

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

PaedDr. Simona BORISOVÁ

PEDAGOGICKÝ ROZMER FILOZOFIE PRE DETI

Autoreferát dizertačnej práce

Nitra 2021

Dizertačná práca bola vypracovaná v dennej forme doktorandského štúdia na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Predkladateľ: **PaedDr. Simona Borisová**
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, UKF v Nitre
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra

Školiteľ: **doc. PaedDr. Gábor Pintes, PhD.**
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, UKF v Nitre
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra

Oponenti: **prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc.**
Katedra etickej a občianskej výchovy
Pedagogická fakulta, UK v Bratislave
Moskovská 3
813 34 Bratislava

doc. PaedDr. Dana Kollárová, PhD.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, UKF v Nitre
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra

PaedDr. Petr Bauman, Ph.D.
Teologická fakulta, JU v Českých Budějovicích
Kněžská 8
370 01 České Budějovice

Autoreferát bol rozoslaný dňa 14.6.2021

Obhajoba dizertačnej práce sa koná dňa 14.7. 2021 o 8:30 hod. pred komisiou pre obhajobu dizertačnej práce v odbore doktorandského štúdia, vymenovanou predsedom odborovej komisie v študijnom odbore 38. - učiteľstvo a pedagogické vedy, študijný program pedagogika na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre, Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra

Predseda odborovej komisie:

prof. PhDr. Peter Seidler, CSc.
Pedagogická fakulta, UKF v Nitre

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

PaedDr. Simona BORISOVÁ

PEDAGOGICKÝ ROZMER FILOZOFIE PRE DETI

Autoreferát dizertačnej práce

na získanie akademického titulu „philosophiae doctor“, v skratke „PhD.“

v študijnom programe: pedagogika

študijný odbor: 38. - učiteľstvo a pedagogické vedy

Nitra 2021

Obsah

0 ÚVOD	5
2. SÚČASNÝ STAV SKÚMANEJ PROBLEMATIKY	7
3. CHARAKTERISTIKA ŠKOLSKÉHO KLUBU DETÍ, VÝHODY UPLATNENIA <i>FILOZOFIE PRE DETI</i> V PODMIENKACH NEFORMÁLNEJ EDUKÁCIE.....	10
4. EMPIRICKÝ VÝSKUM ANGAŽOVANÉHO MYSLENIA V HĽADAJÚCOM SPOLOČENSTVE	12
5. PRIEBEH ORGANIZÁCIE EMPIRICKÉHO VÝSKUMU.....	15
PEDAGOGICKÁ INTERPRETÁCIA VÝSKUMU	24
6. ZÁVERY A ODPORÚČANIA PRE PEDAGOGICKÚ PRAX.....	32
SÚPIS PUBLIKAČNEJ ČINNOSTI	36
VÝBER POUŽITEJ LITERATÚRY	38
POZNÁMKY	41

0 ÚVOD

Pokiaľ spoločnosť od školstva požaduje absolventov, ktorí sa vedú prispôbiť aktuálnym požiadavkám, dokážu adekvátne komunikovať, pracovať s informáciami a efektívne myslieť, školské i mimoškolské inštitúcie by mohli smerovať k nahradeniu transmisívneho odovzdávania poznatkov novými cestami dosahovania vyššie uvedených zručností, ale aj mnohých ďalších, zvyšujúcich kvalitu života. Daný apel na rekonštrukciu edukácie pretrváva už niekoľko rokov a množstvo odborníkov vyvíja snahu o zmiernenie nie príliš priaznivej situácie. Zmena môže nastať pomocou aktívnej práce v teoretickej aj v praktickej rovine. Otázka, či je filozofia kompetentná pri rozvíjaní úrovne myslenia, komunikačných zručností, čitateľskej gramotnosti a ďalších zručností uplatniteľných v dnešnom svete, si vyžaduje dôkladnejšie vysvetlenie. Na miskú váh sa dostávajú radosť z procesu filozofovania a proces filozofovania poňatý ako prežitok a zbytočnosť. V druhom prípade však často ide o mylné spájanie dvoch stránok filozofie – teoretickej a praktickej. Filozofia sa v našej spoločnosti neteší príliš veľkej obľube z dôvodu, že kladie dôraz na poznávanie teórie a dejín filozofického myslenia (vedecko-teoretický výklad sveta), no menej známe je spojenie filozofie a životnej praxe (každodennej skutočnosti).

Spôsob rozvíjania filozofie je mnohotvárný a jedným z variantov praktického uplatnenia filozofie, resp. filozofovania je program *Filozofia pre deti*. Daným programom sa vo väčšine prípadov prekonáva tradičný filozofický vysoký stupeň abstrakcie, zdoláva sa prílišná terminologická odbornosť a zdôrazňuje sa, že pokiaľ vychádzame zo záujmov detí/žiakov, filozofovanie dokáže pozitívne ovplyvňovať úroveň myslenia a správania. V programe sa obyčajne nepoužíva zložitá terminológia, ako úvod k diskusii sa využívajú detské filozofické príbehy, alternatívne aj filmy, obrázky a iné podnety na zapojenie sa do filozofického bádania. Skúsenosť jednotlivých čitateľov predkladanej práce s programom *Filozofia pre deti* môže byť rôzna, preto ponúkame analýzu pojmov, s ktorými program operuje. Absencia približenia pojmov môže u čitateľa viesť k nepresnej interpretácii niektorých javov a procesov *Filozofie pre deti*. Z tohto dôvodu je dôležitým bodom objasnenie terminológie, ktorá sa využíva v súvislosti s daným programom. Analyzujeme konkrétne pojmy – hľadajúce spoločenstvo, filozofický príbeh, dialóg a diskusia, autokorekcia, facilitátor a ďalšie. Okrem iného dôkladne zachytávame pojmové kategórie angažovaného myslenia, ktoré nám dávajú určitý základ k jeho ďalšiemu skúmaniu.

Charakter predkladanej dizertačnej práce vychádza z našich doterajších skúseností s programom *Filozofia pre deti*, pričom program považujeme za prínosný z mnohých hľadísk. Vplyv metód *Filozofie pre deti* na úroveň kritického a tvorivého myslenia je zrejmý, dokázaný početnými validnými výskumami (analyzované sú v tretej kapitole, v ktorej ide o rozpracovanie stavu skúmanej problematiky, kedy sa pozornosť zameriava na výskumnú oblasť od vzniku *Filozofie pre deti*, teda na výskumy realizované zakladateľom daného programu až po výskumy v súčasnosti). V tomto bode nás zaujíma predovšetkým to, akým spôsobom program rozvíja kvalitu angažovaného myslenia. To sa nezaobíde bez teoretického uchopenia angažovaného myslenia a jeho dôkladného vysvetlenia, pretože na tento fenomén je možné nahliadnuť z viacerých hľadísk a dosiaľ nebol komplexne prebádaný. Vzhľadom na uplatniteľnosť *Filozofie pre deti* v praxi okrem výskumnej zložky predstavujeme aj inštitúcie podporujúce rozvoj programu a zdôrazňujúce jeho zmysel. Program transformuje zaužívaný pohľad na filozofiu a posúva filozofiu z intelektuálnej sféry do sféry bežného ľudského bytia pre rozmanité vekové skupiny s rozmanitými životnými skúsenosťami. Ziskom z praktikovania aktivít daného programu by malo byť rozvíjanie aj tzv. mäkkých zručností, v ostatných rokoch čoraz viac prichádzajúcich do popredia (Mühlisen, S., Oberhuber, N., 2015, s. 22). Pod spojením „pedagogický rozmer“

je myslený najmä výchovný potenciál programu *Filozofia pre deti*, týkajúci sa rozvoja osobnosti (charakterových vlastností, správania, hodnôt a podobne), v rámci ktorého ide o preskúmanie oblasti angažovaného myslenia. Primárnym predmetom záujmu je angažované myslenie ako dosiaľ nízko prebádaná oblasť a zobrazenie jeho prínosu a efektu v edukačnom procese. Kritické a tvorivé myslenie v ostatných rokoch tvoria popredné výzvy pre súčasnú výchovu a vzdelávanie, angažované myslenie nie je dostatočne uchopené v teoretickej ani výskumnej rovine. Po dôkladnej súvahe nad výskumnými metódami vyberáme metódy najrelevantnejšie k výskumnému problému, približujeme výskumnú vzorku a načrtávame organizáciu empirického výskumu. Prvé tri kapitoly dizertačnej práce približujú čitateľovi tému výskumu, čo predstavuje základ k pochopeniu empirického skúmania javov angažovaného myslenia, výsledkov, záverov a odporúčaní. Zvyšné kapitoly sa zameriavajú na výskum v teréne, jeho osobitosti, priebeh aj výsledky. Predkladaná dizertačná práca svojím obsahom zobrazuje to, ako môže filozofovanie s deťmi obohatiť edukačnú prax a samotné deti, prípadne žiakov, ale aj ich vychovávateľov a učiteľov.

2. SÚČASNÝ STAV SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

V oblasti programu *Filozofia pre deti* je rozpracovaných množstvo štúdií, publikácií a výskumov poskytujúcich základ pre ďalšie výskumné overovanie. Prostredníctvom tejto kapitoly zobrazujeme spôsoby praktického využívania programu a rovnako aj doteraz realizované výskumy. Vznik a rozvoj *Filozofie pre deti* spadá do obdobia sedemdesiatych rokov dvadsiateho storočia, kedy Matthew Lipman, zakladateľ *Filozofie pre deti*, napísal prvý filozofický príbeh pre deti vo veku 11-12 rokov s názvom *Objav Harryho Stottlemeiera*. V roku 1970 začal M. Lipman tento príbeh výskumne overovať pomocou metód programu, ktorý zostavil. Priebeh a výsledky tohto výskumu popisujeme v nasledujúcej podkapitole. Pre autora *Filozofie pre deti* bol významný rok 1973, a to tým, že Univerzita v Montclairi umožnila založiť *IAPC – Institut of Advancement Philosophy for Children*. V inštitúte pre rozvoj *Filozofie pre deti* začal Matthew Lipman spolupracovať s Ann Margaret Sharp a Fredericom Oscanyanom. Každoročne vydávali publikácie, literárne príbehy a metodické príručky súvisiace s *Filozofiou pre deti*, podobným spôsobom pracovali pri rozvíjaní povedomia o programe organizovaním akademických konferencií, výskumných projektov, workshopov pre učiteľov a ďalšieho vzdelávania učiteľov (Lipman, M., 1996, s. 20-25). Program sa rozvíja na rôznych úrovniach aj v krajinách Európy, najaktívnejšie centrá pôsobia v Nemecku, Taliansku, Španielsku, Portugalsku, Francúzku, Írsku a Anglicku. V Českých Budějoviciach funguje *Centrum Filozofie pro děti* na Jihočeskej univerzite podporujúce rozvoj daného programu nielen publikačnou činnosťou a realizáciou kurzov *Filozofie pre deti*, ale aj aktívnou spoluprácou so školskými a mimoškolskými zariadeniami pri realizovaní jednotlivých filozofických stretnutí. Zásľuhu v oblasti rozvoja daného programu v Česku zastávajú odborníci Slávka Jindrová, Petr Bauman, Richard Macků, Ludmila Muchová a ďalší. Aj vďaka nim máme príležitosť rozvinúť program v našej krajine. Podobné centrum na Slovensku síce absentuje, pôsobí u nás však niekoľko odborníkov, ktorí sa danému programu na rôznych úrovniach venujú. Zaradenie *Filozofie pre deti* ako predmetu pre pedagogické programy štúdia chápeme ako dôležitý krok pri vytváraní a zdokonaľovaní vlastnej individuálnej pedagogickej koncepcie. Autor Gábor Pintes (2014, s. 102) dáva do pozornosti osvojenie si základov pedagogického myslenia, ktoré sú elementárnym predpokladom vlastnej edukačnej činnosti. Študenti tak majú väčší prehľad o jednotlivých výchovných štýloch a slobodne si môžu zvoliť koncepciu, ktorá najviac koreluje s ich vedomosťami a presvedčeniami.

Výskumná rovina programu *Filozofia pre deti*

Prvý výskum z oblasti programu *Filozofia pre deti* realizoval M. Lipman, ktorý v roku 1970 našiel vhodnú experimentálnu situáciu umožňujúcu výskumne overiť program v praxi. Dostal možnosť pracovať so skupinou detí vo veku od 11-13 rokov a pomocou literárneho príbehu vytvoril situáciu, v ktorej je možné učiť filozofiu. Experiment v tomto roku demonštroval, že už deväťtýždňová implementácia môže priniesť výrazné zlepšenie nielen v argumentácii, ale aj v čítaní. V experimentálnej aj kontrolnej skupine bolo 20 žiakov piateho ročníka, pričom v experimentálnej skupine sa uskutočnilo 18 stretnutí trvajúcich 40 minút. V preteste neboli výrazné rozdiely medzi skupinami, posttest pri experimentálnej skupine vykazoval významný nárast logickej argumentácie. Využitý bol CTMM (The California Test of Mental Maturity, revízia z roku 1963), merajúci mentálny vek. Experimentálna skupina dosiahla v postteste v priemere 13 rokov a 11 mesiacov, kontrolná skupina 11 rokov a 8 mesiacov (Lipman, M., et. al., 1980, s. 294). Výskum vykázal významné efekty, no je potrebné pripomenúť, že aktivity boli realizované profesorom filozofie, nie učiteľom v triede, preto, ako bolo spomenuté v predchádzajúcej podkapitole, ďalším krokom bolo navrhnutie experimentu, v ktorom pôjde o vyškolenie učiteľov v osvojení si metód tohto

programu, aby dokázali podporovať filozofické myslenie u žiakov. Nasledujúce výskumy rozdeľujeme podľa zamerania, a to podľa orientácie na reflektovanie kognitívnych zručností a afektívnych a sociálnych zručností. Nachádzame aj kombinované výskumy (zamerané na kognitívne a zároveň aj afektívne a sociálne zručnosti) a poslednými sú výskumy zamerané na metodologické a teoretické aspekty daného programu.

