



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# Filozofie pro děti s myšlenkou

Vypracovala: Michaela Ševčíková

Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2016

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Dále prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č.111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce.

Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 27. 3. 2016

Michaela Ševčíková

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala Mgr. Evě Svobodové za vstřícný přístup, užitečné rady, trpělivost a odborné vedení mé bakalářské práce. Děkuji také doc. PhDr. Ludmile Muchové, Ph.D. Dále bych ráda poděkovala paní učitelce Mgr. Janě Honsové, za možnost uskutečnění činností s dětmi a slečně učitelce Bc. Markétě Včelákové za cenné rady. Děkuji také mému příteli za projevenou psychickou podporu a trpělivost. A v neposlední řadě děkuji dětem za spolupráci a inspiraci.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce je zaměřena na předškolní věk dítěte. Cílem bakalářské práce je přiblížit specifika vývoje z různých úhlů pohledu a učení dětí. Dalším cílem je seznámení s programem filozofie pro děti. V teoretické části jsou popsány zvláštnosti předškolního věku, specifika kognitivního a emočního vývoje dítěte, teorie vývoje podle E. H. Eriksona, myšlení a řeč dítěte podle Vygotského a Piageta, učení dítěte předškolního věku a program filozofie pro děti – jeho definice, techniky, metody a práce s otázkou při filozofování s dětmi. Praktická část obsahuje konkrétní otázky a náměty na činnosti vhodné k filozofování s dětmi s využitím vhodné literatury. Závěr práce obsahuje zhodnocení teoretické části a praktického provedení činností se zaměřením na filozofování s dětmi. Přílohy obsahují výčet literatury vhodné k filozofování s dětmi, včetně ukázek ilustrací.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Předškolní věk, vývoj, myšlení, filozofie pro děti

## **ABSTRACT**

This bachelor's work attends to pre-school aged children. The aim is to address the particular development from various angles and the learning curve of children. Further it will also present the child's philosophy program. In the theoretical part, there is a description of variables in pre-school children, specifics of cognitive and emotional development of a child, the theory of E.H.Erikson, thinking and speech according to Vygorsky and Piaget, learning ability of a pre-school child and the philosophy program for children – it's definition, techniques, methods and placing philosophical questions to child. The practical part of this study contains particular sets of question and topics relevant to philosophical exercise with children using relevant literature. The conclusion contains evaluation of theoretical part as well as the evaluation of the practical use of certain activities aimed to carry out philosophical debate with children. The attachment lists relevant literature for child's philosophy exercise, including some illustrations.

## **KEY WORDS**

Pre-school age, evolution, thought, Philosophy for children



## OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1. Předškolní věk.....	8
2. Předškolní věk z hlediska vývoje.....	9
2.1 Teorie vývoje podle E. H. Eriksona .....	9
2.2 Vývoj kognitivních procesů .....	11
2.3 Myšlení a řeč dítěte předškolního věku podle L. S. Vygotského aj. Piageta .....	14
2.4 Socializace a emoční vývoj .....	15
3. Učení .....	16
3.1 Druhy učení .....	17
3.2 Styly učení a osobnost učitele v mateřské škole.....	18
4. Filozofie pro děti .....	19
4.1 Proč a jak filozofovat s dětmi? .....	20
4.2 Základní filozofické techniky .....	21
4.3 Metody filozofie pro děti .....	22
PRAKTICKÁ ČÁST .....	23
5. Filozofování s dětmi předškolního věku v praxi.....	23
5.1 První den - Nový domek pro myšku Lenku.....	24
5.2 Druhý den – Činnosti na téma: „Jak se myška cítila?“ .....	37
5.3 Třetí den – Činnosti na téma: „Jaký poklad si schováš do hrnečku?“ .....	40
5.4 Čtvrtý den – Činnosti na téma: „K čemu slouží kniha?“ .....	41
5.5 Pátý den – Činnosti na téma: „Voda “ .....	42
ZÁVĚR .....	45
POUŽITÉ ZDROJE .....	46
SEZNAM PŘÍLOH.....	49

## ÚVOD

Jako téma této práce jsem si vybrala Filozofování s dětmi. Měla jsem možnost zúčastnit se semináře s paní docentkou Muchovou a paní magistrou Svobodovou. Seminář byl velmi inspirující a rozhodla jsem se tímto tématem zabývat hlouběji.

Děti, ale i dospělí lidé jsou v této uspěchané době zvyklí informace spíše konzumovat, než o nich přemýšlet a vybírat si. Mám pocit, že dnes na každou otázku „Proč?“ existuje jisté „Protože“. Ale opravdu je tomu tak? Je to správná cesta? Není odpověď „Protože“ pouze jakou si záplatou na otázku, která má mnohem hlubší ráz? Může se vůbec dítě naučit v budoucnu rozhodovat a hledat různá řešení problémů, když je mu v útlém věku vše nadiktováno? Myslím si, že je potřeba rozvíjet osobnost dítěte, řešit s ním otázky, které ho zajímají, pít se po poznání, společně s ním, jako jeho partner. Tato doba volá po lidech, kteří se budou umět chovat zodpovědně, statečně a dokážou samostatně myslet. Můj názor je takový, že spousta lidí pouze vidí místo toho, aby se dívala, slyší místo toho, aby naslouchala ostatním, a jedná dříve, než myslí.

Filozofování s dětmi je vlastně jakési podněcování fantazie a odvahy k utváření a později vyjádření vlastního názoru. Vnímám to jako jakousi opravu slůvka „nevím“ ve slovo „myslím“.

Jak uvádí Eva Zoller, ve své velmi inspirativní knize Učíme děti ptát se a přemýšlet, děti mají žízeň po vědění a je na nás dospělých, ať už pedagogů či rodičů, abychom to respektovali a rozvíjeli.

V následujících kapitolách se snažím nastínit jednotlivá specifika dětí předškolního věku a v praktické části se budu snažit dokázat, že filozofování s dětmi může být zajímavou činností, kterou lze zařadit do každodenních činností v mateřských školách.



