pracovali v námi určených dvojicích, snažili jsme se je přeházet, aby nebyli kamarádi spolu a ještě jsme kombinovali různé povahy: mluvku s introvertem,...Jeden vždy popsal místo a to jak tetování vypadalo a druhý popisoval pocity jaké nastaly při ztrátě tetování. Příběhy se lišili růzností tetování, většina dětí měla stejné pocity lítosti ze ztráty. Cílem byl rozvoj spolupráce mezi dětmi a cvičení v navazování na kamaráda, který mluví přede mnou.

G) 2min hejbačka - hra na koňské závody (děti začaly projevovat přebytek energie a tak jsme zapojili na chvíli svaly)

H) 5min cvičení z met. příručky - dobrý učitel

jedno dítě jedna otázka ze cvičení - poté, co se vyjádřilo spontánně reagovali na jeho tvrzení ostatní. Děti došly k závěru, že nezáleží na pohlaví učitele, ale na tom, jak se chová k dětem.

CH) 5min cvičení z met. příručky - kritéria

cvičení bylo částečně úspěšné, děti uznaly, že je dobré svá tvrzení zdůvodňovat (je to pak pro ostatní lépe k pochopení - dedukce dětí)

I) 10min disco přinesené nejoblíbenější skladby - každé dítě písničku představí a zdůvodní, proč je jeho nejoblíbenější, jedna holčička zahraje krásně na flétnu

K) malování skvělého člověka - k obrázku si mají děti rozmyslet dvě otázky: Kdo je osoba, kterou malují?

A proč, čím je tato osoba skvělá?

Na začátku příštího setkání s dětmi jejich obrázky projdeme a každé představí svůj.

L) Rozloučení

3. setkání

A) 2min - přivítání, olepení dětí lístečky se jmény, některé děti si stále pleteme (hlavně holčičky 3 Elišky)

B) 10min - práce z obrázky z minula, téma: "skvělý člověk". Cílem cvičení je procvičování zdůvodňování (je to pro mě skvělý člověk, protože....)

C) 2min - písnička o Sašovi a Markétce

D) 3min - čtení příběhu

E) 10min - Otázky + hlasování
Vyhrála otázka č. 1. Proč se zpotil ve výtahu?

F) 15 min Následuje diskuze, ne moc úspěšná, děti se nesoustředí, baví se, a proto měníme téma diskuze: na pravidla z metodické příručky - Otázky o pravidlech, máme připravené obrázky, kde Roman jednotlivá pravidla znázornil. Obrázky věšíme na tabuli.

G) 10min - zařazení aktivity z met. příručky - obrácené magnety, poté se snažíme zavést diskuzi na téma tělesných hranic, dotazujeme se dětí na jejich pocity při aktivitě. Tímto cvičením navazujeme na ot. č. 6 Proč se necítí dobře, když je někdo blízko? Už minule jsme se s Romanem domluvili, že pokud vyhraje při hlasování otázka a rychle se vyčerpá, pokusíme se aktivitou navázat na další otázku.

H) 5min rozloučení děti nás objímají, Romana dokonce jedna holčička nechce pustit

PS: S kázní to bylo dnes nejhorší, pí vychovatelka říkala, že je to tím, že děti měly 4dny prázdniny, ale my si myslíme, že děti pochopily, že jsme "měkouši" a zkouší hranice. Příště se budeme ostražití a pravidla děláním pití si ujasníme hned na začátku.

4. setkání

Jelikož jsme se termínově potkali s Mikulášem, chtěla jsem, aby se i naše filozofování neslo v tomto duchu. Pro děti jsme připravili putování za Mikulášským pokladem.

A) 2min - přivítání

B) 1hodina - putování za Mikulášským pokladem. Děti jsme rozdělili do čtyř skupin (tři po čtyřech, jedna po třech). Každá skupina musela na své cestě splnit dva úkoly, ty byly zaměřeny na rozvoj spolupráce ve skupině, cvičení pozornosti a vnímání druhého a také vnímání řeči těla. Jednalo se o vybrané aktivity z metodické příručky. Konkrétně aktivity: gesta a řeč rukou.