Významný zdroj poznatkov pre formovanie budúcich výskumov je meta-analýza efektivity programu *Filozofia pre deti* (Yan, S., 2018), poskytujúca široké poznatky o vplyve metód programu na kognitívne výsledky žiakov. Autori meta-analýzy popisujú ako metódu spájajúcu výsledky viacerých nezávislých výskumných pracovníkov z oblasti spoločnej témy, pričom daná metóda vykonáva štatistickú analýzu (Yan, S., 2018, s. 17). Autori analyzovali výskumy a štúdie od roku 2002 do roku 2016, ktoré skúmali spojenosť medzi hľadajúcim spoločenstvom, filozofickým myslením a socio-psychologickým zdokonaľovaním osobnosti. Z viac ako tisíce výskumov z oblasti tohto programu pomocou prísnych kritérií autori vybrali desať výskumných štúdií spĺňajúcich podmienky pre analýzu štúdií. Požiadavkou bolo, aby výskumy obsahovali kvantitatívny metodologický prístup, experimentálnu aj kontrolnú skupinu, meranie kognitívnych schopností a štatistické vyhodnocovanie. Premenné obsahovali meranie kognitívnych výsledkov, akými sú napríklad schopnosť uvažovania, schopnosť porozumenia a všeobecné kognitívne schopnosti (Yan, S., 2018, s. 18). Respondenti v jednotlivých výskumoch boli žiaci vo veku od prvého ročníka základnej školy do obdobia pred nástupom na univerzitu. Meta-analýza nám poskytla náhľad na spôsoby, akými je možné merať úroveň kognitívnych schopností. Okrem iného sú v nej zahrnuté aj výskumy, v ktorých sa využil test na čítanie s porozumením a počúvanie s porozumením. Uvedená meta-analýza relevantné výskumy rozdelila na štúdie *západného sveta* (výskumy realizované vo Veľkej Británii, Austrálii a USA) a *nezápadného sveta* (Irán, Turecko a Čína). Toto rozdelenie ukázalo vyššiu mieru rozvoja úrovne myslenia v krajinách *nezápadného sveta* (na meranie kognitívnych schopností bol využívaný Cognitive Ability Test a jeho obmeny). Podľa zistení tejto meta-analýzy preukázal program *Filozofia pre deti* mierne pozitívny vplyv na kognitívne výsledky študentov. Daný výsledok potvrdzuje všeobecnú literatúru o programe, v ktorej sa uvádza, že *Filozofia pre deti* má pozitívny vplyv na rôzne typy kognitívnych zručností žiakov či študentov. Kognitívne výstupy zahŕňajú všeobecné kognitívne zručnosti, zručnosť uvažovať, tvorivo myslieť, porozumieť čítaniu a počúvaniu. Vo všetkých týchto druhoch kognitívnych výstupov má podľa meta-analýzy program *Filozofia pre deti* u žiakov veľký pozitívny vplyv na usudzovanie, zatiaľ čo mierny vplyv na iné kognitívne oblasti. Autori štúdie dôrazne odporúčajú realizovať viac štúdií skúmajúcich súvislosť medzi hľadajúcim spoločenstvom, filozofickým myslením a sociálno-psychologickým rozvojom detí (Yan, S., s. 25-30).

Gorard a kol. (2019, In *Journal of Philosophy of Education*) realizovali výskum, do ktorého zahrnuli spôsoby, akými môže byť dosahované zvyšovanie non-kognitívnych zručností. Výrazy „*non-kognitívne zručnosti*“ pre vysvetlenie dopĺňujú podobnými, prípadne synonymnými výrazmi, a to „*soft skills*“ (*mäkké zručnosti*), „*osobnostné črty*“, „*životné zručnosti*“, „*sociálne a emocionálne zručnosti*“. Vo výskume bolo zahrnutých 2722 žiakov zo 42 základných škôl a metódy programu boli realizované 18 mesiacov. Výstupom projektu boli vlastné správy žiakov s nástrojom určeným na hodnotenie „*sociálnych a komunikačných zručností*“, „*motivácie*“, „*tímovej práce a odolnosti*“, „*empatie*“ „*samostatnosti a sebaúcty*“. Porovnania po implementácii programu ukázali, že žiaci, ktorí program absolvovali boli v daných kategóriách pred žiakmi z kontrolných skupín. Výskumníci sa zamerali aj na stanovisko učiteľov žiakov, pričom učitelia uviedli, že u svojich žiakov pozorovali vyššiu nezávislosť pri kladení otázok a zdôvodňovaní. Skúmaní žiaci až na pár výnimiek vo všeobecnosti zhodnotili, že realizované aktivity boli zaujímavé. Záverom

výskumu bolo potvrdenie hypotéz, ktoré sa týkali non-kognitívnych zručností, a aj to, že program *Filozofia pre deti* napomáha rozvoju non-kognitívnych zručností. Vzhľadom na uvedené, pre edukačnú prax môže byť prínosné aj predstavenie štúdií zameriavajúcich sa na to, do akej miery je *Filozofia pre deti* radostnou skúsenosťou pre žiakov a pre učiteľov. Vo väčšine prípadov výskumu, ktorý realizoval L. Dunlop a kolektív (2015) žiaci prejavujú pozitívnu spätnú väzbu na základe ich participácie v hľadajúcom spoločenstve. Výskum v Severnom Írsku skúmal názory 364 žiakov a 19 učiteľov, ktorí participovali na *Filozofii pre deti* a ich tvrdenia potvrdzovali pozitívnu skúsenosť s programom.

Vplyvy programu *Filozofia pre deti* na úroveň angažovaného myslenia sledovala Asha Lancaster-Thomas vo výskume kvalitatívneho charakteru. Autorka vychádzala zo zistení, že väčšina súčasných výskumov v oblasti edukácie je zameraná skôr na rozvoj kognitívnych zručností, preto sa zamerala na rovinu afektívnych zručností (Lancaster-Thomas, A., 2017, s. 103). Vo výskumnej vzorke participovalo 75 žiakov vo veku od 14 do 15 rokov počas dvanástich stretnutí v rámci predmetu náboženská výchova. Stretnutia viedli traja vyučujúci, vyškolení v oblasti metód *Filozofie pre deti*. Výskum sa zameriaval na emocionálnu a interpersonálnu angažovanosť žiakov. Dáta boli zhromaždené prostredníctvom videozáznamov, prostredníctvom interview s učiteľmi participantov a vo fokusných skupinách s participantmi. Autorkine závery uvádzajú, že *Filozofia pre deti* dokáže poskytnúť mnohým žiakom príležitosť k sebayjadreniu, ktoré by im v organizácii klasickej triedy zvyčajne nebolo poskytnuté (Lancaster-Thomas, A., 2017, s. 108-117). Čiastkovo dokážeme nájsť parciálne zmienky o angažovanom myslení vo výskumoch dotýkajúcich sa problematiky kritického a tvorivého myslenia pri pôsobení programu *Filozofia pre deti*. Nemáme poznatky o štúdií zameriavajúcej sa na skúmanie angažovanosti spôsobom, o ktorý sa zaujíame a usilujeme. V súčasnosti je k dispozícii nízky počet znalostí a explanačných štúdií o oblasti angažovaného myslenia, avšak L. Šmehilová a G. Pintes (2019) v rámci diplomovej práce riešili problematiku angažovaného myslenia a ponúkli tak podnet pre jeho ďalšie skúmanie. Vo výskumnej rovine práce sa autori sústredili na implementáciu daného programu v podmienkach prvého stupňa základnej školy a vykonali kvalitatívnu analýzu údajov s nadviazaním na angažované myslenie. Výsledky kvantitatívnych výskumov prevedených od obdobia, kedy program *Filozofia pre deti* vznikol, významne prispeli k nahliadaniu na daný program ako na jeden z nástrojov rozvíjania úrovne myslenia. Za výzvu sme však považovali uskutočnenie rozsiahlejšieho kvalitatívneho výskumu spracovávajúceho problematiku angažovaného myslenia, a to v podmienkach školského klubu detí.

3. CHARAKTERISTIKA ŠKOLSKÉHO KLUBU DETÍ, VÝHODY UPLATNENIA FILOZOFIE PRE DETI V PODMIENKACH NEFORMÁLNEJ EDUKÁCIE

Činnosti v školskom klube detí (ďalej len ŠKD) sú prednostne určené na relaxáciu a aktívny pohyb, preto vo výchovno-vzdelávacích a záujmových činnostiach prevládajú aktivity na odstraňovanie záťaženia detí. Úlohou vychovávateľa je okrem uplatňovania rôznych metód a foriem práce pri dodržiavaní psychohygieny detí aj sprevádzanie detí v ich vlastnom rozvoji, spolupráca pri tematickej výzdobe tried a školy, organizovaní rôznych akcií. Z plánu práce konkrétneho ŠKD (v ktorom sa uplatňoval predmetný výskum k dizertačnej práci) vyplýva, že kľúčovými úlohami sú rozvoj čitateľskej gramotnosti, prírodovednej gramotnosti, zdravého životného štýlu a telesnej zdatnosti, finančnej gramotnosti a preventívnej činnosti. Vychovávateľ v ŠKD do svojej práce zaraďuje činnosti určené na rozvíjanie dieťaťa pozitívnym smerom. Táto kapitola predstavuje priestor, v ktorom objasňujeme, prečo môže byť uplatnenie *Filozofie pre deti* prospešné pri rozvíjaní osobnosti dieťaťa v ŠKD a prečo prínosy programu zapadajú do výchovného programu.

Úlohy vychovávateľa

Priority vychovávateľa vyplývajúce z plánu práce konkrétnej základnej školy sú nasledovné:

1. Implementovať aktivizujúce metódy rozvíjajúce kľúčové kompetencie detí s dôrazom na stimuláciu činnostného učenia sa a rozvoj kritického myslenia (napr. konštruktivistické metódy).
2. Vytvárať priaznivú klímu školy, triedy a formovať priateľské a empatické vzájomné vzťahy medzi deťmi.
3. Rozvíjať sociálnu a emocionálnu zrelosť (schopnosť nadväzovať kontakt a primerane komunikovať s vrstovníkmi i dospelými, ustálenosť citových prejavov a nálad).
4. Aktívne pristupovať k uspokojovaniu a rozvíjaniu svojich potrieb, záujmov, individuálnych predpokladov, schopností v záujmovej činnosti, v aktivitách vyplývajúcich z vlastného výberu a voľby.
5. Podieľať sa na skrášľovaní interiéru školy, aby jej celkový vzhľad pôsobil esteticky príjemne.
6. Vytvárať priaznivé podmienky na sebarealizáciu a rozvoj osobnosti dieťaťa v jeho voľnom čase.
7. Poskytovať rozličné možnosti príťažlivých ponúk k hodnotnému využívaniu voľného času v záujmovej a ostatnej činnosti.
8. Umožňovať a vytvárať priestor pre regeneráciu síl (psychických aj fyzických), formovať u detí aktívny spôsob ich vlastného života.
9. Predchádzať negatívnym spoločenským javom v prejavoch agresivity, násilia, závislostí (smartfóny, televízia, automaty, PC hry a pod.). Monitorovať zmeny v správaní detí a v prípade podozrenia zo šikanovania alebo zneužívania detí bezodkladne vzniknutý problém riešiť.
10. Viesť k formovaniu pozitívneho vzťahu k udržateľnosti prírody, životnému prostrediu, primeranými aktivitami podporovať formovanie postojov k ochrane životného prostredia, pracovať na skrášľovaní okolia školy.
11. Uplatňovať a dbať na dodržiavanie princípov etickej výchovy.

Z charakteristiky očakávaných priorít, úloh vychovávateľa v ŠKD, ale aj východiskových dokumentov určených pre prvý stupeň základnej školy vyplýva, že program *Filozofia pre deti* môže byť užitočný pri naplňaní väčšiny stanovených bodov. Výhodou programu je aj to, že Matthew Lipman ho neformuloval ako vopred danú nemennú formu, ale ako možnosť, ktorú si edukátor dokáže podľa potreby upraviť. Napriek tomu sa program

vyznačuje istou štruktúrou, ktorej sa môže vychovávateľ v roli facilitátora (uľahčovateľa, vedúceho skupiny) pridržiavať. Ozrejmujeme modelové fungovanie programu *Filozofia pre deti* a tejto šablóny sme sa pridržiavali aj počas realizácie empirického výskumu.

Metodika programu *Filozofia pre deti*

- 1.) **Motivácia** – motiváciou k diskusii je obyčajne čítanie jednoduchého filozofického príbehu určeného pre konkrétny vek detí. V týchto príbehoch vystupujú detské postavy v konfrontácii medzi sebou navzájom alebo v konfrontácii s dospelými. Detským čitateľom sa ponúka určitý model riešenia problémov. Príbehy dopĺňajú metodické príručky, sú určené pre facilitátora.
- 2.) **Tvorba filozofických otázok** – deti sa rozdelia obyčajne do dvojíc a na tabuľu zapisujú otázky, na ktorých sa v týchto dvojiciach dohodli.
- 3.) **Prečítanie filozofických otázok** – facilitátor prečíta všetky filozofické otázky, deti tak dostanú čas na premýšľanie nad tým, ktorú otázku alebo otázky by chceli riešiť.
- 4.) **Demokratické hlasovanie** – každý člen hľadajúceho spoločenstva má dva hlasy, ktoré môže dať jednej otázke (dva hlasy), alebo dvom otázkam (po jednom hlase).
- 5.) **Diskusia** – je hlavným pilierom programu. Diskusiu môžeme začať brainstormingom, deti vyjasňujú základné pojmy dotýkajúce sa zvolenej otázky a postupujú pomocou skupinou vopred stanovených pravidiel. V priebehu diskusie majú deti priestor pre vyjadrenie vlastného názoru, argumentáciu, hľadanie súvislostí, skúmanie viacerých uhlov pohľadu, tvorbu riešení. Oceňuje sa novosť, netradičnosť a ochota riešiť problém. Dieťa v role jednotlivca napreduje prostredníctvom spolupráce s ostatnými – po niekoľkých diskusiách začínajú mať deti viac zmyslu pre spoločné riešenie problémov, tímovú spoluprácu.
- 6.) **Cvičenia a aktivity** – sú zamerané na slovné, literárne, výtvarné, dramatické či pohybové vyjadrenie a nadväzujú na tému. Sú obyčajne formulované v metodických príručkách a záleží na facilitátorovej tvorivosti a iniciatíve, aké dopĺňujúce aktivity zaradí.
- 7.) **Spätná väzba** – z hľadiska ďalšieho napredovania skupiny je nevyhnutné vyhodnotenie celého filozofického pôsobenia – deti zhodnotia, ako sa im pracovalo, čo môžu vylepšiť do budúcnosti, ako pracovali ako skupina, či ich riešenie témy zaujalo a čo si z diskusie a aktivít odnášajú.

Uplatnenie *Filozofie pre deti* ako plnohodnotného školského predmetu v Slovenskej republike nepovažujeme za absolútne nereálne, avšak sme skôr za to, že plnohodnotnú realizáciu programu je vhodnejšie smerovať do oblasti neformálnej edukácie, a to z viacerých dôvodov. V prípade ŠKD (alebo aj školského internátu) má vychovávateľ v rámci činností z časového hľadiska oveľa viac priestoru, a teda nie je limitovaný klasickou 45-minútovou vyučovacou hodinou, to znamená, že aktivity hľadajúceho spoločenstva môžu trvať v závislosti od veku edukantov dlhšie alebo kratšie. Navyše si z vlastnej skúsenosti myslíme, že vychovávateľ má v porovnaní s učiteľom viac voľnosti z tematického hľadiska – pri implementácii programu nie je nutné pridržiavať sa predpísaného učiva, ale v oveľa vyššej miere zohľadňovať záujmy edukantov. *Filozofiu pre deti* považujeme za zmysluplnú aktivitu v rámci činností ŠKD, ktorá má okrem vplyvu na kognitívnu stránku osobnosti dieťaťa vplyv aj na etické a sociálne formovanie osobnosti. Súhlasíme s tvrdením D. Kollárovej a A. Pavličkovej (2018, s. 51), že vychovávateľ má možnosť pri rozličnej neformálnej činnosti spoznať žiakov, vplývať na utváranie a rozvoj záujmov, osobnosti a do istej miery utvárať ich hodnotový systém. Pri zaradení programu *Filozofia pre deti* a jemu pridružených aktivít sme rešpektovali ontogenetické charakteristiky detí tohto vekového obdobia, navyše sme prihliadali na individuálne rozdiely medzi jednotlivými deťmi. Pri našich činnostiach súvisiacich s programom sme sa zameriavali predovšetkým na dlhodobé efekty edukácie, čo znamená rozvoj myslenia, hodnotovej orientácie detí, záujmov, motivácie a tak ďalej.