## TEORETICKÁ ČÁST

### 1. Předškolní věk

Podle Langmeiera a Krejčířové (2008) Je v širším slova smyslu předškolní věk označován jako celé období od narození (někdy je zmiňován i vývoj prenatální) až po nástup do školy. O fázi konce předškolního období hovoří také Vágnerová: *„Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuálně i více let“* (Vágnerová, 2005, s. 173). V tomto věku roste kvalita pohybové koordinace. Pohyby se zpřesňují, jsou plynulejší a elegantnější. Motorický vývoj dítěte souvisí s jeho aktivitou. Zpřesňuje se sebeobsluha (oblékání, péče o své věci, hygiena). Dochází také k rozvoji jemné motoriky. Kolem čtvrtého roku dochází k vyhranění laterality. S tímto souvisí také rozvoj kresby dítěte. Předškolní věk je charakteristický pro hledání a ustalování vlastní pozice ve světě a vztahů k němu. Právě v samotném poznávání světa dítěti pomáhá představivost, fantazie, intuice – ta však zatím není regulována logikou. Uvažování a komunikaci dítěte tohoto věku ovlivňuje typický egocentrismus (tj. pohled, který pro dítě představuje jistotu). Vágnerová (2005) označuje předškolní věk také za období iniciativy, kdy dítě pociťuje potřebu něco zvládnout a mít potvrzovány své kvality. V sociální oblasti dochází k postupné diferenciaci. Dítě se učí přijmout řád, který upravuje chování k různým lidem, prosociálnosti. Proto si myslím, že je vhodné již v tomto období prosociálnost rozvíjet. V praktické části se zaměřuji na toto téma blíže. Dítě se učí prosadit, spolupracovat a být rovnocenným vrstevníkem ve skupině. Vývojové změny jsou patrné také ve hře (Vágnerová, 2005).

*„Takové široké pojetí má svůj praktický význam při plánování sociálních a výchovných opatření pro děti před jejich povinnou školní docházkou. Je proto třeba pojednávat o tříletém období před vstupem do školy zvláště a všimnout si jeho významných charakteristik, které je oddělují od etap předcházejících i od následujícího věku školního“* (Langmeier, Krejčířová, 2008, s. 87).

Předškolní období v užším slova smyslu je „věkem mateřské školy“. Chápat ho pouze z tohoto hlediska, by ale nebylo správné, jelikož spousta dětí mateřskou školu nenavštěvuje a rodina stále zůstává výchovným základem pro dítě. Teprve na tomto

základu mateřská škola staví a následně dítěti napomáhá k dalšímu rozvoji (Langmeier, Krejčířová, 2008).

## **2. Předškolní věk z hlediska vývoje**

V následujících kapitolách se zaměřím na průběh vývoje dítěte konkrétně předškolního věku, zmíním teorii vývoje podle H. E. Eriksona a tzv. Behaviorální teorii. Blíže se zaměřím na oblast myšlení a řeči.

Jak tvrdí Mertin a Gillernová (2010) v předškolním období dítě již dobře ví, že vše kolem něj má již nějaké označení. Proto se mění i jeho otázky a to tak, že dítě se méně ptá „Co je to?“ a více se ptá „Proč?“. V odpovědích na tuto otázku hraje velkou roli přístup učitelů i rodičů, právě ti by měli podporovat přirozenou zvědavost dítěte. Myslím si, že právě to, jak s dítětem v tomto věku dospělý komunikuje a podporuje ho v jeho zvědavosti, může ovlivnit rozvoj jeho myšlení ve spojitosti s řečí. Dle prostudované literatury a zkušenosti, se kterou jsem se sama setkala v praxi, dítěti mnohdy chceme na jeho otázku sdělit, v dobré vůli, přesnou odpověď. Dítěti ale tato odpověď mnohdy nestačí. Když mu odpovíme otázkou: „Proč myslíš?“, nabízí se mu cesta k zamyšlení se nad situací a hledání různých řešení. Můžeme o konkrétní situaci s dítětem vést diskuzi, dát mu prostor na jeho názory a tím jeho myšlení rozvíjet.

### **2.1 Teorie vývoje podle E. H. Eriksona**

Erik Homburger Erikson (1902 – 1994) byl filozof dánského původu, americký psycholog a psychiatr, který navrhl osm vývojových stádií pro celou životní dráhu včetně stáří. Každé z těchto stádií je charakterizováno jako určitý typ překonávání konfliktů či krize, přičemž jednotlivá vývojová stádia, tzv. osm věků člověka, na sobě souvisí. V následujících větách budu charakterizovat tato jednotlivá stádia vývoje podle překladu kapitoly z knihy *Dětství a společnost*. Kapitulu přeložil Langmeier (2002).

- Základní důvěra proti základní nedůvěře (do jednoho roku) – Období, které je charakteristické pro vznik vztahu mezi matkou a dítětem. Dítě si osvojuje pocit známosti, který souvisí s libostí (především s matkou). Vzniká tedy základní důvěra dítěte, to se učí být odolné proti frustraci (např. dává matce najevo, že se může vzdálit).