C) 15min čtení příběhu, hlasování sedmá kapitola je obsahově výrazně delší než předchozí, i přesto děti napjatě poslouchaly až do konce. Otázky k diskuzi: I přes velký zájem dětí o diskuzi jsme po napsání otázek museli naše setkání ukončit, neboť jsem potřebovala stihnout Mikulášskou svých dětí.

Chtěla bych jen upozornit na komplikace, které nastaly při aktivitě: gesta. I když jsou děti, se kterými pracujeme vůbec nejstarší, pro které je met. příručka připravená, aktivita kolabovala na tom, že děti vůbec nevěděly, co je přísloví a o tom, že by nějaké znalý nemůže být ani řeč. Značně to komplikovalo celou aktivitu.

5. setkání

A) 5 min - přivítání

B) 2 min - písnička o Sašovi a Markétce

C) 5min - čtení příběhu, četli jsme opět kapitolu sedm, neboť minule jsme nestihli diskuzi a přišlo nám vhodné si kapitolu připomenou, neboť témata byla dosti závažná. Dětem jsme příběh nejen četli, ale také hráli. (Roman byl Saša a četl i příběh a já jsem se snažila, co nejdříve ztvárnit chování Markétky - naše divadlo mělo u dětí velký úspěch)

D) 10min - sepsání nových otázek, ty minulé děti moc nezajímaly, a tak vytvořily aktuální.

S velkým náskokem vyhrála ot. č. 3 (13 hlasů)

E) 30 min diskuze protkaná místy cvičením z met. příručky tajemství a také něco málo z plánu diskuze o důvěře.

Diskuze o ot. začala zkoumáním toho, proč se Jirka svěřil zrovna Markétce. Dětem asi přišlo divné, že se kluk svěřuje holce. Na tabuli jsme začali psát názory dětí, komu by svěřily tajemství a komu ne. Po vyčerpání tématu jsme přešli na téma tajemství, že někdy prozrazením tajemství můžeme někomu nebo i sobě pomoci a jindy je zas dobré si nechat tajemství pro sebe. Na cvičení se děti pokoušely rozhodnout a odůvodnit, proč a zdali se svěřit (většinou rodičům, nejl. kamarádce), či nikoli. Pak jsme ještě přešli na důvěru. U dětí byl opět problém, že strašně chtějí reagovat a nejlépe hned a nechtějí čekat, až druhý domluví. K vylepšení situace nám velmi pomohl králík Fiala z Letné, kterému tímto velmi děkujeme.

F) 10min - tichá pošta, Fiala se snažil dětem vysvětlit, jak je důležité se navzájem poslouchat a pak jsme se opravdu uklidnili a snažili. Kryštůfek byl opravdu vtipný, a schválně vymýšlel a posílal jiné zprávy. Paní vychovatelka ho chtěla vyloučit ze hry, ale nás napadla varianta udělat z kozla zahradníka, a tak v dalším kole Kryštůfek začínal. Byl to velký úspěch vtipně vymyslel fouknutí do ucha, které se úspěšně předalo dokola.

G) 5min závěr - holčičky pro nás měli připravené ZUMBA vystoupení, bylo příjemné a příště bychom je chtěli upozornit na podobnost nutnosti vnímání a naslouchání, jak v diskuzi, tak při tanci ve skupině.

PS: Vřele doporučujeme použití maňáska u malých dětí, prostřednictvím kterého, smí mluvit vždy jen jeden. Na rozdíl od míčku ho děti nehází a odpadá tak jeho lovení po třídě.

6. setkání

A) 5 min - přivítání, lístečky se jmény

B) 5 min - nová sloka písničky: Markétka má kůžičku jak mléčnou čokoládičku a očička jak kuličky, v kterých s třpytí jiskřičky.