4. EMPIRICKÝ VÝSKUM ANGAŽOVANÉHO MYSLENIA V HĽADAJÚCOM SPOLOČENSTVE

S prihliadnutím na oblasť angažovaného myslenia sa z doterajších výskumov a nižšej úrovne rozpracovanosti teórie angažovaného myslenia pre náš výskum javí potreba „spevnenia základov existujúcej teórie“, to znamená, prehĺbenie, rozšírenie poznatkov o tomto fenoméne v teoretickej a empirickej rovine. Stratégiu výskumu volíme kvalitatívnu, pričom využívame preferenciu explanačného výskumu, ktorý sa zameriava na hľadanie zdôvodnení jednotlivých krokov a ukazuje, prečo a akým spôsobom sa k nim dospelo. V kvalitatívnom výskume sa zdôrazňujú sociálne a kultúrne aspekty života skúmaných osôb, v procese dialógu výskumníka a účastníkov výskumu dokážeme ísť hlboko k podstate problematiky a získať poznatky, ktoré pri kvantitatívnom výskume môžu byť prehliadnuté (Gavora, s. 15, 2007).

Výskumný problém, výskumné otázky a výskumné ciele

Stanovili sme si nasledovné výskumné otázky:

- Ako sa angažované myslenie prejavuje pri implementovaní programu FPD?
- Akým spôsobom je možné angažované myslenie reflektovať?
- Aká je pravá podstata angažovaného myslenia?

V prípade kritického a tvorivého myslenia je možnosť skúmať ich prejavy prostredníctvom kvalitatívnej aj kvantitatívnej preferencie. Keďže je ale stredobodom pozornosti angažované myslenie, uprednostňujeme využitie kvalitatívnej metodológie. Plánujeme sa sústrediť na podrobnejšie štúdium fenoménu v kontexte praxe, so zameraním na procesy a ich interpretácie (Punch, K. F., 2015, s. 73). Z vyššie uvedeného konštruujeme nasledujúci hlavný cieľ výskumu: **Implementovať program *Filozofia pre deti* a pomocou zvolených výskumných metód reflektovať, ako sa fenomén angažovaného myslenia prejavuje v činnostiach hľadajúceho spoločenstva.** Hlavný cieľ môžeme rozdeliť na tri parciálne ciele:

- Implementovať program *Filozofia pre deti*.
- Uplatniť výskumné metódy pre reflektovanie angažovaného myslenia.
- Teoreticky rozpracovať problematiku angažovaného myslenia.

Charakteristika výskumnej vzorky

V mnohých kvalitatívnych výskumoch sa kladie dôraz na jedinečnosť, fenomén, skupinu predmetných jednotlivcov, preto zvolená výskumná vzorka nereprezentuje širšiu populáciu. Za najpodnetnejšie miesta pre náš výskum považujeme prostredie ŠKD, v ktorom výskumník spozná chod činností, žiakov a zároveň aj učiteľov, ktorí daných žiakov vyučujú. ŠKD poskytuje široký priestor pre uplatnenie metód programu *Filozofia pre deti* vzhľadom na variabilnú organizáciu času. Facilitátor nie je viazaný na konkrétny vyučovaci predmet (čo by v priestore formálnej edukácie predstavovalo 45 minút), ale dokáže si aktivity upraviť nielen podľa témy, záujmov a schopností detí¹, ale aj z hľadiska ich aktuálneho záujmu o účasť na aktivitách. Rozhodnutie uskutočniť výskum v ŠKD vychádzalo z osobných a profesijných skúseností výskumníka a z motivácie pracovať s deťmi. Činnosti *Filozofie pre deti* budeme realizovať v role facilitátora. S programom sme začali pracovať po absolvovaní v niekoľkodňového kurzu *Filozofie pre deti*, ktorý sa konal na Jihočeskej univerzite

¹ V dokumentoch ŠKD sa nepracuje s pojmom žiak, ale s pojmom dieťa, preto vo výskumnej časti uprednostňujeme využívanie druhého pojmu. Pojem žiak využívame pri rozhovoroch s triednou učiteľkou predmetných detí.

v Českých Budějoviach. Výskumná vzorka od vstupu do terénu bola definitívna, v priebehu výskumu nešlo o jej ďalšie rozširovanie. O danej vzorke sme získavali empirické údaje vo forme zápisov, nahrávok, prepisov, dokumentov atď. a po tomto kroku sme začali uplatňovať edukačné pôsobenie metód programu *Filozofia pre deti*.

Pri výbere vzorky sme sa pridržovali stanoviska M. Lipmana (interview in Naji, S. 2017, str. 10), ktorý navrhuje začiatočný vek pri skúmaní efektov daného programu u detí 8-10 rokov a uvádza aj konkrétne príručky, s ktorými by facilitátor mohol pracovať. Vo výskumnej časti sa zameriavame na deti v štvrtom ročníku prvého stupňa základnej školy (9-10 rokov). Dbáme na dôkladné poznanie prostredia ŠKD a prípravu pred začatím empirického výskumu. Daný vek detí považujeme za vhodný aj z dôvodu, že čitateľská kompetencia detí tohto veku im umožňuje čítať samostatne a adekvátne pochopiť dej vybraných filozofických literárnych príbehov. Ako už bolo spomenuté, výskum sa orientuje na oblasť neformálnej edukácie, do oblasti ŠKD, výber výskumnej vzorky je vzhľadom na kvalitatívny výskum **dostupný**. Výskum prebieha v autentickom prostredí skúmaných osôb, teda v oddelení ŠKD a v priestoroch základnej školy. P. Gavora (2007, s. 68) definuje 5 stupňov participácie výskumníka, pričom z vyššie uvedeného vyplýva, že volíme **úplnú participáciu**, kedy je výskumník totálnym participantom, čo znamená, že v prostredí je zdomácnený, zúčastňuje sa na činnostiach a stáva sa prirodzeným pozorovateľom.

Výskumné metódy a metodika výskumu

Zámerom dizertačnej práce je nahliadnuť na fenomén angažovaného myslenia, pochopiť ho a zároveň ho reflektovať s už existujúcou teóriou z oblasti angažovaného myslenia. K. A. Holley a M. S. Harris (2019, s. 167) kvalitatívny výskum vysvetľujú ako rozvíjanie porozumenia ľudskej skúsenosti vo svete, o čo primárne ide v empirickej časti výskumu – snažíme sa zachytiť pravú podstatu angažovaného myslenia v rámci prostredia ŠKD. Nástrojom tohto nahliadania na angažované myslenie je pre náš výskum relevantná fenomenológia. Úlohou bolo nájsť metódu, ktorá zachytí pravú podstatu fenoménu angažovaného myslenia a zároveň si zachová charakter vedeckosti. Výskumníci z podobných dôvodov pre tento účel objavili a rozvíjali výskumnú stratégiu – **fenomenológiu**. Je známa predovšetkým v psychológii, ale za užitočnú ju autori J. Smith, P. Flowers a M. Larkin (2009, s. 7) považujú aj v oblasti edukácie. Autor Max van Manen (2014, s. 18) argumentuje, prečo má byť pedagogický výskum fenomenologický. Poznanie je zakomponované do zmyslu našich praktických činov, sú to úvahy o prežitých skúsenostiach ľudskej existencie. Autor uvádza, že fenomény sú neredukovateľné, to znamená, že jednotlivé fenomény nedokážeme oddeliť od ostatných faktorov, ktoré ich ovplyvňujú. Iný pohľad prezentuje B. Strobachová (2013, s. 91), ktorá fenomenologickú výskumnú metódu popisuje ako techniku, ktorá nie je dogmatickým návodom, ale skôr ponúka výskumníkovi vytýčený priestor, v ktorom sa môže pohybovať a situáciu, do akej svoj výskum môže začleniť. Cieľom fenomenologického skúmania je poskytnúť taký výskumný prístup, ktorý nadviaže na už známe poznatky a pomocou nových techník spevňuje ich základy. Pridanou hodnotou, ktorú fenomenologická analýza ponúka, je dôsledný obrat k popisu individuálnej skúsenosti a individuálnemu, intersubjektívnemu utváraniu významu. Za hlavnú tézu fenomenológie B. Strobachová (2013, s. 92) považuje, že samotná „čistá“ realita oddelená od subjektu je pre nás nezistiteľná a „nevýskumateľná“. Pokiaľ teda nemôžeme skúmať fakty samotné, je ľudská skúsenosť jediným kľúčom k poznaniu fenoménu, v našom prípade fenoménu angažovaného myslenia v hľadajúcom spoločenstve a prostredí ŠKD.

Výskumník vo svojej analýze pri využívaní fenomenologického prístupu starostlivo analyzuje reflektovanú skúsenosť javu, využíva takzvané rozprávanie **v ich-forme** (v prvej osobe singuláru). Hoci je pre nás oveľa viac prirodzené používanie autorského

plurálu, vzhľadom na špecifiká zvoleného fenomenologického prístupu priebeh výskumu zachytávame v jednotnom čísle.

Za vhodné pre náš výskum sa nám javí využitie **interpretatívnej fenomenologickej analýzy** (z angl. *interpretative phenomenological analysis – IPA*). Interpretatívna fenomenologická analýza je výskumný prístup určený na skúmanie toho, ako ľudia vnímajú zmysel životných skúseností. Prostredníctvom skúsenosti človeka, ktorý život prežíva určitým spôsobom, tejto skúsenosti priraduje význam, zmysel a kvalitu. Výskumník chce detailne zachytiť skúsenosti s daným fenoménom. Keďže je samotný výskumník v IPA nástrojom, ktorý sprostredkuje skúsenosť participantov svetu, musí byť schopný reflektovať a rozlišovať svoj vklad do interpretácie rôznych javov. Okrem toho výskumník nesmie manipulovať teóriu či koncept výskumu na základe zistených výsledkov. V interpretatívnej fenomenologickej analýze je vplyv výskumníka v procese výskumu opakovane reflektovaný a jeho skúsenosti sú neoddeliteľnou súčasťou výskumu. Charakter zvolenej metódy kladie dôraz na subjektívnu interpretáciu jednotlivých participantov. Výskumník nemá pred začatím výskumu vopred vypracovanú hypotézu, ale široko definovaný problém alebo otázku, ktorá sa počas výskumu zostruje alebo inak mení pod vplyvom výskumníkovej práce v teréne. Z teoretickej časti práce vyplýva, že nás zaujíma otázka „Ako sa angažované myslenie prejavuje pri implementovaní programu *Filozofia pre deti*?“ V snahe odpovedať na túto otázku v intenciách fenomenologickej metodológie sme sa rozhodli viesť si **reflektívny denník** a prostredníctvom **zúčastneného pozorovania** sledovať prejavy dimenzie angažovaného myslenia nielen pri zaradení programu, ale aj mimo neho. Okrem týchto nástrojov sme zaradili **pološtruktúrované interview** s triednou učiteľkou detí participujúcich na výskume, kedy bolo zámerom viesť rozhovor k téme dotýkajúcej sa žiakov participujúcich pri implementácii programu. Naším zámerom bolo prostredníctvom perspektívy učiteľky lepšie pochopiť podstatu angažovaného myslenia prejavujúceho sa u participantov.

5. PRIEBEH ORGANIZÁCIE EMPIRICKÉHO VÝSKUMU

Prostredníctvom tejto kapitoly popisujeme časové rozpätie výskumu, hlavné fázy výskumu, obmedzenia, ktoré v procese výskumu nastali. Následne prechádzame k analýze dát. Náčrt časového harmonogramu objasňuje kľúčové činnosti počas výskumnej práce v teréne. Pre prehľadnejšiu orientáciu čitateľa v tom, ako bol výskum realizovaný vzhľadom na výskumné zámery predkladáme tabuľku časového harmonogramu výskumu.

ČASOVÝ HARMONOGRAM		
jún-júl 2020	-nadviazanie kontaktu so školou;	
september – október 2020	-vstup do terénu; -zoznámenie sa so všetkými participantmi; -sprostredkovanie informovaného súhlasu;	
	-realizácia záujmových činností, v ktorých bol uplatňovaný program <i>Filozofia pre deti</i> : 1. týždeň – 1. a 2. záujmová činnosť 2. týždeň – 3. a 4. záujmová činnosť 3. týždeň – 5. a 6. záujmová činnosť 4. týždeň – 7. a 8. záujmová činnosť -pološtruktúrované interview s triednou učiteľkou;	} pozorovanie
november 2020	-realizácia záujmových činností, v ktorých bol uplatňovaný program <i>Filozofia pre deti</i> : 1. týždeň – 9. a 10. záujmová činnosť 2. týždeň – 11. a 12. záujmová činnosť 3. týždeň – 13. a 14. záujmová činnosť 4. týždeň – 15. a 16. záujmová činnosť - pološtruktúrované interview s triednou učiteľkou;	} pozorovanie
december 2020	-realizácia záujmových činností, v ktorých bol uplatňovaný program <i>Filozofia pre deti</i> : 1. týždeň – 17. edukačná činnosť Ďalšie edukačné činnosti dotýkajúce sa programu <i>Filozofia pre deti</i> v mesiaci december neboli realizované z dôvodu zatvorenia školy pre nepriaznivú epidemiologickú situáciu. S deťmi bol udržiavaný kontakt len prostredníctvom aplikácie Zoom. Vzhľadom na charakter <i>Filozofie pre deti</i> počas hovorov v aplikácii nebol realizovaný predmetný program, jeho uplatnenie v online priestore nepovažujeme za plnohodnotné. V tomto mesiaci nebolo realizované ani pološtruktúrované interview s triednou učiteľkou v predmetnej školskej triede.	} pozorovanie
január – marec 2021	Výskum v teréne v daných mesiacoch z dôvodu nepriaznivej epidemiologickej situácie neprebíhal. Priestor bol venovaný prepisu nahrávok, študovaniu reflektívneho denníka a analýze ďalších získaných dát z výskumného pôsobenia počas mesiacov október a november.	

8. marec – 23. apríl 2021	- realizácia záujmových činností, v ktorých bol uplatňovaný program <i>Filozofia pre deti</i>: 1. týždeň – 18. a 19. záujmová činnosť 2. týždeň – 20. a 21. a 22. záujmová činnosť 3. týždeň – 23. a 24. záujmová činnosť 4. týždeň – 25. a 26. záujmová činnosť 1. týždeň – 27. a 28. edukačná činnosť 2. týždeň – 29. a 30. edukačná činnosť 3. týždeň – 31. edukačná činnosť - pološtruktúrované interview s triednou učiteľkou;
október-apríl 2021	- analýza dát získaných výskumom: • Analýza pozorovaní a analýza audionahrávok; • Analýza interview s triednou učiteľkou; • Analýza zápiskov reflektívneho denníka; • Prepojenie všetkých predchádzajúcich typov analýzy s prepojením na vzťah prejavov angažovaného myslenia. - sumarizovanie výsledkov získaných analýzou;
apríl – máj 2021	- spracovanie výsledkov výskumu do podoby dizertačnej práce; - finálna korektúra práce;
máj 2021	- odovzdanie dizertačnej práce;
júl 2021	- obhajoba dizertačnej práce.

Tabuľka 1 Celkový časový plán výskumu a časové pôsobenie programu *Filozofia pre deti*

Z tabuľky organizácie empirického výskumu vyplýva, že aktivity spojené so zberom dát prostredníctvom interview boli uskutočňované tak, aby spadali do obdobia realizácie týchto akcií, prípadne nasledovali tesne po nich (Punch, K. F. 2015, s. 155).