- Autonomie proti studu a pochybám (do tří let) – Období, kdy se dítě učí ovládnout své tělo, zároveň je toto vývojové stádium označováno jako období vzdoru. Jedinec si začíná pěstovat vůli. Důležitý je citlivý přístup ze strany rodičů, který navodí pocit bezpečí. Pokud se jedinec bezpečně necítí a vnímá reakci rodičů jako trest, vzniká pocit studu a pochybování. E. H. Erikson uvádí, že: "*Toto stadium se proto stává rozhodujícím pro poměr lásky a nenávisti, spolupráce a svéhlavosti, svobody sebevyjádření a jejího potlačení. Z pocitu sebekontroly bez ztráty sebeúcty pramení pocit trvalé dobré vůle a hrdosti; z pocitu ztráty sebekontroly a z pocitu nadměrné cizí kontroly vzniká trvajících sklon k pochybám a studu*" (E. H. Erikson, in Langmeier, 2002, s. 9).
- Iniciativa proti vině (do šesti let) – Období, kdy se u jedince formuje pocit viny a svědomí. Dítě se učí napodobováním a ztotožňováním čili identifikací se vzorem dospělého. Dítě zintenzivňuje své aktivity, objevuje svět, učí se účelnosti. Proto si myslím, že již v tomto věku je vhodné s dětmi o světě a dění v něm filozofovat.
- Snaživost proti méněcennosti (do jedenácti let) – Období snaživosti a prožití úspěchu. Na základě úspěšnosti jedinec získává o sobě kladný obraz. V tomto období člověk získává vztah k práci. Na základě opakovaného neúspěchu může dospět k pocitu méněcennosti.
- Identita proti konfuzi rolí (do dvaceti let) – Období, kdy jedinec hledá vlastní identitu čili totožnost, věrnost vůči své osobě, hodnotám. Může docházet ke zmatení rolí a vzniká chaos (konfuze).
- Intimita proti izolaci (do třiceti let) – Období mladší dospělosti, kdy člověk nalézá možnost navazování intimních vztahů. Rozvíjí se láska k druhému. Pokud je nenalezne, dostává se do izolace, tedy distancuje se od okolí.
- Generativita proti stagnaci (do šedesáti let) – Podle Eriksona je generativita chápána jako zájem o plození potomstva a jeho vedení, ale i tvořivost člověka. Jedinec, který se necítí být přínosný ve smyslu generativity často stagnuje, uzavírá se do sebe.

- Integrita „já“ proti zoufalství (do smrti) – Integrita je zde chápána jako sjednocení, vyrovnání se s vlastním životem i s budoucím příchodem smrti. Erikson zde hovoří o období moudrosti člověka. V opačném případě, kdy má jedinec strach ze smrti, nebo rozporuje s vlastním „já“, nastává pocit zoufalství.

## 2.2 Vývoj kognitivních procesů

Dítě v tomto věku poznává svět, který je mu nejbližší a pravidla, která v něm platí. Myšlení předškolního dítěte je označováno za nepřesné, jelikož zatím nerespektuje zákony logiky (Vágnerová, 2005). Langmeier a Krejčířová (2008) zmiňují toto: *„Kolem čtyř let se vývoj inteligence dítěte dostává z úrovně předpojmové (symbolické) na vyšší úroveň názorného (intuitivního) myšlení. Nyní již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností“* (Langmeier a Krejčířová, 2008, s. 90).

J. Piaget s A. Szemiňskou provedli pokus, ve kterém dokazuje, jak je dítě v tomto věku ve svých úsudcích stále ještě vázáno na názor, přesto, že pokročilo proti předchozímu stavu, kdy těchto úsudků zatím schopno nebylo a postupovalo pouze podle analogií. Samotný pokus probíhal tak, že dvě skleničky stejného tvaru byly naplněny stejným počtem korálků. Dítě se o tom přesvědčilo tak, že samo vkládalo korálky střídavě do jedné a poté do druhé skleničky. Po přesypání obsahu z jedné skleničky do skleničky jiného tvaru (s užším dnem), dítě tvrdilo, že korálků je tam více, protože „je to vyšší“, nebo je jich méně, protože „je to tenčí“. Přesto, že dítě vidělo, že žádné korálky nebyly přidány ani odebrány, tvrdilo, že celek nebyl zachován. Na práh logických operací se dítě dostává až v šesti nebo sedmi letech (Langmeier a Krejčířová, 2008).

Vágnerová (2005) uvádí několik způsobů, jakými dítě přemýšlí, pohlíží na svět a jaké informace si vybírá.

- **Centrace** je určitou tendencí ulpívání na jednom, obvykle nápadném znaku, který je považován za důležitý. A zároveň přehlížení jiných, méně nápadných, ale mnohdy i významnějších znaků. Podle Vágnerové *„Předškolní děti nedovedou uvažovat komplexněji, vzít v úvahu více než jeden aspekt situace“* (Vágnerová, 2005, s. 174).

- **Egocentrismus** neboli ulpívání na osobním (subjektivním) názoru a opomíjení jiných, které mohou být odlišné. Vágnerová (2005) společně s Langmeierem, Krejčířovou (2005) uvádí jako typický příklad egocentrismu, ten, kdy si dítě zakryje oči, když chce, aby ho druzí neviděli. O egocentrismu se blíže zmiňují v následující podkapitole.
- **Fenomenismus** tj. kladení důrazu na zjevnou podobu světa. Tedy svět je pro dítě takový, jak vypadá (jaké má viditelné znaky). Dítě je kupříkladu přesvědčeno o tom, že velryba je ryba a odmítá přijmout, fakt, že by to mohlo být jinak.
- **Prezentismus** je chápán jako určitá vázanost na přítomnost, souvisí s fenomenismem. Spočívá v tom, že významnost aktuálně vnímaného obrazu světa představuje subjektivní jistotu, čili je to opravdu takhle, protože takhle to dítě vidí.

Způsoby, jakými tyto informace dítě zpracovává, Vágnerová (2005) popisuje takto:

- **Magičnost** můžeme chápat jako vysvětlení si reálného dění ve světě pomocí fantazie. Jak tvrdí Langmeier a Krejčířová (2008) tento způsob dovoluje dítěti měnit fakta podle vlastního přání. Podle Kohoutka (2008) Dítěti k pochopení světa, ve kterém se nachází, napomáhá také fantastické myšlení, které je pro tento věk typické. Hranice mezi fantastickým myšlením a realitou není pevná a proto se můžeme často setkat se smyšlenkami ze strany dítěte. Nejedná se však o lež jako takovou. Dítě předškolního věku například velmi lehce uvěří, že sen, který se mu zdál, je skutečný.
- **Antropomorfismus** neboli přiřítání vlastností lidí neživím objektům. Předškolní děti jsou přesvědčeny o tom, že: *„fyzikální pohyb a proměny také sledují nějaké cíle a jsou nějakým způsobem motivovány atd. Např. sluníčko jde po obloze, řeka běží přes kameny, utíká do moře atd. Děti předškolního věku umí odlišit živé a neživé, ale stále ještě jsou schopny tyto rozdíly přehlížet a očekávat od neživých věcí projevy živých bytostí“* (Vágnerová, 2005, s. 175).