C) 5 min - čtení kapitoly 4

D) 10min - Otázky + hlasování

E) 10 min - Diskuse nad otázkou číslo 6. - Proč měla čokoládovou kůži. Vysvětlení, že tmavá barva pleti je způsobena pigmentem a je to ze sluníčka. Lidé v jižních zemích mají sluníčka více než my, proto mají tmavší pleť. Otázka, zda mají ve svém okolí někoho s tmavou pletí. Prý dokonce spolužačku z vyššího ročníku. Vycházejí spolu dobře.

F) 10 min - Aktivita - Role - děti po dvojicích za dveře a zbytek se domluví na roli, nebo pocitu, který budou hrát. Byly to postupně - ustaraný, nedůvěřivý, smutný, vyděšený, rozpačitý. Děti to většinou poznaly, jednou někdo poradil.

G) 10 min - Aktivita - Obrys ruky. Děti si ve dvojicích navzájem obkreslily a vybarvily ruku na papíře. Měly tam také domalovat nějakou vlastnost, kterou si na tom druhém cení. Při této aktivitě krásně spolupracovaly.

H) 5 min - Shrnutí a rozloučení

7. setkání

A) 5 min - přivítání

B) 10 min - hra na schovávanou

C) 10 min - povídání o ruce z minula

D) 5 min - písnička

E) 5 min - čtení příběhu - kapitola 5

F) 10 min - otázky a hlasování

G) 10 min - Diskuse nad otázkou č. 1. Proč už si nehrál s panenkami? Děti přišly na to, že si jí nejdříve přestal brát do školy, aby se mu ostatní nesmáli a pak si ní přestal hrát úplně.

H) 10 min - diskuse - Být opatrný - z metodické příručky - každý v kroužku se měl zamyslet nad jednou otázkou a vysvětlit, proč si myslí zrovna to.

I) 5 min – rozloučení

8. setkání

A) 5 min - přivítání

B) 20 min - Hra venku - Děti byly rozdělené na dvě velké skupiny a my jsme venku poschovávali papíry s dvěma zašifrovanými písničkami. Byly rozfázované na deset částí. Byla to: Pec nám spadla a Zajíček v své jamce sedí sám. Děti měly za úkol všechny části najít, poskládat popořadě a písničku ve skupince zazpívat.

C) 5 min - písnička

D) 10 min - čtení kapitoly 6, otázky, hlasování:

E) 10 min - diskuse nad otázkou č. 3 - Jak může panenka odpovídat?

Dětem jsme nepodsouvali žádné názory ohledně toho, že panenka nemůže mluvit. Spíše jsme se implicitně a jinotajně snažili vyzdvihnout autoterapeutickou funkci panenky.

F) 10 min - Diskuse - Může člověk přestat mít rád?

1. Dřív jsem měla ráda kolotoče, ale dnes je nesnáším.
2. Mívala jsem strejdu moc ráda, ale teď se ho bojím.
3. Když jsem byl malý, měl jsem rád svou panenku, ale teď mám rád kolo.
4. Miloval jsem pistáciovou zmrzlinu, ale teď už ji nechci ani vidět.
5. Mívala jsem ráda Davida, ale teď už na něj nemám vůbec čas.
6. Měl jsem rád našeho kocoura, ale teď už mě to s ním nebaví.

G) 5 min – rozloučení

9. setkání

A) 5 min - přivítání, písnička - nová sloka - Markétka si přijde hrát a budeme se schovávat a když sluníčko půjde spát my půjdeme si dovnitř hrát.

B) 10 min - čtení kapitoly 8, hlasování:

C) 10 min - diskuse nad otázkou 3. - Proč jí vyhrožoval?

Postřehy dětí:

- Chtěl jí vystrašit, aby byla jinačí, zlobivá
- aby se na ní maminka zlobila
- Bylo jí hrozně, smutně
- Chtěl jí ublížit
- Měla strach

D) 10 min - scénky - Přestaň! - Děti byly rozdělené do trojic a měly zahrát scénku, kdy někomu nějaký dotyk není příjemný a má se bránit slovy: Přestaň! Cílem bylo s dětmi nacvičit obranné strategie.