Fázy výskumu v teréne

Nadviazanie kontaktu so školou a prostredím ŠKD

V tejto fáze išlo o nadviazanie kontaktu so školou a prostredím ŠKD, zabezpečenie priestoru a času na realizáciu edukačných aktivít určených k empirickému výskumu. Zákonným zástupcom bol sprostredkovaný informovaný súhlas, v ktorom boli oboznámení s výskumným zámerom, trvaním výskumu a reciprocitou, teda vzájomným prínosom pre participantov i výskumníka (Punch, K. F., str. 87). V rámci informovaného súhlasu sme zabezpečili poučenie o diskretnosti, anonymite a využití výsledkov len pre výskumné účely. Informovaný súhlas sme zabezpečili aj od triednej učiteľky participujúcej v pološtruktúrovaných interview. Pre každú kvalitatívnu terénnu akciu bol vopred načrtnutý všeobecný plán, v ktorom je obsiahnutá aj pedagogická príprava na činnosť. Aktivitám predchádzal rozhovor s triednou učiteľkou, v ktorom sa vyjadrila o triede, v ktorej učí, bližšie popísala správanie triedy ako celku a rovnako aj správanie jednotlivcov. Následne bola oboznámená s hlavnou myšlienkou programu *Filozofia pre deti* a s tým, že deti sa zúčastnia filozofických diskusií. Učiteľka súhlasila s participáciou na výskume aj s administráciou informovaného súhlasu o účasti na výskume.

Realizácia aktivít programu *Filozofia pre deti*, pološtruktúrované interview

Táto fáza zahŕňala realizáciu metód a aktivít programu *Filozofia pre deti* – zvyčajne dvakrát týždenne s trvaním približne 40-60 minút.

Zber dát bol realizovaný cyklicky:

- Pozorovanie participantov počas pôsobenia programu – sprostredkované audionahrávkou;
- Pozorovanie participantov mimo pôsobenia programu (sledovanie prejavov detí pri navodených činnostiach, pri spontánnych interakciách s ostatnými deťmi) – sprostredkované dátami z reflektívneho denníka;
- Pološtruktúrované interview s triednou učiteľkou participantov (po prvom mesiaci pôsobenia programu);
- Pozorovanie participantov počas pôsobenia programu – doplnené audionahrávkou;
- Pološtruktúrované interview s triednou učiteľkou (po ďalšom mesiaci);
- Táto následnosť bola dodržiavaná aj počas ďalších mesiacov trvania empirického výskumu.

Skvalitnenie výskumu umožňovala introspekcia pomocou zapisovania si kľúčových aj zaujímavých častí z realizácie výskumu do reflektívneho denníka.

Predmetom kapitol v dizertačnej práci s názvom *Charakteristika detí v oddelení ŠKD pred začatím realizácie záujmových činností Filozofie pre deti* a *Charakteristika detí v oddelení ŠKD po skončení realizácie záujmových činností Filozofie pre deti* je popis skupiny detí, ako aj stručná charakteristika každého participanta výskumu. Pre zachovanie anonymity výskumu bol každému dieťaťu pridelený pseudonym. Táto kapitola je v dizertačnej práci napísaná v prvej osobe jednotného čísla. Rešpektujúc dodržanie rozsahu autoreferátu túto charakteristiku neuvádzame, zaraďujeme tu prvú a tridsiatu realizovanú záujmovú činnosť a poznámky z reflektívneho denníka k týmto činnostiam.

Ukážka záujmovej činnosti č. 1 – Vesmír/planéty

Otázky položené deťmi: Prečo je názov nemocnica pre bábiky?; Prečo Saša niekedy hovorí bábike Kulišek a niekedy Bacuľko?; Prečo sa chlapec volal Saša keď je to meno pre dievča?; Na ktorej planéte sa začali vyrábať bábiky?; Prečo je bábika alergická na mlieko?; Ako vznikla zem?

Zvolená otázka: Na ktorej planéte sa začali vyrábať bábiky?

Filozofická diskusia: Deti pravdepodobne zaujal pojem planéta, tak sme sa od pojmu planéta odrazili.

Prehovory:	Poznámky:
Ja: Vedel by niekto povedať, čo je to planéta? Rebeka: Planéta je guľatá, je ich osem. Ja: Naozaj ich je osem? Deti: <i>[prekrikujú sa, nie je im rozumieť]</i> Rebeka: Planéty sú zaradené ako Slniečna sústava, každá má svoju obežnú dráhu. Ja: Výborne, áno. Deti: Vymenovali planéty Slniečnej sústavy Vlad'ka: Na všetkých planétach okrem Zemi neni život. Sofia: Ale na Marse je život. Ja: Takže ty hovoríš, že na Marse je život. Rebeka: Na Marse sa ale našla voda, takže tam život je.	Deti pravdepodobne v otázke zaujal pojem planéta, tak sme sa od neho odrazili. Prekrikovanie sa.

Ja: Prečo si to myslíš? Sofia: Neviem. Podľa mňa je to také vymyslené. Ja: Vlad'ka, ty si čo o tom myslíš? Vlad'ka: Ja si myslím, že môžu prísť na zem a môžu nás napadnúť. Rebeka: Ja som pozerala záznam, ako nakamerovali ufo. Zuzka: To som zvedavá, kam to UFO odplávalo. Ja: Vráťme sa k našej téme. Soňa: Ja by som sa ešte chcela spýtať, je pravda že Slnko o niekoľko miliónov rokov spáli zem? Deti: Áno. Nela: V podstate aj z toho Slnka potom vznikne čierna diera. Ja: Diskusiu už musíme ukončiť, lebo nás naháňa čas. Ja: Čo hovoríte na diskusiu? Rebeka: Dobrá. Miško: Super. Ja: Ale všimnite si, že sme začali riešiť tému „Na ktorej planéte sa vyrábajú bábiky“, a potom sme sa dostali k téme mimozemšťania, vesmíru a podobne. Zuzka: Ale tak mňa táto téma zaujíma. Rebeka: Mňa už nie, ja chcem ísť von. Ja: Áno, pôjdeme aj von. Čo sa nám podarilo podľa vás, keď sme diskutovali? Rebeka: Počuli sme veci, ktoré vedia ostatní. A my možno nie. Napríklad sme sa aj porozprávali o veciach ktoré existujú a možno aj nie. Ja: Mohli by sme sa pochváliť že nám to išlo dobre? A ako ste sa zapájali? Rebeka: Rozumom. Ja: Rozprával niekto príliš veľa? Rebeka: Nie. Deti: Nie. Ja: A rozprával niekto príliš málo? Zuzka: Ja. Ja: A prečo? Nezaujala ťa diskusia? Zuzka: <i>(Zamyslela sa, ale neodpovedala)</i>. Soňa: Igor nerozprával vôbec. Ja: Igor rozprával, keď sme ho vyzvali. Igor, zaujíma ťa táto téma? Igor: <i>(Prikyvuje)</i>. Ja: Igorko, keď budeš chcieť niečo povedať, tak sa môžeš pokojne zapojiť. Kto ešte hovoril málo? Zuzka, ty prečo? Zuzka: Lebo ja som veľa počúvala. Sofia: Môžem povedať to, čo som chcela povedať, ale nebolo to k téme? Moja kamarátka má babku, ktorá dáva svojej vnučke, mojej kamoške peniaze za známky, Ale u nich v zahraničí je päťka jednotka a jednotka je päťka.... Ja: Dobre, Sofi, ale rozprávali sme o tom, ako sa nám pozdávala diskusia.	Odbočenie od témy. Položila otázku. Mala som v pláne vytvoriť s deťmi skupinové pravidlá k budúcim filozofickým diskusiam, tak som zaradila spätnú väzbu. Zaujím aj nezaujím. Otázku som položila nesprávne. Práve Rebeka rozprávala najviac zo všetkých. Mimo témy. Normatívnosť.
--	--

Ja: Ešte čo by sme mohli vylepšiť? Zuzka: Nabudúce by sme nemuseli tak veľa rozprávať jeden cez druhého. Ja: Ja sa teším, že vy rozprávate, ale nie, keď jeden cez druhého. Skúste sa viac počúvať. Spravíme si také pravidlá, ktoré si napíšeme. Môžeme si tam dať, že nebudeme skákať druhému do reči. Druhé pravidlo bude „Čo povieme tu v skupine, zostane medzi nami, a teda to nebudeme hovoriť spolužiakom v škole ktorí nechodia do školského klubu detí.“ Eliška: A prečo? Ja: Aby ste vedeli, že tu môžete povedať hocičo a nikto sa vám nebude smiať. <i>[Vytváranie skupinových pravidiel, ďalej už audiozáznam nepokračoval]</i>	Moje hodnotenie.
---	-------------------------

Ukážka poznámok z reflektívneho denníka ku konkrétnej záujmovej činnosti: Diskusia prebiehala plynulo, téma deti zaujala. Pozitívne ma prekvapilo, že niektoré deti položili otázku z vlastnej iniciatívy. Vnímam, že filozofická diskusia prebiehala trochu chaoticky. Za výrazný nedostatok považujem fakt, že deti si skákali do reči. S prekríkováním sa navzájom majú problém aj mimo diskusie, deti v tejto skupine by som mohla charakterizovať ako silných individualistov, čo sa prejavilo aj pri filozofickej diskusii. Diskusiu som moderovala predovšetkým ja, pohľady detí smerovali ku mne. Prejav aktivity/iniciatívy nastal vtedy, keď Soňa prišla k tabuli a nakreslila mimozemšťana. Všimam si, že deti sú zvyknuté na systém otázky a odpovede. Mala som dojem, že sa navzájom vôbec nepočúvajú. Prejavy angažovaného myslenia v diskusii vidím v tom, že deti si vybrali otázku, ktorú považujú za zaujímavú. Okrem toho som zaznamenala niektoré prejavy zvýšenej aktivity (napríklad pri kresbe mimozemšťana alebo pri výrazoch tváre – vyplštenie očí, prekrútenie očí pri nesúhlase so spolužiakmi), nadšenie pri riešení témy.

Ukážka záujmovej činnosti č. 30 – Strach

Filozofické otázky položené deťmi: Prečo sa niektorí ľudia boja búrky?; Odkiaľ pochádza strach?; Prečo dospelí ľudia žijú oddelene od rodičov?; Je trest dobrý alebo zlý?; Prečo sa ľudia chcú báť?

Zvolená otázka: Prečo sa niektorí ľudia boja búrky?

Filozofická diskusia:

Prehovory:	Poznámky:
<i>V úvode sme si vyjasňovali slovné spojenie „báť sa“.</i> Ja: Čo to znamená báť sa? Povedzte, čo vám prvé napadne. Deti: Strach, obava, emócia, duchovia, ublíženie, horory, mimozemšťania, covid19, bezdomovci, psychopati. Rebeka: Môžem na tú otázku odpovedať? Ja: Môžeš. Rebeka: Môžu sa báť toho zvuku. Soňa: Môj pes sa bojí búrky, lebo jemu sa nepáčia tie zvuky. Sofia: Asi sa tí ľudia boja o život. Vladka: Ja by som chcela povedať k Soni, lebo psy majú o neviemkoľko lepši sluch ako my ľudia. Preto ich to môže aj bolieť. Monika: Majú citlivý sluch.	Nadväzovanie na seba. Návrat k téme.

Zuzka: Pomáhali sme si, keď sme diskutovali. Vlad'ka: Dopĺňali sme sa. Ja: Súhlasím. A pohnete aj rozumom? Deti: Áno. Ja: Je to pre vás jednoduché alebo náročné? Miško: Tak stredne. Rebeka: Niekedy úplne musím rozmýšľať, že čo iní hovoria, aby som sa nestratila. Viktor: Keď je zaujímavá téma, tak vtedy je to ľahké. Ja: Ktoré témy pre vás bolo jednoduché riešiť? Viktor: O zvieratách, že či myslia a rozprávajú. Zuzka: Alebo aj o tom rasizme. Miško: Pre mňa tam, kde boli tie hry. Rebeka: Ktoré myslíš? Miško: To s tou závislosťou. Ja: Chcem sa spýtať, či vám niekedy tieto diskusie v niečom pomohli. Rebeka: Mne to veľa pomáha, že viem lepšie aj čítať a písať. Eliška: Ja zas počujem od spolužiakov koľkokrát nové slová, ktoré sa naučím. Ja: A vieš aj príklad? Eliška: Napríklad rasizmus. Zuzka: Ja som sa naučila lepšie diskutovať. A čo je to filozofia. Ja: Ako myslíš, že vieš lepšie diskutovať? Miško: No aj rozprávať, aj počúvať. Sofia: Ja si furt spomeniem na niečo z diskusie. Ja: Keď sa chcete niečo spýtať, máte vždy tú možnosť spýtať sa nejakú zaujímavú otázku? Sofia: Ja sa chcem spýtať pani učiteľky nejakú otázku, čo ma strašne zaujíma a ona mi na to niekedy neodpovie. Ale ona má aj trochu tej roboty. Miško: Je nás veľa. Monika: Ja som sa pýtala mojej maminy, prečo existujeme, prečo existuje naša planéta, prečo existuje vesmír. Ona mi nevedela odpovedať. Ja: To sú zaujímavé otázky, môžeme ich označiť za filozofické. Zapišem si ich a keď budeme mať viac času, môžeme sa im povenovať viac.	Spätná väzba – ocenenie pomoci pri riešení diskusie. Kvalitná diskusia odvodená od zaujímavej témy. Spätná väzba.
---	--

Reflektívny denník: Dnes bolo opäť náročné ukončiť diskusiu. Deti nechceli skončiť, preto som im sľúbila, že otázky budeme riešiť neskôr. Po návrate z obeda som deťom dala čas na oddych, avšak po približne piatich minútach už boli nastúpené okolo mňa a chceli diskutovať. Ich prehovory som si nahrála.

Vlad'ka: Ja som sa pýtala maminy, že kto bol prvý na svete.

Soňa: Ja som sa pýtala maminy, že prečo je tráva zelená a ona sa takto kukala (*znázornila*). A potom mi ale odpovedala, že „Čo by bola modrá?“

Miško: Tráva môže byť inej farby. Žltá. Veď keď tráva uschne, je to seno.

Igor: Zaujímavé.

Viktor: A keď horí, tak je čierna.

Sofia: Ja som sa raz spýtala maminy, že ako vznikli tie slová. Že prečo tráva sa nevolá oheň.

Rebeka: Ja som sa pýtala mamy, že kto vymyslel názvy vecí, farieb a tak. Napríklad že žltá farba by sa mohla volať červená alebo edelos.

Deti: *Zasmejú sa.*

Eliška: A prečo sa nula nemôže volať orapeta?

Deti: *Opäť sa smejú.*

Ja: Tak tieto otázky si môžeme zapísať, dáme do fľaše na poličke a môžeme ich riešiť v ďalšej diskusii.

Sofia: Ja som si predstavovala, že tie názvy písal prvý človek, taký starý dedko, na takom veľkom starom písacom stroji.

...

Ja: Je jednoduché sa pýtať?

Sofia: Ťažké je pýtať sa, lebo sa niekedy hanbím.

Rebeka: Áno, môžeme mať z druhých trému.

Sofia: Ja mám takú otázku, neviem či ste o tom rozmýšľali, lebo ja furt nad tým premýšľam. Že je napríklad slovo matematika a ja sa snažím v tom slove nájsť význam.

Monika: Lebo je tam to ,tika´.

Rebeka: A to môže byť ako ,tiká´

Zuzka: A slovenčina slovo.

Miško: Alebo Slovensko.

Filip: Mňa zas zaujíma, ako vznikli hry.

Monika: Aké? Spoločenské, počítačové, mobilové?

Filip: Tak všeobecne.

Rebeka: Ja mám pre vás otázku. Čoho je najviac na svete? Dospelých alebo detí?

Deti: Dospelých.