- **Arteficialismus** je způsob vysvětlení vzniku okolního světa. Všechno „někdo“ udělal. Např. někdo dal hvězdy na oblohu, někdo napustil vodu do rybníka apod.
- **Absolutismus** tj. vše co dítě poznalo, musí být definitivní a jednoznačně platné. Je to vlastně jeden z projevů dětské potřeby jistoty.

*„Pro předškolní dítě má aktuální zjevná podoba světa natolik dominantní význam, že její zásadnější proměnu chápe jako ztrátu původní totožnosti. Dítě sice dávno předtím pochopilo pojem trvalosti existence, ale dosud nechápe trvalost podstaty a její nezávislosti na změně vnější podoby. Objekt se může měnit a zase vracet do původního stavu, a bude to stále též objekt. V důsledku takové úvahy 4letý chlapec velice plakal, když strýc ostříhal ovce, že už to nejsou jeho ovečky“ (Vágnerová, 2005, s. 176).*

Dále Langmeier a Krejčířová (2008) uvádí, že během předškolního období dochází také k rozvoji řeči. Tříleté děti mnohé hlásky nahrazují jinými, nebo je vyslovují nepřesně. Během čtvrtého a pátého roku dochází ke zpřesňování řeči natolik, že dětská „patlavost“ vymizí před vstupem do školy buď zcela, nebo vymizí postupně během prvního roku školní docházky např. za pomoci logopeda. Individuální rozdíly jsou znatelnější, než rozdíly věkové.

Podle Mertina a Gillernové (2010) rozvoj řečových dovedností souvisí i s růstem poznatků a zkušeností, které nemusí být vázány jen na vlastní zkušenost. Stačí například čtený text nebo verbální popis obrázku, tím je stimulována i představivost dítěte. S vývojem řeči v neposlední řadě úzce souvisí vývoj myšlení, které je velmi těsně spjato s konkrétními životními situacemi, se kterými se dítě setkává. V předškolním věku si dítě na základě myšlení, představ a zkušeností vytváří jakýsi názor na svět a dění v něm tvrdí Kohoutek (2008). Ke konci tohoto období je řeč užívána i k regulaci chování tj. dítě se řídí instrukcemi převedenými do „vnitřní řeči“

Co se týče paměti dítěte předškolního věku, převládá mechanická, konkrétní (dítě si lépe zapamatuje konkrétní událost, než její slovní popis) a krátkodobá. Paměť má zatím charakter bezděčného zapamatování. Teprve kolem pátého roku se začíná uplatňovat paměť záměrná dlouhodobá.

### 2.3 Myšlení a řeč dítěte předškolního věku podle L. S. Vygotského aj. Piageta

Podle J. Janouška (2007), který se myšlením v souvislosti s řečí zabývá ve své knize Verbální komunikace a lidská psychika, je chápán egocentrismus v předškolním věku různě. Na základě prací J. Piageta (filozof, přírodní vědec a vývojový psycholog) poukazuje L. S. Vygotskij (psycholog) na to, že J. Piaget spojuje egocentrický charakter myšlení u dítěte s egocentrickým charakterem řeči v rámci jednoho vývojové stupně, které nazývá předoperačním stádiem (od 2 do 7 let věku dítěte). Podle J. Piageta přibližně 50% řeči dítěte předškolního věku není adresováno posluchačům. Tvrdí, že pozorované dětské monology jsou pouze výrazem dětského neporozumění perspektivě druhé osoby, a tudíž egocentrické. Tvrdí, že i „*myšlení dítěte je egocentrické, vidí vše jen ze svého hlediska, nedokáže se na problém podívat z pozice druhého člověka. Dítě ještě nechápe určitá pravidla činností, určité operace. Dokáže třídit objekty, ale převážně podle jedné charakteristiky. Chápe sice některé vztahy a problémy, ale řeší je v přílišné závislosti na tom, co právě vnímá*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 393).

Piaget dále uvádí, že komunikace a myšlení dítěte se stává sociálním až na prahu školního věku dítěte. S tím ale Vygotskij nesouhlasí. Egocentrická řeč, je taková, kdy dítě mluví pouze o sobě a nesnaží se zaujmout stanovisko partnera. Nezajímá se o to, zda ho někdo poslouchá, nemá zájem tím, co říká působit na druhého a má pouze monologický ráz. Podle L. S. Vygotského je ale potřeba chápat egocentričnost dětské řeči jako důsledek ztížení či narušení plynulého průběhu praktické činnosti dítěte. Za prvotní formu řeči považuje L. S. Vygotskij řeč sociální, která slouží ke styku s druhými lidmi. Egocentrickou řeč dítěte vnímá Vygotskij pouze jako etapu na cestě od vnější řeči k řeči vnitřní. „*Vnitřní řeč je vlastně nezvučná řeč, která probíhá tehdy, když člověk o něčem přemýšlí.*“ (Jakub Vilánek. *Praha UK PedF KITTV*. [online]. 2007 [cit. 2016-03-19]. Dostupné z: [http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2006\\_Cinnostni\\_Vilanek/](http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2006_Cinnostni_Vilanek/))

Podle Průchy (2004) Vygotskij vysvětluje, že činnost dítěte a interakce s dospělými jsou doprovázeny učením, které podporuje dozrávání rozumových schopností. To znamená, že učení nepostupuje za vývojem, nýbrž funguje před ním a je jeho rozhodující hybnou silou. Nejedná se tedy o pouhé spontánní dozrávání kognitivních dispozic, za nimiž následuje učení, jak tvrdil J. Piaget.

„Ruský psycholog Vygotskij zjistil, že klíčem k úspěchu v učení je sociální interakce. Ve spolupráci s druhými – s rodiči, ostatními dětmi a dospělými – se naučíme více než o samotě. Odmítl názor, že inteligence je neměnná. Všichni máme to, co nazval „pásmo (zóna) nejbližšího vývoje“ Tímto pojmem Vygotskij odkazuje k našemu potenciálu dosáhnout více, než bychom v daném okamžiku dokázali sami. Nikdy nevíme s jistotou, jak daleko až toto pásmo dosahuje. Úkolem učitele je pokusit se tento potenciál v žácích naplnit, hlavním prostředkem, jak toho dosáhnout, je užívání řeči.“ (Fischer, 1997, s. 23) Na základě těchto tvrzení si myslím, že je možné rozvíjet osobnost dítěte již v předškolním věku prostřednictvím nejrůznějších metod filozofování. V praktické části mé práce se snažím dokázat, že dítě již v tak nízkém věku je schopno kritického a tvořivého myšlení, kdy dokáže hledat různá řešení a neulpívat pouze na osobním názoru.