Scénky:

1. Když vás váš kamarád lechtá a vám se to nelíbí, měli byste říct: „Přestaň!“?
2. Když stojíte ve frontě na lístky, zezadu se na vás neustále lepí cizí člověk a strká do vás. Měli byste mu říct: „Přestaňte!“?
3. Dva starší kluci vám ve škole zastoupí cestu. Měli byste říct: „Nechte toho!“?
4. V kině sedíte vedle neznámého člověka, který vám položí ruku na stehno. Měli byste říct: „Dejte tu ruku pryč!“?
5. Vaše tetička vás chce poplácat po zadku. Měli byste jí říct: „Nech toho!“?

U scénky v kině se nám stalo, že jedna holčička - Alenka se najednou rozbrečela. Nevěděli jsme proč. Martinka si s ní o tom chtěla povídat, ale nic jí neřekla. Nakonec pomocí plyšáka prozradila, že jí od rána bolí hlava. Oznámili jsme to paní vychovatelce.

E) 10 min - Hra - Chodí pešek okolo - navrhl spontánně Vojta. Děti si hráli a tak jsme měli čas se věnovat Alence. Martinka jí vysvětlila, že se může svěřit paní vychovatelce, mamince nebo babičce.

F) 5 min - rozloučení

10. setkání

A) 5 min - přivítání

B) 5 min - písnička

C) 5 min - čtení kapitoly 9

D) 10 min - otázky, hlasování:

E) 10 min - diskuse nad otázkou 1. Proč mu dala pusu?

postřehy dětí:

- měla ho ráda
- měla radost
- opravdový kamarád
- omluvila se mu tím

F) 15 min - hra na zvířátka - 1 hádá, ostatní předvádí nějaké zvíře

G) 10 min - koledy na rozloučenou

SEZNAM ZKRATEK

P4C – filozofie pro děti

MŠMT ČR – ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky

ŠD – školní družina

DD – dětský domov

VČ – volný čas

DDB – dětský domov Boršov

DÚ – diagnostický ústav

MHD – městská hromadná doprava

SPÚ – specifická porucha učení

ZŠ a MŠ Dubné – Základní škola a Mateřská škola Dubné

PVČ – pedagogika volného času

ABSTRAKT

VAŇKOVÁ, M. *Praxe filozofie pro děti v ZŠ a MŠ Dubné ve srovnání s praxí filozofie pro děti v dětském domově Boršov nad Vltavou*. České Budějovice, 2013. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce R. Macků.

Klíčová slova: filozofie pro děti, praxe, školní družina, dětský domov, vývojové fáze myšlení u dětí, volný čas

Práce se zabývá srovnáním praxe filozofie pro děti v ZŠ a MŠ Dubné a praxe filozofie pro děti v dětském domově Boršov nad Vltavou. Teoretická část seznamuje s teoriemi kognitivního vývoje a příklonem k jedné z nich obhajuje schopnost dětí filozofovat. Dále také stručně představuje program Filozofie pro děti a jeho vznik. Také popisuje zmíněné typy zařízení a jejich úlohou ve volném čase dětí. Praktická část obsahuje srovnání obou praxí na úrovni plánování, přípravy a výsledkové.

ABSTRACT

The comparison of practice of philosophy for children in primary school and kindergarten in Dubné with practice of philosophy in children's home in Boršov nad Vltavou.

Key words: philosophy for children, practice, school club, children's home, stages of children's mental development, leisure time

The thesis deals with the comparison of practice of philosophy for children in primary school and kindergarten in Dubné with practice of philosophy in children's home in Boršov nad Vltavou. Theoretical part of thesis introduces the theories of cognitive development and prefers one of them. The thesis defends an ability of children to philosophize. The thesis also briefly introduces Program of philosophy for children and information on its creation. The thesis describes above mentioned types of institutions and their role in leisure time of children. Practical part of thesis contains the comparison of both practices on the base of planning, preparation and comparison of final results.