Rebeka: Detí. Lebo aj vy pani vychovávateľka ste dieťa, lebo máte mamu. Aj ona má mamu.

Monika: Všetci sú deti.

Miško: Ja by som to upresnil. Sú to dospelé deti.

Ja: Myslíte si, že aj dospelí mali toľko otázok ako vy, keď boli deťmi?

Filip: Určite, možno aj viac.

Ja: Prečo viac?

Filip: *Neodpovedá.*

Sofia: Niektorí povedia, že všetci sú rovnakí, ja som to už počula veľa razy. Ale ja s tým nesúhlasím. Jeden je dobrý a druhý zlý. Jeden je chlapec a druhý, teda druhá, je dievča. Nikto nie je rovnaký... Ani vtedy možno neboli takí zvedaví. Alebo boli inak zvedaví.

...

Deti som v tomto ich spontánnom záujme o diskusiu skôr pozorovala ako sa zapájala. Nesústredili sme sa na jednu kľúčovú otázku, aj možno preto sme jednotlivé otázky a podnety neriešili podrobne. Oproti filozofickým diskusiam, na ktoré sme s deťmi zvyknutí je toto riešenie problémov oveľa menej dôkladné. V prehovoroch detí však vidno zmenu pri nadväzovaní na seba, pri upresňovaní myšlienok, hravom riešení problémov, záujmu o slovné hry a podobne.

PEDAGOGICKÁ INTERPRETÁCIA VÝSKUMU

Pôsobenie v teréne mi umožnilo zodpovedať si ďalšie otázky a vnímať *Filozofiu pre deti* v širších súvislostiach. Odpovede sú taktiež kvalitatívneho charakteru a dotýkajú sa predovšetkým mojej skúsenosti. Pred vstupom a tesne po vstupe do terénu ma zaujímali okrem stanovených výskumných otázok aj ďalšie otázky, také, ktorými sa možno zaoberá každý učiteľ alebo vychovávateľ zaoberajúci sa týmto programom. Boli to otázky: „Ako budú vnímať program *Filozofia pre deti* participantí výskumu – deti?“ „Aký význam budú dávať participantí filozofovaniu?“ „Ako ich program zmení?“ „Zaujme ich?“ Odpoveď na tieto a mnohé ďalšie otázky je podľa mňa jednoznačná. Začiatok a koniec úspechu či neúspechu tohto programu v praxi tkvie hlavne v osobnosti facilitátora, v tom, ako sa pripraví, ako edukantov vtiahne do činnosti. V teoretickej časti dizertačnej práce sú zobrazené zručnosti facilitátora, ktoré ho charakterizujú. Okrem nich nevyhnutnou súčasťou osobnosti facilitátora je jeho *motivácia* pri práci s predmetným programom. Je to jeho *odvaha* ukázať zmysel filozofovania v kontexte *Filozofie pre deti* svojim kolegom, svojim edukantom a ich rodičom. Je to jeho *ochota* pri vlastnom sebavzdelávaní, aby mohol byť správnym vzorom (v správaní, komunikácii, myslení). Je to jeho *angažovanosť* pri rozvoji jemu zverených edukantov. Facilitátor pri svojom facilitatívnom štýle výchovy dbá na dodržiavanie hraníc, pravidiel skupiny a popri tom zabezpečuje, aby sa edukanti nebáli formulovať svoje vlastné názory, čo nemusí byť vždy jednoduchá úloha. Uvedomujem si, že som počas uplatňovania metód programu pôsobila v pozícii vzoru, od ktorého deti odvodzujú svoj záujem o činnosti. Vo výskume bola zahrnutá moja osoba a vplyv na deti počas každého pracovného dňa v týždni. Vytvorením vhodných podmienok som mohla deti podporiť v tom, aby objavovali a nachádzali to, čo ich zaujíma, aby rozvíjali spôsobilosti myslieť kriticky, tvorivo a angažovane bez toho, aby som ich k činnostiam venovaným filozofovaniu nútila. Vybrané filozofické príbehy a témy boli rozmanité, deti v priebehu posledných záujmových činností v procese spätnej väzby hodnotili pozitívny dopad filozofovania na svoj život. V aktivitách programu nachádzali spoločné záujmy a venovali sa im v procese filozofického skúmania. Po vstupe do terénu som myslela hlavne na to, ako zrealizujem výskum a zaujímalo ma, aké budú jeho výsledky. Postupom času ma viac zaujímali deti v oddelení ŠKD. Zaujímalo ma to, či ich čas v ŠKD je vyplnený zmysluplne, či si oddýchnu, či sa v niečom zlepšia, či sa cítia bezpečne a príjemne vo všetkých riadených aj neriadených činnostiach. Príležitosť pracovať s programom v praxi mi umožnila lepšie porozumieť vlastnej angažovanosti pre program.

Pridržiavajúc sa charakteristiky postupu interpretatívnej fenomenologickej analýzy podľa V. Šuráňovej (2013, s. 109) som zapisovala témy, ktoré by sa mohli dotýkať angažovaného myslenia a ďalej som medzi nimi hľadala súvislosti. Postupne dochádzalo k zjednocovaniu príbuzných tém do nadradených tém. Nadradené témy aj podtémy boli opäť porovnávané s pôvodným textom. Po analýze každej audionahrávky nastalo hľadanie tém naprieč všetkými stretnutiami. Dodržiavaný bol postup podľa autorky V. Šuráňovej (2013, s. 110):

1. Analyzovanie výrokov participantov – podrobné čítanie a prepisovanie ich prehovorov.
2. Identifikovanie témy a vzorcov, ktoré vyplývajú z prehovorov – zameranie na rozdiely a analógie, spoločné prvky či jedinečné situácie.
3. Úvahy o témach, ktoré sa prejavujú v rozhovoroch. Zvažovanie významu výrokov s ohľadom na kontext.
4. Rozvíjanie vzťahov medzi jednotlivými témami.
5. Zoradenie zistených dát tak, aby bolo možné sledovať postup od pôvodných poznámok, ktoré si výskumník robil pri prepisoch rozhovorov a dát až po konečnú štruktúru tém.

6. Využitie spolupráce s participantom alebo spoluvýskumníkom na to, aby bolo možné rozvíjať prijateľnosť interpretácie.
7. Spísanie kompletného príbehu.
8. Reflexia vnemov, ktoré výskumník zaznamenával v procese zberu dát a ktoré mali vplyv na jeho interpretáciu.

Tieto fázy boli transformované do nasledujúcich krokov:

1. Opakované čítanie prepísaných prehovorov („surových²“ dát)
2. Postrehy a poznámky výskumníka k prepisovaným rozhovorom – komentáre vzťahujúce sa k obsahu textu, úvahy a otázky vyplývajúce z opakovaného čítania prehovorov.
3. Rozvíjanie identifikovaných tém: ide o výber tých dát, ktoré pomáhajú témy a kategórie rozvíjať, vynechanie dát, ktoré nie sú relevantné. Ide tu aj o pozorovanie a identifikáciu podobností v poznámkach a ich vhodné pomenovanie, ktoré reprezentuje téma.
4. Hľadanie vzťahu medzi objavenými témami – logické zaradenie vytvorených tém k sebe.

Zámerom pri zbere a analýze dát bolo podrobné zhotovenie záznamu od jeho počiatku až po koniec, pričom selektované informácie boli zamerané na problematiku angažovaného myslenia. Zber materiálov zahŕňal poznámky zo záujmových činností zameraných na uplatnenie *Filozofie pre deti*, zo zúčastneného pozorovania záujmových aktivít a zo zúčastneného pozorovania ďalších aktivít v oddelení ŠKD. Dáta boli zaznamenávané postupne, priebežne analyzované, roztriedené podľa tém. Zaujímavé, nezvyčajné výroky sú uvedené v reflektívnom denníku. Z výskumného hľadiska som sa venovala analýze surových dát zo záujmových činností a zúčastneného pozorovania väčšiny aktivít v prostredí ŠKD. Významným prostriedkom k nahliadnutiu na fenomén angažovaného myslenia bol reflektívny denník, do ktorého som zaznamenávala svoje vlastné postrehy, skúsenosti a dojmy o živote skupiny v ŠKD. Pri analýze dát som sa opakovane vracala k získaným dátam a prehodnocovala svoje poznatky na základe novo zistených informácií. Spisovala som témy dotýkajúce sa angažovaného myslenia a hľadala som medzi nimi súvislosti. Pri tomto procese dochádzalo k zjednocovaniu príbuzných tém do nadradených. Znamená to, že identifikáciou a analýzou dát sa vynárali rôzne kategórie a subkategórie. Keďže fenomenologická analýza zahŕňa zachytenie poňatia témy z vlastnej skúsenosti, v priestore tejto kapitoly sa pri pedagogickej interpretácii realizovaného výskumu venujem kategóriám angažovaného myslenia, ktoré vyplynuli z analýzy a komparácie jednotlivých druhov získaných výskumných dát. Spomenuté dve hlavné kategórie sú nasledovné:

Medziľudské vzťahy v skupine

Deti prostredníctvom diskusií dostávali priestor komunikovať medzi sebou a riešiť problémy spoločnými silami. Všimla som si, že ku koncu výskumu bola skupina vnímavejšia k stanoveným pravidlám, a to nielen počas filozofických diskusií. Riešenie problémových tém deti niekedy rozdeľovalo, avšak väčšinou skôr zblížovalo. Zo spoločných zistení a objavov participantí prejavovali radosť. Z analýzy prehovorov detí a reflektívneho denníka vyplynulo, že deti sa naučili na seba nadväzovať. Zlepšila sa celková kultúra filozofických diskusií. Počas posledných týždňov pôsobenia v skupine som mala pocit, že participantí skutočne načúvali jeden druhému.

² Doslovné prepisy zo záujmových činností venovaných *Filozofii pre deti*, z pološtruktúrovaného interview a reflektívneho denníka.

Formovanie identity dieťaťa

Za kategóriu angažovaného myslenia považujem formovanie identity dieťaťa a rozvoj sebauvedomovania dieťaťa vo vzťahu k skupine. Filozofické diskusie boli nápomocné pri formovaní osobnosti dieťaťa, jeho vytrvalosti, precíznosti pri riešení problémov a niekedy vyvolávali aj túžbu po ďalšom poznávaní. V diskusii sa vyzdvihovala samostatnosť, iniciatíva, pomoc ostatným. U niektorých detí nastalo ich častejšie zapájanie sa do diskusií a aktivít v triede, niektoré deti zas prenechávali viac priestoru ostatným deťom. Tieto dve hlavné kategórie sú formulované stručne, pretože s nimi súvisia ďalšie kategórie, ktoré sú uvedené nižšie.

Záujem

Z mojich pozorovaní vyplynulo, že deti po istom čase do diskusií vstupovali s čoraz väčším záujmom, avšak niekedy považovali za náročné vystúpiť zo svojej zóny komfortu – jednoducho povedané, nechcelo sa im. Pri skúmaní ich dôvodov som sa dozvedela, že „*niekedy je ťažké filozofovať*“, „*zapotíme sa hlavou*“, „*v škole sme už čítali dosť*“. Deti boli postupom času viac zvedavé, ochotné riskovať, experimentovať pri riešení problémov, čomu som sa tešila. Problematike záujmu sa venuje napríklad E. Petlák ³(2020, s. 67), ktorý usudzuje, že práve záujem motivuje k aktivite. Zvedavosť je podľa tohto autora najlepši predpoklad zapamätania si učiva a dopĺňa, že nové, fascinujúce a zaujímavé prebúdzá záujem. Vyzdvihuje vzbudenie záujmu o učivo prostredníctvom problémových situácií a rovnako aj vytvorenie priestoru pre vyjadrovanie názorov a skúseností žiakov. Autor zdôrazňuje, že pre mozog je objavovanie zaujímavejšie ako reprodukcia. Komparuje to, kedy sa žiak lepšie a so záujmom učí – keď počúva, pozerá – alebo keď niečo rieši, experimentuje, porovnáva, formuluje otázky, hľadá vzťahy a podobne. S tým súvisí charakteristika neformálneho učenia, poznatky sú prostredníctvom neformálneho učenia prijímané v rôznych situáciách ako sú rozhovory so spolužiakmi, diskusia, skupinová forma práce a podobne. Za prínos daný autor považuje spoluprácu, prijímanie a hodnotenie názorov spolužiakov, vyšší záujem o spoznávanie nového a prirodzenú motiváciu (Petlák, E., 2020, s. 84). V teoretickej časti bolo formulovaných niekoľko rovín záujmu vzhľadom na filozofickú diskusiu v hľadajúcom spoločenstve. V časovom horizonte trvania výskumu som si všimla zmeny v týchto rovinách:

- **Záujem o filozofické hľadanie:** na začiatku pôsobenia programu bol záujem o filozofickú stránku hľadania nízky, deti často nedostatkom svojej skúsenosti sklzli k rozprávaniu svojich zážitkov. Výraznejšie filozofické ladenie diskusií som zaznamenala približne po šiestich záujmových činnostiach venovaných *Filozofii pre deti*.
- **Záujem o tému:** kolísal podľa zvolenej otázky, to znamená, že niekedy bol záujem vyšší (napríklad pri témach kamarátstvo, peniaze, agresivita) a niekedy zas nižší (napríklad pri téme čas). Tomu som prispôbovala prípravu na činnosť (výber a preklad filozofického literárneho príbehu, dopĺňajúce aktivity), čo malo tiež určitý vplyv na posun skupiny pozitívnym smerom.
- **Záujem o seba samého:** počas prvých záujmových činností som si u detí všimla výrazný individualizmus, prejavujúci sa v tom, že rozprávali bez počúvania ostatných, ich pohľady boli smerované takmer výhradne ku mne.

³ Autor sa v kapitole sústreďí predovšetkým na vyučovací proces, je tu badateľná aj podobnosť s procesom výchovy.

Niektoré deti tešilo, že môžu rozprávať, a tak niekedy rozprávali akoby len preto, aby mohli rozprávať. Časom sa však tento prílišný individualizmus vytrácal a bližšie tento jav popisujem v ďalšom bode.

- **Záujem o skupinu:** po približne desiatich filozofických diskusiách som vnímala rozdiely v oblasti celkovej kultúry hľadajúceho spoločenstva. Deti sa viac počúvali a hoci niekedy niektoré dieťa nenačúvalo ostatným, rozdiel bol aj tak viditeľný. Zmeny v prehovoroch detí som zaznamenala napríklad pri podpore alebo potlačení aktivity v diskusií. Znamená to, že deti prejavujúce sa na začiatku príliš často nechali priestor deťom, ktoré neboli natoľko pribojné, aby vyslovovali svoje tvrdenia častejšie. Tieto deti väčšinou využili možnosť vyjadriť sa, a tak prehovory detí začínali byť oveľa vyváženejšie. Od šiestej záujmovej činnosti som si všimla, že pohľady detí nesmerujú už len ku mne, ale pozerali sa pri diskusií jeden na druhého.

Aktivita

Z predchádzajúcej charakteristiky kategórie angažovaného myslenia vyplýva, že so záujmom do veľkej miery súvisí aktivita. Aktivita sa prejavovala už pri tvorbe a výbere otázok súvisiacich s literárnym príbehom alebo videom a odvíjala sa od toho, aký problém skupinu zaujímal a čo chceli riešiť. Aktivitu ako prejav angažovaného myslenia som reflektovala počas diskusie pri zúčastnenom pozorovaní, keď sa u detí prejavovala neverbálna komunikácia prostredníctvom pohybov, gest aj mimiky. Postupom času som si všimla, že deti sa pri svojich výpovediach pridŕžiavali kritérií, riešili problémy omnoho samostatnejšie ako na začiatku a moja rola facilitátora sa postupne vytrácala. Napriek tomu si myslím, že ak by som deti nechala diskutovať samotné, téme by sa nevenovali dôkladne, ale skôr povrchne. To som však po piatich mesiacoch pôsobenia v teréne (s veľkou prestávkou od decembra do začiatku marca) ani nemohla očakávať. V procese diskusie som deti podporovala a motivovala k výkonu. Deti sa v záverečných záujmových činnostiach tiež vzájomne podporovali pri aktivite a prehovoroch.