## 2.4 Socializace a emoční vývoj

„Opravdu lidská povaha se vytváří z největší části v prvních letech života a vše, co se do povahy ukládá v těchto prvních letech, klade se tam natrvalo, stává se druhou přirozeností člověka. Co si člověk osvojuje později, nikdy už nemá tu hloubku, jakou vyniká vše, co si osvojíme v dětských letech....“ (Psychologie vývoje a výchovy. *Politika a společnost*. [online]. 2004 [cit. 2016-03-18]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1404/psychologie-vyvoje-a-vychovy-predskolniho-ditete>)

Podle Langmeiera a Krejčířové (2008) rodina zůstává nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje primární socializaci dítěte. Socializace ovšem probíhá celý život člověka v interakci s druhými lidmi. Předškolní období je do určité míry chápáno jako kritické, zvláště při osvojování sociálních kontrol a rolí. Předpokládají, že socializační proces zahrnuje tři aspekty:

- Vývoj sociální reaktivity tj. vývoj emočních vztahů k lidem blízkým i vzdálenějšímu společenskému okolí.
- Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací můžeme chápat jako vývoj norem, které si dítě vytváří na základě „příkazů a zákazů“ a přijímá je za své. Ty



pak jeho chování usměrňují. Chování jedince je ovlivňováno nejen stanovenými hranicemi, ale je určováno i cíli, pro jejichž dosažení je orientováno úsilí jedince.

- Osvojení si sociálních rolí tj. takových vzorců chování a postojů, které jsou od dítěte očekávány společností, samozřejmě vzhledem k jeho věku. I u dětí v předškolním věku se vyžaduje plnění odlišných rolí doma nebo v kolektivu vrstevníků například v mateřské škole.

Dítě předškolního věku, jak uvádí Mertin a Gillernová (2010), vedle výrazné potřeby aktivity a iniciativy potřebuje stabilitu, jistotu, zázemí, trvalost a bezpečí. To vše mu dává chuť ke zkoumání a objevování okolního světa. Mezi významné potřeby v tomto věku patří potřeba citového vztahu, sociálního kontaktu, společenského uznání emancipace, identity a seberealizace.

Také Svobodová (2016) zmiňuje některé vývojové zvláštnosti předškolního dítěte. Prožívání dítěte se liší od prožívání dospělého člověka. Dítě má méně životních zkušeností. Neumí si představit jinou variantu, než tu, kterou zrovna prožívá. Sebepojetí dítě ještě nemá vytvořeno. Pohledu na sebe samotného mu napomáhá společnost, která mu ukazuje, jak je vnímáno. Dítě potřebuje cítit pocit bezpečí a vědět, že je přijato takové, jaké je. Potřebuje velikou citlivost od ostatních k tomu, aby se mohlo začít učit vnímat myšlení a prožitky druhých lidí. V praktické části se snažím poukázat na možnost rozvoje právě těchto aspektů s pomocí filozofování s dětmi, konkrétně pomocí příběhů. Zde hraje důležitou roli observační učení (učení nápodobou), o kterém se zmiňuji v konkrétní kapitole o učení dítěte.

### **3. Učení**

Učení v širším slova: Jedná se o celoživotní proces, vytváření změn osobnosti po stránce tělesné, duševní i duchovní.

Učení v užším slova smyslu: Jedná se o vytváření systému vědomostí, dovedností, návyků, postojů a hodnot, které následně jedinec uplatňuje ve svém životě ve společnosti. (Učení – Wikipedie. *Wikipedia: the free encyclopedia*. [online]. 2001- [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/U%C4%8Den%C3%AD>)

### 3.1 Druhy učení

- Učení podmiňováním – Druh učení, který je spjat s našimi fyziologickými procesy. Vymyká se vesměs kontrole našeho vědomí (tedy probíhá, aniž bychom o tom věděli). Jedná se o druh učení, které máme společné se zvířaty. Učení podmiňováním je tedy schopnost organismu učit se reagovat na podmíněné podněty buď emocionálně, tzn. citem radosti, strachu apod., nebo vegetativně, např. fyziologickými reakcemi - sliněním, či vyměšováním žaludečních šťáv. Proto je někdy tento druh učení nazýván učením emocionálně vegetativním.
- Učení na základě pokusu a omylu – Toto učení probíhá na základě náhodných pokusů, kdy se v mozku fixuje ten pokus, který vedl k úspěchu. Například u hlavolamů.
- Senzomotorické učení – Jedná se o učení smyslově pohybové, díky němuž zvládneme různé úkony náročné na vnímání, pohyb a vzájemné propojení vjemu s pohybem (koordinaci). Na základě tohoto učení se dítě učí chodit, modelovat, kreslit, hrát na hudební nástroj a podobně.
- Verbální učení - Při verbálním (slovním) učení se jedinec učí vnímat slova, jejich význam a funkci, kterou zastávají v procesu komunikace. Učí se vnímat řeč druhých lidí a porozumět jí. Dochází také k osvojování si vlastního řečového projevu. Řeč a jazyk je velmi důležitým prostředkem nejenom komunikace mezi lidmi, ale také začleňování se do mezilidských vztahů. Řeč je také hlavním činitelem vývoje myšlení.
- Pojmové učení – Toto učení souvisí s výše zmiňovaným verbálním učením. Bez něj nemůže být plně rozvinuto. Dítě si začíná osvojovat pojmy ve spojitosti s jejich pravým významem na základě poznání. Helus (1999, s. 67) tvrdí: *„Zvládání pojmů probíhá u dětí v několika fázích: V první fázi dítě prostě spojuje s daným slovem určité zkušenosti, které ho napadají; asociuje nápady tak, jak mu procházejí myslí. Například na otázku, co je to „živý“, nereaguje pokusem vyčlenit podstatné charakteristiky „živého“, ale uvádí jen výčet toho, s čím (kým) jakožto živým se už setkalo, co na ně jakožto živé udělalo dojem: „Je to pán,*

*kočka, had...“ Ve druhé fázi si dítě začíná uvědomovat, že pojem je dán určitými stálými znaky a snaží se tyto znaky vyjmenovat. Tápe však při tom, přechází neuspořádaně od nápadu k nápadu, zdaleka ne vždy přesnému nebo správnému. „Had je živý, protože se pohybuje. Panenka není živá, protože nemluví.“ Ve třetí fázi dítě postupně, zpravidla za pomoci dospělého, dospívá k úvaze, umožňující mu vytyčit kritérium volby klíčového znaku třídění, podstatného znaku tvorby pojmu. „Je živý, protože jí, dýchá a dělá si, co chce...“ Ve čtvrté fázi dítě pojem precizuje pomocí jeho souvztažností s jinými pojmy (nadřazenými, podřazenými apod.), upřesňuje ho a aplikuje“.*

- Učení řešení problémů- Je považováno za nejsložitější. Při vyřešení problému získává jedinec nový postup, nebo způsob chování, který může použít v dalších podobných situacích. Toto učení má několik fází. Fázi formulace problému, fázi vyslovení toho, jak by se dal problém vyřešit, fázi ověření si pravdivosti hypotézy, a fázi zhodnocení, reflexe.
- Učení nápodobou – Neboli observační učení je založeno na tom, že dítě se učí tím způsobem, že si všímá a pozoruje chování druhých lidí, snaží se chovat podobně. Například se stejně obléká, přijímá jejich zvyky, názory, postoje. Jde o zcela specifický druh učení. Toto učení můžeme pozorovat u tzv. her „na něco“ či „na někoho“. Observační učení je součástí Sociálního učení, které přispívá, usměrňování chování a socializaci.

### **3.2 Styly učení a osobnost učitele v mateřské škole**

V předškolním vzdělávání by se měly uplatňovat jak aktivity spontánní, tak i řízené. Tyto aktivity by se měly vzájemně prolínat a být ve vyváženém poměru. Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004) zmiňuje specifickou formu, vhodnou pro předškolní vzdělávání v mateřské škole, kterou je tzv. didakticky zacílená činnost. Tuto činnost pedagog dítěti přímo či nepřímo motivuje a je zde zastoupeno spontánní a záměrné (cílené, plánované) učení. Činnosti zpravidla probíhají buď v menších skupinách, nebo individuálně. *„Didaktický styl vzdělávání dětí v mateřské škole by měl být založen na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě*

*a aktivní účasti dítěte“.* (Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 9)

Pedagog v mateřské škole by měl být v roli průvodce dítěte na cestě za poznáním. Měl by podněcovat dítě k pozorování okolního světa, naslouchání, vzbuzovat v něm aktivitu, zájem o činnosti a okolní dění. Dále by měl být iniciátorem vhodných činností v optimálních podmínkách, nabídnout dětem příležitosti k poznávání, přemýšlení, chápání a porozumění sobě, ale i všemu kolem. U dětí mezi třetím a šestým rokem se totiž podle Kohoutka (2008) objevuje tzv. orientační reflex, který vzbuzuje v dítěti potřebu poznávat. Děti si rychle všímají změn v prostředí a kladou otázky, aby tyto změny pochopily. Pozornost dětí v tomto věku je zatím nejistá, je spíše přelétavá. Úmyslná pozornost se teprve začíná vyvíjet. Zoller (2012) ve své literatuře zmiňuje, že děti netouží po konkrétní odpovědi, podložené výčtem faktů, ale mnohem raději přemýšlí nad podstatou dění, jsou zvědavé. Místo pokynů ze strany dospělého: „Udělej to takhle.“ Či „Je to tak protože...“ se nabízí se např. otázky „Proč myslíš? Jak bys to udělal ty a proč?“ a také situace, kdy s dětmi můžeme filozofovat a tím rozvíjet jejich osobnost.

#### **4. Filozofie pro děti**

Program Filozofie pro děti (P4C neboli Philosophy for Children) vznikl na konci 60. let 20. století. Matthew Lipman americký profesor logiky a estetiky byl zaražen tím, jak nízký počet studentů umí správně a logicky argumentovat. Uvědomil si, že pokud má člověk lépe logicky uvažovat, je třeba na něj působit dříve, než na univerzitě. Jeho první knihu s názvem *Objev Harryho Stottlemeira* (didaktický příběh pro děti 11 – 12 let) napsal v roce 1969. Kniha se stala základem řady příběhů obsahujících motivační texty pro filozofování s dětmi. Po šesti letech vydává M. Lipman metodické příručky pro učitele.

Filozofie pro děti staví na Pragmatismu. Ten uvádí do popředí praxi a lidské jednání. Vychází z toho, že pravdivost a podstatu věci poznáváme nejnázve v dialogu (skupinových diskuzích), kde své poznatky můžeme srovnávat s poznáním a postoji druhých lidí. *„Samostatné myšlení tedy hraje podstatnou roli, ale až v interakci v myšlení s druhými, ve vzájemném dialogu. Ve středu společenství stojí téma či řešení*

*problém a opravdová snaha tento problém řešit. Nejde o soutěž, kdo koho svými argumenty porazí, kdo má pravdu a kdo nikoli, ale o společné hledání“.*

Při filozofování není důležité vyřešit a zodpovědět všechny otázky. Důležitější je právě proces, který napomáhá k rozvoji kritického, tvořivého a angažovaného myšlení. Tedy k tomu umět zdůvodnit své výpovědi, rozvíjet představivost, rozvoj zájmu na něco přijít (emocionální rozměr). M. Lipman tvrdí, že nestačí pouze kritické a tvořivé myšlení, ale je třeba zaměřit se také na hodnotovou orientaci a emoce. Teprve poté nám může rozvoj logicky správného usuzování umožnit snáze prakticky jednat.