Prostredníctvom riešenia rôznorodých svetonázorových otázok boli deti pripravované na rozhodovanie založené na demokratických princípoch. To bolo čiastočne badateľné aj mimo filozofických diskusií. Deti ku koncu pôsobenia používali demokratické hlasovanie vtedy, keď sa nedokázali dohodnúť na tom, čo budú ako skupina robiť. Demokracia sa síce prejavuje ako spôsob myslenia a komunikácie o dôležitých životných rozhodnutiach vyžadujúcich si spoluprácu ostatných, avšak získavala svoj priestor aj v bežných rozhodnutiach oddelenia ŠKD.

Mnohokrát bolo z prehovorov detí jasne badateľné, že téma v nich vyvolala zážitok, ktorý v nich zapálil iskru zvedavosti. Deti sa pýtali doma rodičov, čo si myslia o niektorých témach, prípadne si nové informácie vyhľadávali v knihách a na internete. V tejto súvislosti J. Pelikán (2011, s. 89) formuluje delenie vzťahujúce sa k problematike zážitkov a kooperatívneho učenia a vyučovaniu. V činnostiach *Filozofie pre deti* sme dodržiavali nasledovné pravidlá, ktoré sú v analógii s delením uvedeného autora:

1. Vytvorenie priestoru pre kladenie otázok: deti mali dostatok príležitostí pre voľné pokladanie otázok, ktoré ich zaujímali.
2. Vytvorenie priestoru pre variabilitu odpovedí: počas pôsobenia som zabezpečovala atmosféru, v ktorej sa účastníci neobávali vyjadriť svoj názor. Napriek tomu som často účastníkov upozorňovala na to, aby neskĺzali k jednoduchému rozprávaní svojich zážitkov, ktoré nesúvisia s riešeným problémom.
3. Prenechanie priestoru pre vlastný názor: Účastníci mali priestor na vyjadrenie svojho názoru, viedla som ich k vecnej argumentácii na podkladanie svojho názoru.

Z teoretickej časti vyplýva, že aktivita je považovaná za štádium konania smerujúceho k vyjadreniu sa k tomu, čo si ceníme alebo na čom nám záleží. S tým súvisí ďalšia identifikovaná kategória, ktorou je starostlivosť.

Starostlivosť

So záujmom, ale aj aktivitou úzko súvisí starostlivosť. Z analýzy získaných dát vyplynulo, že deťom po čase (približne po desiatich záujmových činnostiach) začalo záležať na tom, ako spolupracujú, či si rozumejú. E. Erikson (2002, s. 131) starostlivosť popisuje ako rozšírenie záujmu o to, čo bolo vytvorené. Podľa autora je to potreba starať sa o druhých, ktorá nás odvádza od prílišného záujmu o seba samých. Doplná, že zdravá je konštantná interakcia medzi starostlivosťou o seba a o ostatných ľudí. Z analýzy výskumných dát vyplynulo, že starostlivosť v hľadácuom spoločenstve orientuje jeho členov na to, aby sa zameriavali na spoluprácu s ostatnými a vytvárali hodnoty spoločného dobra, ktoré uprednostňujú pred vlastnými záujmami a túžbami.

Oceňovanie sa navzájom

Deti v procese filozofovania často oceňovali nápadité myšlienky, a to niekoľkými spôsobmi: **slovne** – pochvalou: „*To, čo si povedala, sa mi páči*“, „*To je super, takto som sa nad tým nezamyslel*“, „*To je dosť dobrá otázka, musím povedať*“, prípadne použitím citosloviec – „*Óóó!*“, „*Fíha!*“, „*Vááá!*“, „*Ajaj!*“. Ďalej prostredníctvom **gestikulácie**: Monika zdvihla víťazne ruky nad hlavu, Viktor zdvihol palec nahor na znak ocenenia Vlad'kinho výroku, deti si v závere spätnej väzby spontánne zatlieskali. Všetky gestá som nezaznamenala, niektoré audiozáznamy som neprepisovala v deň, počas ktorého sme filozofovali. Oceňovanie závisí jednak od našich hodnôt, ale aj od záujmu o to, na čom nám záleží. Pre deti začalo byť dôležité, či sa ako skupina posunú vpred. Kritériá, ktoré sme si určili a na ktoré sme dbali, napomáhali v rozhodnutiach pri smerovaní filozofickej diskusie. Oceňovanie v tomto kontexte súvisí s hodnotami, preto sú charakterizované ako ďalšia kategória angažovaného myslenia.

Hodnoty

Angažované myslenie sa prejavovalo v rámci hodnôt ako pomoc, povzbudenie, počúvanie sa, dobro skupiny. Tieto hodnoty sa objavovali najskôr len vo filozofických diskusiách (približne po piatej alebo šiestej činnosti venovanej programu), v ostatných činnostiach v oddelení ŠKD sa aktívne prejavovali omnoho neskôr. Nadväzujúc na tvrdenie V. Brožíka (2007, s. 12), že hodnota je výsledkom hodnotenia – vyššie uvedené hodnoty sme si s deťmi zámerne všimli predovšetkým v procese spätnej väzby. Zaradenie spätnej väzby označujem pri rozvíjaní angažovaného myslenia za kľúčové. Činnosťami *Filozofie pre deti* (čítaním filozofických literárnych príbehov, diskusiou, aktivitami) sme sa sústredili aj na hodnoty ako priateľstvo, láska, ochrana prírody, zdravie, sloboda, spravodlivosť, mier, dobro a tak ďalej. Deti sa venovali aj mravným hodnotám, to znamená takým, ktoré sú želateľné spoločnosťou. Nedokážem posúdiť, nakoľko mali deti hodnoty, o ktorých diskutovali interiorizované, za pozitívum však považujem, že tieto hodnoty boli počas jednotlivých diskusií oceňované, čo mohlo ovplyvniť ich prelínanie v každodennom živote detí.

Empatia

Vcúťovanie sa do roly niekoho iného nastávalo počas diskusií v mnohých prípadoch. Jedným zo spôsobov angažovanosti je na určitý moment vzdať sa našich vlastných pocitov, uhlov pohľadu a predstaviť si, že máme pocity, uhol pohľadu a obzor inej osoby. Vo filozofickej diskusii sa to prejavovalo najmä v tom, že deti zobrali ohľad na ostatných, potlačili vlastnú aktivitu a nechali priestor tým deťom, ktoré sa vyjadrujú menej. S tým súviselo začleňovanie menej aktívnych detí do prehovorov. Spočiatku som týmto deťom vytvárala priestor ja: „*Vlad'ka chce niečo povedať*“, „*Igor, čo si o tom myslíš ty?*“, „*Spýtame sa na názor Viktorka*“, následne sa však iniciatívy chopili ďalšie deti, napríklad: „*Ja (Miško)*

už rozprávam asi veľa, tak môžeš ty, Igor, keď sa hlásiš. “ Empatia sa prejavovala okrem toho aj ako súčiť pri rôznych výpovediach, napríklad: „No, keď si predstavím, že tým zašliapnutým mravcom by som bol ja, tiež by sa mi to nepáčilo. “

Všimla som si, že deti po čase začali kvalitnejšie spolupracovať vo voľných, neriadených aktivitách, vedeli sa lepšie dohodnúť a ich spoločná práca bola čím ďalej tým viac tímová. S deťmi som pracovala do konca apríla, následne mi z organizačných dôvodov bola pridelená 2.X. Za deťmi, ktoré boli predmetom výskumu mi bolo smutno, rovnako to vyjadrovali aj deti zo 4.X. Aby však interpretácia výskumných zistení nekončila pesimisticky, v novej skupine som hneď počas prvého týždňa začala s uplatňovaním programu *Filozofia pre deti*, čo mi prinieslo (a prináša) ďalšie podnety pri nahlíadaní na tému. S deťmi predmetnej 4.X som v pravidelnom kontakte na školskom dvore, často za mnou prídu s tým, že spoločne rozmyšľali nad filozofickou otázkou, v rozhovore spomenú naše filozofické diskusie a témy, ktoré sme v nich spoločne riešili.

Na záver interpretácie výskumných zistení zdôrazňujem, že zmeny v uvedených kategóriách sa prejavovali najskôr v procese filozofických diskusií, pri ostatných aktivitách v oddelení ŠKD až po určitom čase. Nasledujúce kapitoly sú už formulované v autorskom pluráli.

Analýza výsledkov výskumu

Pri skúmaní dát nastávala formulácia kategórií, čo K. A. Holley a M. Harris (2019, s. 159) označujú za charakteristické pre kvalitatívny výskum. Pred vstupom do terénu nás zaujímali nasledovné výskumné otázky:

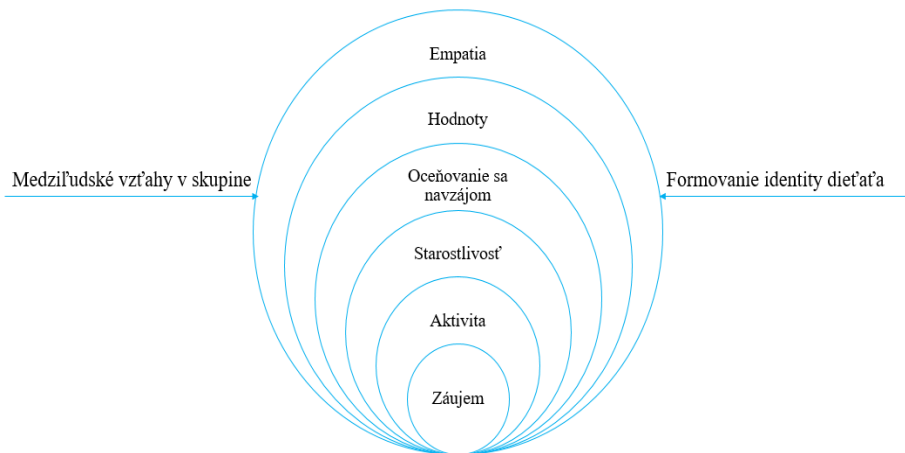
- Ako sa angažované myslenie prejavuje pri implementovaní programu FPD?
- Akým spôsobom je možné angažované myslenie reflektovať?
- Aká je pravá podstata angažovaného myslenia?

Počas päťmesačného pôsobenia programu *Filozofia pre deti* sme prišli na niekoľko zaujímavostí. Mali sme príležitosť sledovať prejavy angažovaného myslenia v procese filozofických diskusií, ale aj iných aktivít prebiehajúcich v oddelení ŠKD. Okrem Filipa (ktorý bol prítomný len v septembri, marci a apríli) sa filozofických diskusií ostatné deti zúčastňovali pravidelne. Individuálnou aktivitou a zároveň aj spoločnými silami sa učili vyjasňovať pojmy, pokladať otázky, zdôvodňovať svoje tvrdenia, tvoriť nové riešenia problémov, oceňovať originálne nápady, hľadať kritériá, zaujať stanovisko a tak ďalej. Pri analýze záujmových činností venovaných *Filozofii pre deti* sme sa sústredili predovšetkým na zachytenie, zobrazenie a pochopenie prejavov angažovaného myslenia. Napriek tomu sme si okrajovo všimli aj prejavy kritického a tvorivého myslenia, predovšetkým z dôvodu, že všetky tri dimenzie myslenia spolupôsobia a nie je ich vždy možné explicitne oddeliť.

Interpretatívna fenomenologická analýza a metódy zberu dát prispeli k porozumeniu hĺbke skúsenosti s programom *Filozofia pre deti*, respektíve aj významu tejto skúsenosti výskumníka a participantov výskumu. V piatej kapitole môže čitateľ vidieť, ako sa zo surových dát a následných poznámok k nim objavujú kategórie a podkategórie. Niektoré podkategórie sa objavili už v poznámkach. Prostredníctvom výskumnej stratégie interpretatívnej fenomenologickej analýzy sme sa zameriavali na fenomén angažovaného myslenia, priamo sme skúmali našu skúsenosť, ktorá bola nadradená našim doterajším vedomostiam, presvedčeniam a predsudkom. Fenomenológia je totiž založená na dôkladnej analýze skúsenosti participanta, prípadne participantov.

Prvú otázku „*Ako sa angažované myslenie prejavuje pri implementovaní programu FPD?*“: zodpovedáme takto: Angažované myslenie sa prejavuje predovšetkým v oblasti medziľudských vzťahov v skupine (skvalitnenie kultúry diskusie), má priamy súvis s formovaním identity dieťaťa. Od týchto dvoch hlavných kategórií sú odvodené ďalšie

podkategórie, ktorými sú záujem (o filozofické bádanie, tému, skupinu, seba samého), aktivita, s ktorou súvisí starostlivosť (participantom záleží na skupine, na tom, ako spolupracuje). Angažované myslenie sa prejavuje oceňovaním nápaditých myšlienok ostatných, hodnotami pomoci a empatiou. Tieto kategórie považujeme za vzájomne prepojené, prelínajúce sa. Zdôrazňujeme, že angažované myslenie sa najskôr prejavovalo primárne v procese filozofických diskusií, až po dlhšom časovom pôsobení sa odrážalo v ostatných riadených alebo neriadených aktivitách oddelenia ŠKD.



Obrázok 1 Kategórie angažovaného myslenia reflektované v procese filozofických diskusií a iných aktivít v oddelení ŠKD

Z teórie dizertačnej práce vyplýva, že angažované myslenie je predovšetkým oceňujúce, uznávajúce, afektívne, aktívne, normatívne a empatické. Kritické a tvorivé myslenie by sa mohlo v diskusií prejavíť aj bez spolupráce participantov, avšak angažované myslenie sa vyznačuje spoluprácou v skupine. Vzhľadom na to, že v teoretickej časti venujúcej sa angažovanému mysleniu sme pracovali predovšetkým so zahraničnou literatúrou, ktorú sme prekladali do slovenského jazyka, niektoré identifikované kategórie sa odlišujú. Do popredia oproti pôvodnej teórii vystupuje kategória záujmu, od ktorej sa odvodzuje aktivita v hľadáacom spoločenstve. Charakteristiky empatického myslenia (vyplývajúce z teoretickej časti práce) a empatie (vyplývajúce z empirického výskumu) považujeme za zhodné. Z teoretickej časti práce vyplýva, že normatívnosť angažovaného myslenia sa zároveň zaoberá ideálnymi možnosťami angažovanosti. Uvažovanie participantov nad tým, akými sú, akými by sa chceli stať a akými by mali chcieť byť prebiehalo v rečovom prejave a predovšetkým v procese spätnej väzby. Napriek tomu sme kategóriu pri analýze surových dát neidentifikovali a nepovažujeme ju ani za priamy prejav angažovaného myslenia. Okrem toho prihliadame aj na fakt, že výskum mal kvalitatívny charakter, preto v tomto prípade nemôžeme exaktne zovšeobecniť zistené výsledky, hoci sme angažované myslenie zachytili. S tým súvisí nasledovná výskumná otázka.