*„Tedy ve Filozofii pro děti nejde o to naučit co je správné, nýbrž umět rozpoznat, nebo se na základě vhodných kritérií rozhodnout pro to, co je správné“.* (Filozofie pro děti: Centrum filozofie pro děti. Projekt *“Filozofie pro děti“* při Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. [online]. 2016 [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: <http://www.p4c.cz/index.php?s=o-projektu>)

#### **4.1 Proč a jak filozofovat s dětmi?**

Muchová (2013) tvrdí, že filozofování s dětmi je jakýsi způsob didaktické práce, který užívá nástrojů filozofie k tomu, abychom dosáhli něčeho pedagogicky, zde konkrétně rozvoje lidského myšlení. Zoller (2012) uvádí, že cílem filozofování s dětmi je podněcovat fantazii a odvalu k vlastnímu názoru. Kdo s dětmi filozofuje, vychovává nejen z nich, ale i ze sebe samotného, samostatně myslící, statečné a zodpovědné jedince. Filozofování má být záležitostí hlavy (myšlení), ruky (jednání) a srdce (city). Filozofování je uměním položit správnou otázku ve správnou chvíli a využívat k němu vhodné techniky a metody. Machula (2003) vysvětluje filozofii pro děti jako cestu ke snaze pochopit různé věci, které přináší život. Proč má smysl některé věci dělat, jak je dělat a co znamenají. Muchová (2003) poukazuje na využití literárních příběhů, který je sepsán se záměrem, aby vzbudil v lidech zájem a otevíral různé problémy. Stuchlíková (2003) poukazuje na to, že v dnešní době činí dětem problém naslouchat druhému, přemýšlet o různých řešeních a časté ulpívání na předloženém, či prvotním názoru. Jindrová hovoří o tom, že dítě, které si touto cestou vytváří jakýsi vnitřní postoj ke světu, hodnotám si v budoucnu bude umět snáze poradit v nejrůznějších situacích,

které mu život přinese. Bude umět pravdu hledat, zamýšlet se a nebude tak ovlivnitelné.

Prokešová (2011) uvádí, že zkušenost je východiskem veškerého filozofování. Zkušenost vysvětluje jako poznání určité radosti, či bolesti. Naše dětství se stává naší zkušeností. Nic z toho, co se tu dobu odehrávalo, nebylo samozřejmé. Ale ani to, co se v nás odráží z dětství v dospělém věku, není samozřejmé. Filozofie nehledá pouze odpověď na otázku „Proč?“, ale snaží se odpovídat na různé podmínky a předpoklady každodenních zkušeností světa.

Eva Zoller (2012, s. 11) pohlíží konkrétně na filozofování s dětmi takto: *„Filozofování s dětmi má být zábavné přemýšlení plné fantazie a úvah, odkrývání souvislostí, rozhození sítí, hraní si s myšlenkami a slovy, sledování a zkoušení nových možností a myšlenek...“*.

Jindrová (2003) tvrdí, že k tomu, aby mohl člověk filozofovat, potřebuje údiv a otázky a to platí i s dětmi. Ve filozofii pro děti je důležité vytvořit tzv. „hledající společenství“. To znamená, že skupina dětí pokládá otázky, které je zajímají, vyberou společně jednu, o které chtějí diskutovat, ale aby mohlo k diskuzi dojít, musí se naučit několik těchto zásad:

- Říci svůj názor, ale odůvodnit ho.
- Navazovat a brát v potaz to, co řekl ten předchozí, naslouchat mu.
- Snažit se dobrat se závěru společně.

Učitel by měl zasáhnout pouze v situacích, když se budou děti opakovat nebo si protiřečit a neuvědomí si to, neměl by jejich výroky, kdo má a nemá pravdu, hodnotit.

#### **4.2 Základní filozofické techniky**

Za základní filozofickou techniku můžeme považovat tzv. srovnávání bez hodnocení, kdy se děti učí rozdílům a podobnostem. Tato technika nás učí správně vnímat a různorodě myslet, mluvit přesněji a kritičtěji, neboli jednat s možností více variant. Mezi další techniky patří tyto:

a) Zpochybnit, co bylo řečeno a dále se ptát například takto:

- Jsou lidé opravdu schopnější než zvířata?
- Proč toto zvíře, které neumí létat, se nazývá pták?

b) Ujasnit a vysvětlit pojmy:

- Když se chceme přesvědčit, že opravdu určitým slovem myslíme to samé.
- U objasňování pojmu zjišťujeme to, co je pro danou věc podstatné. To co dělá věc tím, čím opravdu je.

c) Zdůvodnit a argumentovat:

- Důležité je zdůvodňování tvrzení (Proč si to myslíš/nemyslíš?).
- Kritického jedince může přesvědčit pouze zdůvodněné tvrzení.

#### **4.3 Metody filozofie pro děti**

Metod, pomocí nichž lze filozofovat s dětmi je několik.

- Správné uchopení otázky dítěte – Neboli odpovědět otázkou, čili dát mu prostor k přemýšlení.
- Použití knihy, nebo textu – K literárním textům si můžeme připravit spoustu otázek a v neposlední řadě dát prostor pro otázky ze strany dětí, dále pak pro vyjádření jejich názorů a nenásilně názoru učitele, či rodiče.
- Role a pohybová hra
- Malba, kresba, koláž
- Denní snění, fantazijní cesty
- Heartstorming a Brainstorming – Neboli volná diskuse na dané téma. Volná asociace v mozku a srdci vynáší na povrch tzv. neuvědomělé „vědění“. (Eva Zoller, 2012)

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 5. Filozofování s dětmi předškolního věku v praxi

Pro provedení činností, které jsem směřovala k filozofování s dětmi, jsem si zvolila skupinku pěti dětí ve věku šesti let (2 dívky - jmenovitě Natálka, Viktorka a 3 chlapce – Zdeněk, Ondra, Erik). S dětmi jsem se pravidelně týden scházela. Činnosti, které jsem měla připravené, jsem volila přiměřeně k věku a zájmu dětí. Využívala jsem různých druhů učení, které jsou pro předškolní věk typické. V knize Učíme děti ptát se a přemýšlet (od Evy Zoller) jsem se dozvěděla o metodách a technikách filozofování s dětmi a právě s jejich využitím jsem tvořila program vhodný k filozofování s předškolními dětmi. Měla jsem také možnost shlédnout krátké, ale inspirativní video, v němž se různí pedagogové a psychologové k filozofování s dětmi vyjadřují (Viz. Použité zdroje). Předem jsme si společně s dětmi stanovili pravidla, že když se budeme o něčem radit, například jak zvířátku pomoci, tak se nebudeme překřikovat. Domluvili jsme se, že abychom si mohli rozumět a dozvědět se to, co si myslí náš kamarád, dáme mu k tomu prostor. Proto bylo zapotřebí zvolit si signál, podle kterého poznáme, kdo chce hovořit. Domluvili jsme se na zvednutí ruky. Dětem jsem také sdělila, že nás budou zajímat všechny nápady a proto se nemusíme bát je říci, a následně o nich hovořit.