Otázku: „*Akým spôsobom je možné angažované myslenie reflektovať?*“ zodpovedáme tak, že angažované myslenie je možné sledovať v procese filozofickej diskusie a mimo nej prostredníctvom zúčastneného pozorovania doplneného poznámkami (napríklad v reflektívnom denníku) a audiozáznamu. Za významný zdroj dát považujeme doplnenie pološtruktúrovaným rozhovorom s učiteľom participantov. V našom konkrétnom výskume však pološtruktúrovaný rozhovor s triednou učiteľkou nepovažujeme za výrazne prínosný, rozhovory prebiehali v krátkosti, s učiteľkou sme nedokázali nájsť dostatok času, počas ktorého by sme riešili okrem bežných problémov skupiny aj spoluprácu na výskume. Okrem rozhovorov s učiteľmi za vhodné považujeme rozhovory s rodičmi, ktoré vzhľadom na aktuálnu situáciu v školách neprebehli (rodičia nevstupovali do budovy školy, prevažovala telefonická komunikácia). S odstupom času sa nám javia ako mimoriadne užitočné pri skúmaní fenoménu angažovaného myslenia neformálne rozhovory s participantmi (v našom prípade deťmi), otázky ktorých by sa sústredili na skúsenosť participantov, videnie zmyslu činností filozofických diskusií. Hoci sme neformálne rozhovory s participantmi plánovali uskutočniť, nestalo sa tak z dôvodu nedostatku času výskumu a výmeny skupiny. V práci uvádzame, že prejavy angažovaného myslenia by bolo vhodné zachytiť aj prostredníctvom videokamery. Tento spôsob sme nevyužili, pridržovali sme terénnych poznámok z reflektívneho denníka, avšak videozáznam by nám mohol ponúknuť presnejšie zachytenie určitých javov, ktoré nemuseli vyplývať z reflektívneho denníka a čítania prepisov filozofických diskusií.

Tretia výskumná otázka znela: „*Aká je pravá podstata angažovaného myslenia?*“ Napriek tomu, že všetky tri dimenzie myslenia považujeme za rovnako dôležité, práve angažované myslenie je nevyhnutné pre uskutočňovanie demokratického bádania v hľadajúcom spoločenstve, kultúru prehovorov a formovanie medziľudských vzťahov v takom zmysle, v akom o ňom pojednávame v teoretickej časti práce, a to v súvislosti s tým, že angažované myslenie dodáva popri kritickému a tvorivému mysleniu filozofickému skúmaniu morálny účel, zameriava sa na budovanie a udržiavanie medziľudských vzťahov. Angažované myslenie sa prejavuje v tom, že vplyvom filozofického skúmania podľa metodiky *Filozofie pre deti* je možné potlačiť vlastné ego pred záujmami celej skupiny, prejavuje sa aj v situáciách, v ktorých sa participant vzdá vyslovenia vlastnej skúsenosti, ktorá je pre neho dôležitá, ale neposúva pátranie v problematike ďalej. Aj vďaka týmto charakteristikám považujeme program *Filozofia pre deti* za prínosný v edukačnom procese, predovšetkým vo vzťahu k problematike rozvoja osobnosti vo vzťahu k iným, k sebe, v hodnotovej a záujmovej oblasti. Povaha výskumných zistení vyplýva z kvalitatívnej stratégie nášho výskumu, výsledky teda nie sú zovšeobecňujúce. Za prínos považujeme perspektívu obohatenia skúmania v programe *Filozofia pre deti*, konkrétne v oblasti angažovaného myslenia, ale aj obohatenia samotných participantov.

6. ZÁVERY A ODPORÚČANIA PRE PEDAGOGICKÚ PRAX

Hodnotíme, že päťmesačné pôsobenie programu zmenilo kultúru a fungovanie skupiny detí predmetného oddelenia ŠKD. Empirickým výskumom poukazujeme na prítomnosť prvkov angažovaného myslenia v procese filozofického skúmania. Uvádzame hlavné závery výskumu, ktoré môžu mať priaznivý dopad pre pedagogickú prax:

- Skúmanie prinieslo hlbší pohľad na tému angažovaného myslenia prostredníctvom detailného popisu priebehu empirického výskumu, využitím stratégie intepretatívnej fenomenologickej analýzy, ktorá sa zameriavala na skúmanie individuálnej skúsenosti výskumníka a participantov;
- Výskumné zistenia predmetného výskumu priniesli podrobné poznatky v oblasti angažovaného myslenia, ale aj samotného programu *Filozofia pre deti*, ktoré môžu následne zlepšiť realizáciu a smerovanie kvantitatívnych štúdií;
- Angažované myslenie sa v skúmanej skupine prejavilo v interpersonálnych, intrapersonálnych, komunikatívnych kompetenciách, táto dimenzia myslenia má výrazne sociálny charakter;
- Výskum demonštroval, že kultúra diskusie sa časom kvalitatívne zlepšila, skupina detí sa postupom času zdokonalila vo vzájomnom počúvaní sa a nadväzovaní na myšlienky ostatných. Hodnotíme, že prostredníctvom aplikácie programu *Filozofia pre deti* si participantí rozumeli lepšie, čo v dizertačnej práci dokladáme napríklad ukážkami krátkych prehovorov.
- Záujem o riešenie témy vychádzal predovšetkým zo zvolenej motivácie (filozofického príbehu, videa, filozofickej otázky). Na začiatku výskumu sa participantí sústredili predovšetkým na vlastnú osobu, postupom času dokázali svoj záujem presúvať aj na ostatných, na záujmy skupiny;
- Participantom záležalo na skupine a na tom, ako skupina spolupracuje pri riešení problémov. Významné prehovory participantí dokázali adekvátne oceniť. Angažované myslenie sa prejavovalo oceňovaním nápaditých myšlienok, hodnotami pomoci a empatiou;
- Kategórie angažovaného myslenia považujeme za vzájomne prepojené, prelínajúce sa. Podobne je tomu aj pri prelínaní dimenzií kritického, tvorivého a angažovaného myslenia, za podstatné považujeme skôr vytváranie priestoru pre ich rozvíjanie;
- Zdôrazňujeme, že angažované myslenie sa najskôr prejavovalo primárne v procese filozofických diskusií, až po dlhšom časovom pôsobení sa odrážalo v ostatných riadených alebo spontánnych činnostiach v oddelení ŠKD.

Keďže *Filozofia pre deti* a rovnako aj jej parciálna súčasť angažované myslenie boli predmetom spracovávania teoretických východísk a následného výskumu venovaného nahliadnutiu na fenomén angažovaného myslenia, na základe výsledkov nášho empirického skúmania prezentujeme odporúčania pre pedagogickú teóriu a prax.

- Prostredníctvom publikačnej činnosti rozšíriť povedomie o výhodách uplatnenia programu *Filozofia pre deti* a zobrazit' zmysel rozvíjania nielen kritického a tvorivého myslenia, ale aj ďalších spôsobilostí, ktoré sú zahrnuté v dimenzii angažovaného myslenia;
- Podporovať výskumné aktivity v oblasti angažovaného myslenia, ktoré môžu hodnotiť aj mieru úrovne a kvality jeho rozvoja. Okrem výskumného

zamerania na angažované myslenie za prínosné považujeme poskytovanie príležitostí v oblasti skúmania v programe *Filozofia pre deti*;

- Očakávané zmeny v angažovanom myslení, ktoré má prispieť k tolerantnej, spolupracujúcej spoločnosti, sa nemôžu uskutočniť bez adekvátnej prípravy budúcich aj súčasných edukátorov. Tým pádom by bolo vhodné vytvárať priestor pre učiteľov a budúcich učiteľov, ktorí sa chcú v tomto smere rozvíjať a mali by dostávať adekvátnu podporu. Ak sú učitelia a vychovávatelia ponechaní svojej samostatnej skúsenosti, existuje riziko, že ich motivácia, aktivita a nadšenie rýchlo klesnú. Za prospešné a možné považujeme vytvoriť určitý podporujúci, stimulujúci, bezpečný priestor, v ktorom sa môžu stretnúť edukátori, ktorých predmetný program nadchol a spoločne môžu diskutovať o aktuálnych problémoch nielen z edukačnej praxe, filozofie, ale aj o aktuálnych problémoch spoločenského života. Edukátori potrebujú zažívať určité zdieľanie a výmenu pedagogických skúseností, preto poskytnutie spomenutého priestoru považujeme za prínosné aj pri programe *Filozofia pre deti*;
- Realizácia hľadajúceho spoločenstva si vyžaduje kvalifikovaného facilitátora, ktorý je motivovaný a pripravený pôsobiť na svojich edukantov prostredníctvom programu *Filozofia pre deti*. Preto by mali záujemci o tento program dostávať adekvátnu podporu prostredníctvom kurzov a školení zabezpečujúcich prípravu pre uskutočňovanie programu. Odporúčaním v tomto smere je aj zvýšenie povedomia o výhodách programu, ktorého pravidelná realizácia obohatí nielen edukantov, ale aj samotných edukátorov;
- V súvislosti s kategóriou angažovaného myslenia - záujmu - vychovávaťom alebo učiteľom odporúčame, aby vybrali zaujímavé podnety pre diskusiu, problém musí byť spätý so životom edukantov;
- S predchádzajúcim odporúčaním súvisí aj vytvorenie a publikovanie metodických príručiek a ďalších materiálov pre realizáciu programu *Filozofia pre deti*, ktoré učiteľom a vychovávaťom uľahčia prácu s programom, výber literárnych príbehov a doplňujúcich aktivít, prostredníctvom ktorým svojich edukantov zaujmú.
- Nie každá metóda alebo program sa musí javiť ako „tá pravá“ pre všetkých učiteľov alebo vychovávaťov, avšak veríme, že teoretická aj praktická časť dizertačnej práce môže inšpirovať čitateľov k častejšiemu využívaniu diskusie v pedagogickej praxi, ako aj k snahe vychádzať zo záujmov dieťaťa a podporovať jeho prirodzenú zvedavosť. Ako napísal E. Manalo (2020, s. 8), bolo by veľmi namáhavé zlepšovať napredovanie žiakov v efektívnom myslení, kreativite a produkcii inovácií, učiť sa ako sa učiť, ak všetko, čo od nich vyžadujeme je, aby sa učili a reprodukovali to, čo im povie ich učiteľ alebo vychovávaťel.
- Odporúčame prostredníctvom publikačnej činnosti prezentovať výchovný potenciál programu *Filozofia pre deti*, týkajúci sa rozvoja osobnosti, jej záujmov, hodnôt, kvalitných medziľudských vzťahov a mnohých ďalších oblastí, ktoré sú charakteristické pre angažované myslenie.

ZÁVER

Napriek tomu, že program *Filozofia pre deti* má vo svete svoje aktívne uplatnenie, v našich podmienkach je navzdory mnohým pokusom možné ho považovať za relatívne moderný prístup. Za potrebné považujeme prezentovať jeho prínosy v súčasnom školstve a zároveň ho rozvíjať v zmysle vedecko-odborného aj popularizačného kontextu. Zámerom predkladanej práce je objasnenie zmyslu programu *Filozofia pre deti*, pričom za podstatné pokladáme práve efekty daného programu u účastníkov hľadajúceho spoločenstva, ale aj u edukátorov, ktorí sa rozhodnú s programom pracovať. Keďže žijeme v pluralitnom svete s rozdielnymi pohľadmi a názormi na svet, prezentujeme názor, že aplikovaná podoba filozofie, o ktorej píšeme v dizertačnej práci nám ponúka lepší spôsob nahliadania na dané problémy. Základná terminológia je v práci definovaná podrobne, aby sme predchádzali nepresnostiam pri reflektovaní daných pojmov, predovšetkým tých, ktoré sme si zaumienili skúmať. Za podstatnú časť dizertačnej práce považujeme rozpracovanie súčasného stavu problematiky. Ústredným motívom je upozornenie na nižší počet výskumov oproti aktívnemu využívaniu programu bez výskumného zamerania. Z analýzy výskumných správ sme dospeli k záveru, že angažované myslenie nie je primárnym predmetom veľkého počtu výskumov, preto si táto oblasť žiadala hlbšie vypracovanie. Pridržiavame sa názoru Z. Helusa (2009, s. 259), ktorý usudzuje, že dieťaťu je prirodzená a bytostne vlastná tendencia rozvíjať sa ako osobnosť. Zmysel programu *Filozofia pre deti* vidíme práve v napredovaní osobnosti, jej hodnôt, charakterových vlastností, správania vo vzťahu k sebe aj iným, ktoré je reprezentované predovšetkým rovinou angažovaného myslenia. Pri napĺňaní cieľa práce sme implementovali predmetný program a výskumnými metódami sme reflektovali to, ako sa fenomén angažovaného myslenia prejavuje v činnostiach hľadajúceho spoločenstva. Popri realizácii programu a zúčastneného pozorovania sme prostredníctvom reflektívneho denníku zachytávali angažovanosť participantov a rovnako aj vlastnú angažovanosť facilitátora. Zaznamenané dáta zo záujmových činností sú podrobené analýze. Dimenziu angažovaného myslenia ako čiastkový cieľ programu *Filozofia pre deti* chápeme ako určitú neoddeliteľnú kvalitu osobnosti. Kategórie, ktoré sme vymedzili sa navzájom prelínajú a nie sú odlišiteľné jednoducho. Výsledky empirického skúmania môžu byť nápomocné pri ďalšom výskume angažovaného myslenia, a to predovšetkým pri skúmaní zvyšovania jeho kvality, respektíve úrovne vplyvom programu *Filozofia pre deti*.

Dovolíme si tvrdiť, že realizované metódy a aktivity programu *Filozofia pre deti* obohatili výskumníka v roli facilitátora a rovnako aj deti predmetného výskumu. Aktivita participantov nám významne pomohla pri spracovávaní témy angažovaného myslenia. Využitie viacerých metód považujeme za užitočné pre zachytenie viacerých aspektov fenoménu angažovaného myslenia. Účasť detí, učiteľky a ochota rodičov významne pomohli posunúť nami študovanú problematiku a bolo nám umožnené rozšíriť povedomie o aktivitách *Filozofie pre deti* pôsobiacej ako komplexný program určený na široké využitie, zameraný na zlepšovanie viacerých oblastí rozvoja osobnosti. Vďaka výskumu sme hlbšie porozumeli fenoménu angažovaného myslenia v konkrétnom priestore edukácie. Pomocou slov R. C. Solomonu upozorňujeme na podstatu filozofie: „*Filozofia nie je nič iné, ako myšlienka o takých záležitostiach života ako väšeň, spravodlivosť, tragédia, smrť, identita Ja a, pravdaže, filozofia sama, ktorá vôbec nie je oblasť ani privilégium nejakého malého počtu univerzitne vzdelaných profesionálov*“ (Solomon, R. C., In *Filozofia ako problém? Dvanásťkrát o zmysle filozofie*. 2004, s. 25). Filozofia nevyrieši všetky problémy sveta, no môže rozvíjať konkrétne spôsobilosti človeka, disponovanie ktorými by mohlo byť nápomocné pri zlepšovaní kvality života. Školy, učelia a vychovávatelia, ktorým nie je ľahostajná úroveň rozvoja svojich edukantov sú postavení k výzve zmeniť charakter výchovy a vzdelávania k lepšiemu.

SUMMARY

The dissertation thesis deals with a partial area of the educational programme *Philosophy for Children*, which was designed as an antipode to the transmissive transfer of knowledge, designed primarily for the development of good judgement skills and independent thinking. The positive feature of the programme in question is most often described as the influence on the so-called dimensions of thinking – critical thinking, creative thinking and caring thinking.

In recent years, critical and creative thinking have been the leading challenges for current education, and in this context, we are interested in the educational potential of the *Philosophy for Children* educational programme, which deals with the development of personality, its character traits, behaviour, values and so on. This dimension is represented mainly by caring thinking, which, compared to the two mentioned dimensions, lags significantly behind in the theory but especially in the research. In the individual chapters of the dissertation thesis, we look at the *Philosophy for Children* educational program as a pedagogical approach, which is based on the needs of society and the needs of the personality as such.

The first three chapters of the dissertation thesis introduce the reader to the topic of research, which is the basis for understanding the empirical examination of how caring thinking manifests itself. We emphasize that caring thinking is not sufficiently grasped, especially at the research level, therefore we choose methods of qualitative research to capture it. Through the research strategy of interpretative phenomenological analysis, we focus on the phenomenon of caring thinking, we directly examine our experience, which, when using the mentioned strategy, we set over our previous knowledge, beliefs and prejudices. Phenomenology is, in fact, based on a thorough analysis of the experience of the participant or participants. The content of the presented dissertation thesis shows how philosophizing with children can enrich not only the educational practice but also the children or students themselves, as well as their educators.

SÚPIS PUBLIKAČNEJ ČINNOSTI

ADM Vedecké práce v časopisoch

PINTES, G. – BORISOVÁ, S. 2019. Philosophy for Children (P4C) in Non-formal Education. In: *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*. **09** (02), pp. 272-278. ISSN 1804-7890.

KOLEŇÁKOVÁ, R. – BORISOVÁ, S. – ŠUTOVCOVÁ, L. 2020. Activational Teaching Methods as a Tool for Development of Critical and Creative Thinking. In *Ad Alta : Journal of Interdisciplinary Research*., roč. 10, č. 2, s. 181-187. ISSN 1804-7890.

BORISOVÁ, S. 2020. Increasing Pupils' Interest in Nature Protection and Sustainable Development Through a Philosophical Literary Story. In *Ad Alta : Journal of Interdisciplinary Research*., roč. 10, č. 2, s. 27-30. ISSN 1804-7890.

BORISOVÁ, S. – PINTES, G. 2021. Philosophical Literary Story as a Model of Critical Thinking. In: *XLinguae*. (zadaný na recenzné konanie).

AED Vedecké práce v domácich recenzovaných vedeckých zborníkoch, monografiách

BORISOVÁ, S. 2020. Facilitátor v edukačnom procese. In *Pedagogica actualis XI*. Trnava : Univerzita Cyrila a Metoda v Trnave. s. 49-53. ISBN 978-80-572-0045-1.

PINTES, G. – BORISOVÁ, S. 2020. Význam dialógu vo výchove a uplatnenie filozofického dialógu v neformálnej výchove. In *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*. Ročník 4, č. 1, s. 24-30. ISSN 1339-8725.

AFD Publikované príspevky na domácich vedeckých konferenciách

BORISOVÁ, S. 2019. Potenciál Filozofie pre deti v podmienkach slovenského školstva so zameraním na rozvíjanie úrovne kritického a tvorivého myslenia. In *APVV - Inovatívne trendy v odborových didaktikách: Prepojenie teórie a praxe výučbových stratégií kritického a tvorivého myslenia*. s. 106-109. ISBN 978-80-558-1408-7.

PINTES, G. – BORISOVÁ, S. 2020. Alternatívy a otázniky pri implementácii programu filozofia pre deti (P4C). In *Kaliský, J. (zost.) Kritické myslenie a filozofická reflexia v edukácii*. Banská Bystrica : Belianum, 2020, s. 41-51. ISBN 978-80-557-1673-2.

ADE Vedecké práce v ostatných zahraničných časopisoch

BORISOVÁ, S. 2021. Filozofický literárny príbeh ako prostriedok k utváraní hodnotového systému. In *Grant Journal: Peer-Reviewed Scientific Journal*. Roč. 9, č. 2, s. 6-10. ISBN 1805-062X.

ADF Vedecké práce v ostatných domácich časopisoch

BORISOVÁ, S. 2019. The Transformation of Classroom into a Community of Inquiry as a strong Stimulus for Pupils to Monikarn. In *Pegas – Slavonic Pedagogical Studies Journal*. 2 (8), pp. 270-276. ISSN 1339-8660.

BDF Odborné práce v ostatných domácich časopisoch

BORISOVÁ, S. 2020. Silné a slabé stránky kritického myslenia v slovenskom školstve. In *Naša škola. Odborný metodický časopis pre učiteľov materských škôl a prvého stupňa základných škôl*. XXIV. ročník, č. 3-4, s. 14-16. ISSN 1335-2733.

BORISOVÁ, S. 2021. Ako (sa) učiť (od) malých filozofov. In *Vychovávateľ*. (zadaný na recenzné konanie).

AFC Publikované príspevky na zahraničných vedeckých konferenciách

BORISOVÁ, S. 2019. Angažované myslenie v reflexii edukačnej praxe. In *Recenzovaný sborník příspěvků mezinárodní vědecké konference Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2019*. Hradec Králové: MAGNANIMITAS, 10. vyd. 2019, s. 591-597. ISBN 978-80-87952-31-3.

BORISOVÁ, S. – ŠUTOVCOVÁ, L. 2019. Edukačné prostredie rozvíjajúce kritické a tvorivé myslenie. In *Recenzovaný sborník příspěvků mezinárodní vědecké konference Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2019*. Hradec Králové: MAGNANIMITAS, 10. vyd. 2019, s. 863-870. ISBN 978-80-87952-31-3.

BORISOVÁ, S. 2020. Philosophy for Children Programme as a Tool Monikading Toward Independent Thinking. In *CER Comparative European Research 2020. International Scientific Conference for Ph.D. students of EU countries*. London : Sciemcee Publishing, pp. 192-195. ISBN 978-1-9993071-6-5.

BORISOVÁ, S. 2020. Rozvíjanie úrovne kritického, tvorivého a angažovaného myslenia u žiakov prostredníctvom metód programu Filozofia pre deti. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů a jejich příprava se zaměřením na mezioborovou pestrost*. Olomouc : Univerzita Palackého. s. 28-34. ISBN 978-80-244-5681-2.

BORISOVÁ, S. 2020. Prepojenie filozofie a literatúry v súčasnej edukácii. In *QUAERE 2020: recenzovaný sborník příspěvků interdisciplinární mezinárodní vědecké konference doktorandů a odborných asistentů*, Hradec Králové : Magnanimitas. s. 1024-1030. ISBN 978-80-87952-32-0.

EDI Recenzie v časopisoch a zborníkoch

BORISOVÁ, S. 2020. Digitálny svet a čítanie. In *Dobrá škola. Inšpirácia pre učiteľov, ktorí chcú byť lepší*. XI. ročník, č. 17-18, s. 22. ISSN 1338-8444.

VÝBER POUŽITÉJ LITERATURY

ALEXANDER, R. 2010. *Children, their World, their Education: Final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*. Abingdon : Routledge, 592 p. ISBN 978-0-415-54870-0.

BAUMAN, P. (Ed.) 2013. *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo? Rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech*. České Budějovice : TF JU, Centrum Filozofie pro děti, 248 s. ISBN 978-80-7394-432-2.

BORNSTEIN, J. C. L.. 2003. Toward an Understanding of Matthew Lipman's Concept of Caring Thinking. In *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, **16** (3), pp. 17-24 Montclair : Montclair State University, ISSN 0190-3330.

BRENIFIER, O. 2008. *Caring thinking about caring thinking*. [online]. [cit. 2019-01-28]. Dostupné na internetu : <<http://www.buf.no/pdf/ob-ct.pdf>>.

BUCKLEY, J. 2018. Filozofie pro děti. In *Rodina a škola*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, roč. 65, č. 4, s. 30-31. ISSN 0035-7766.

BURGH, G. 2021. The Narrow-sense and Wide-sense Community of Inquiry: What It Means for Teachers. In *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*. **41** (1), pp. 12-26. ISSN 0890-5118.

CAM, P. 2014. Commentary on Ann Margaret Sharp's 'The other dimension of caring thinking.' In *Journal of Philosophy in Schools*, **1** (1), pp. 15-21. ISSN 2204-2482.

COHEN, L. – MANION L. – MORRISON, K. 2019. *Research Methods in Education*. Eight Edition. Abingdon : Routledge, 916 p. ISBN 978-0415583367.

CORBIN, J. – STRAUSS, A. 2015. *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Fourth Edition. London : SAGE Publications, Inc. 431 p. ISBN 978-1-4129-9746-1.

DANIEL, M. F. – AURIAC, E. 2011. Philosophy, Critical Thinking and P4C. In *Educational Philosophy and Theory*, **43** (5), pp. 415-435. ISSN 0013-1857.

DEWEY, J. 1997. *How we think*. New York : Dover Publications, 224 p. ISBN 0-486-29895-7.

DENSCOMBE, M. 2017. *The Good Research Guide: For Small-Scale Social Research Projects*. Sixth edition. Maidenhead : Open University Press, 416 p. ISBN 978-0335226863.

DUNLOP, L. et. al. 2015. Child-led enquiry in primary science. In *Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, **43** (5), pp. 462–481. ISSN 0300-4279.

ERIKSON, E. H. 2002. *Dětsví a společnost*. Praha : Argo, 2002, 386 s. ISBN 80-7203-380-8.

HELUS, Z. 2009. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.

GAVORA, P. 2007. *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského, 230 s. ISBN 80-223-2317-8.

GORARD, S. a kol. 2019. Can programmes like Philosophy for Children help schools to look beyond academic attainment? In *Educational Review*, **71** (2), pp. 146–165. ISSN 0013-1911.

GRIGG, R. - LEWIS, H. 2019. *Teaching Creative and Critical Thinking in Schools*. London : SAGE Publications, 264 p. ISBN 978-1-5264-2119-7.

GREGORY, M. R. (2002). Constructivism, standards, and the classroom community of inquiry. In *Educational Theory*, 52(4), 397–408. ISSN 1741-5446.

GULOVÁ, L. – ŠÍP, R. 2013. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha : Grada Publishing, 245 s. ISBN 978-80-247-4368-4.

HOLLEY, K. A. – Harris, M. S. 2019. *The Qualitative Dissertation in Education. A Guide for Integrating Research and Practice*. London and New York : Routledge, 219 p. ISBN 978-1-138-48665-2.

CHESTERS, S. D. 2012. *The Socratic Classroom. Reflective Thinking Through Collaborative Inquiry*. Rotterdam : Sense Publishers, 185 p. ISBN 978-94-6091-853-7.

ICPIC, 2019. *About Philosophy for/with Children*. Dostupné na internete : <http://my.icpic.org/about.html> >.[Cit. 12.11.2019].

KARIKÓ, S. 2002. *Az alkalmazott filozófia esélyei*. Budapest : Áron Kiadó, 128 s. ISBN 963 9210 23 4.

KOLLÁROVÁ, D. – PAVLIČKOVÁ, A. 2018. *Vol'ný čas a výchova mimo vyučovania. Vysokoškolská učebnica*. Nitra : UKF, 127 s. ISBN 978-80-558-1329-5.

LAMBERT, M. (Ed.) 2019. *Practical Research Methods in Education*. London and New York : Routledge, 153 p. ISBN 978-0-8153-9355-9.

LANCASTER-THOMAS, A. 2017. How effective is Philosophy for Children in contributing to the affective engagement of pupils in the context of secondary Religious Education? In *Journal of Philosophy in Schools*, 4 (1), pp. 102-122. ISSN 2204-2482.

LIPMAN, M. 1991. *Thinking in Education*. United Kingdom : University Press, Cambridge, 1st Edition, 280 p. ISBN 0-521-40032-5.

LIPMAN, M. 1995. Caring as Thinking. In *An International Journal of Philosophy*. 5 (1), pp.1-13. ISSN 2330-7439.

LIPMAN, M. 1996. *Natasha Vygotskian Dialogues*. New York : Teachers College Press, 197 p. ISBN 0-8077-3517-5.

LIPMAN, M. 2003. *Thinking in Education*. United Kingdom : University Press, Cambridge, 2nd Edition, 304 p. ISBN 0-521-01225-2.

LIPMAN, M. 2009. Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications. In: E. MARSAL, et al.: *Children Philosophize worldwide: Teoretical and practical concepts*. Frankfurt am Main : Peter Lang, p. 23 - 42. ISBN 978-3-631-59329-5.

LIPPERT-RASMUSSEN, K. 2016. *A Companion to Applied Philosophy*. New Jersey : Willey-Blackwell, 615 p. ISBN 978-1-118-86913-0.

LYLE, S. 2008. Dialogic Teaching. Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice. In *Language and Education*. 22 (3), pp. 222-240. ISSN 24117390.

MANALO, E. 2020. *Dialogic Learning and Critical Thinking: research-based strategies for the classroom*. London : Routledge, 363 p. ISBN 978-0-367-26225.

MANEN, M. 2014. *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. London : Routledge, 412 p. ISBN 978-1-61132-944-5.

MISTRÍK, E. (Ed.) 1997. *Cesty občianstva. Zborník štúdií Katedry etickej a občianskej výchovy*. Bratislava : Pedagogická fakulta UK, 112 s. ISBN 80-88868-19-X.

NODDINGS, N. 1992. *The Challenge to Care in Schools. An Alternative Approach to Education*. New York : Teachers College Press, 209 p. ISBN 0-8077-3177-3.

PELIKÁN, J. 2011. *Základy empirického výskumu pedagogických javov*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.

PETLÁK, E. 2020. *Inovácie v edukácii*. Bratislava : Wolters Kluwer, 193 s. ISBN 978-80-571-0267-0.

PINTES, G. 2014. *Svetonázorové a konceptuálne východiská edukačnej diverzity*. Nitra : Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, 108 s. ISBN 978-80-558-0585-6.

PUNCH, K. F. 2015. *Úspešný návrh výzkumu*. Praha : Portál, 230 s. ISBN 8073674687.

ROZSAHEGYI, T., 2019. Observations. In LAMBERT, M., Ed. *Intrex: Practical Research Methods in Education*. London and New York : Routledge, pp. 23-34. ISBN 978-0-8153-9355-9.

SASSEVILLE, M. – GAGNON, M. 2011. *Pozorujeme filozofovanie s deťmi*. České Budějovice : TF JU, Centrum filozofie pro děti, 103 s. ISBN 978-80-7394.

SHARP, A. 2004. The Other Dimension of Caring Thinking. In *Critical & Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy for Children*, **12** (1), pp. 9–14. ISSN 1325-7730.

SMITH, J. A., FLOWERS, P., LARKIN, M. 2009. *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London : Sage, 239 p. ISBN 978-1-4129-0833-7.

SOLOMON, R. C. 2004. Radosť z filozofie: abstraktné myslenie a vášnivý život. In E. VIŠŇOVSKÝ, Ed. *Filozofia ako problém? Dvanásťkrát o zmysle filozofie*. Bratislava : Kalligram, s. 11-33. ISBN 80-7149-651-0.

ŠMEHILOVÁ, L. – PINTES, G. 2019. *Filozofické bádanie ako prostriedok rozvoja angažovaného (pomáhajúceho) myslenia: diplomová práca*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2019. 77 s.

YAN, S. et. al. 2018. Meta-Analysis of the Effectiveness of Philosophy for Children Programs on Students' Cognitive Outcomes. In *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*. **39** (1), pp. 13-33. ISSN 0890-5118.

ZELINA, M. 2010. *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. Bratislava : SPN Mladé letá, 227 s. ISBN 978-80-10-01884-0.

POZNÁMKY