Na doporučení paní Mgr. Svobodové jsem základ pro tyto činnosti zvolila knihu s příběhem vhodným k věku dětí. Zaujala mě kniha Nový domek pro myšku (2012), kterou napsal a také moc pěkně ilustroval Petr Horáček (Příloha č. 1). Po přečtení knihy (sama pro sebe) jsem si myslela, že kniha nabízí otázku životních hodnot. Neboli čeho všeho se člověk může vzdát a naopak.

Po konzultaci s paní docentkou Muchovou jsem dospěla k tomu, že kniha nabízí také otázku životního hledání a nespokojenosti. A hlavně, že děti sami přijdou na spoustu otázek a je důležité jim dát na jejich tázání prostor, a pouze je doprovázet, o čemž mě děti přesvědčily. Nejen text, ale také ilustrace skrývala mnoho zajímavých otázek.



## 5.1 První den - Nový domek pro myšku Lenku

### *Cíle*

- rozvoj tvořivého myšlení, řešení problémů
- rozvoj schopnosti sebeovládání

### *Očekávané výstupy*

- vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity
- přemýšlet, vést jednoduché úvahy a to, o čem přemýšlí a uvažuje, také vyjádřit
- naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se

Skupina pěti dětí si zvolila spolupráci semnou dobrovolně. Seznámila jsem je pouze s informací, že mám jeden příběh, ve kterém jsou zvířata, která se dostávají do různých situací a občas si neví rady. Potřebovala jsem tedy někoho, kdo by byl ochotný mi poradit. Přihlásilo se několik dětí a formou losování jsem vybrala právě pět z nich.

V následujícím textu jsem zaznamenala konkrétní reakce dětí a moje v roli učitelky, nebo spíše průvodce příběhem myšky Lenky. V kapitole pod textem průběh činností a naplnění cílů zhodnotím.

Děti měly možnost prohlédnout si titulní stranu knihy a mohlo začít již zmíněné filozofování.

### *Diskuze*

Učitelka: „Knížka o zvířátku, které od nás potřebuje pomoc, vypadá takhle.“

Natálka: „Jé, to bude určitě o myšce!“

Zdeněk: „Jo a ponese někam jablíčko.“

Ondra: „A bude tancovat.“

Učitelka: „Ano, možná máš pravdu. Co si o tom myslíš ty, Viktorko?“

Viktorka: „Né nebude tancovat, ona bude jíst to jablíčko.“

Erik: „Jo, ona si to jablíčko sní, a proto je veselá.“

Ondra: „No, anebo si ho někam schová a sní si ho potom“

Učitelka: „Máme tedy spoustu nápadů, co by myška mohla s jablíčkem dělat. To jsem zvědavá, co se jí mohlo přihodit.“

Měla jsem ze začátku tendence názory dětí hodnotit, což nebylo na místě. Následovalo seznámení dětí s příběhem metodou předčítání pohádkového textu. Všechny děti zároveň měly možnost sledovat ilustraci na dané straně (Viz. Přílohy)

- **Úvodní strana bez textu (pouze ilustrace)**

### ***Diskuze***

Učitelka: „Tady vidím myšku, co byste mi o tom řekli? Co tam dělá?“

Erik: „Točí se.“

Viktorka: „Raduje se.“

Učitelka: zopakování odpovědí

Ondra: „Raduje se a má tam knížku.“

Učitelka: „A co by s tou knihou mohla dělat?“

Zdeněk: „Číst si je nebo prohlížet.“

Natálka: „Jo to si taky myslím.“

Učitelka: „Proč je má na zemi ty knihy?“

Ondra: „Protože s nima neumí zacházet.“

Natálka: „To teda neumí.“

Učitelka: „A vy víte, jak se správně zachází s knihou?“

Ondra: „Musíš si je dávat do poličky a neházet je na zem.“

Natálka: „A do knihovny si je dát.“

Viktorka: „No to je pravda.“

Zdeněk: „Jo protože správný lidi ani zvířata, jako třeba tahle myška, tak správný lidi neházejí s knížkama.“

Erik: „To teda ne.“

Učitelka: „To si taky myslím, je tu třeba někdo kdo si to nemyslí?“

Ondra: „No hloupí lidi si to nemyslí.“

Učitelka: „K čemu je vlastně dobrá taková kniha? Proč se k ní, jak jste říkali, máme chovat nějak zvláštně?“

Erik: „Aby ses dozvěděla víc o přírodě a o planetách.“

Zdeněk: „Aby ses učila číst.“

Natálka: „Třeba že by se mohli dozvědět něco zajímavého.“

Ondra: „Abych se od nich něco naučil.“

Zdeněk: „Abychom tu knížku měli, když bude chtít paní učitelka ve škole, abych se hodně učil, tak abych si to všechno přečet.“

Viktorka: „Já už vím, proč se raduje ta myška. Protože má nový hrnek.“

Ondra: „Jo ona tam má ten hrnek, protože byla nemocná.“

Erik: „Jo to musela pít čaj z toho hrnečku teda.“

Natálka: „No musela, jinak by umřela.“

Natálka: „Totiž myši taky musí pít jako my.“

Zdeněk: „Pití je důležitý.“

Viktorka: „Voda je hlavně důležitá na pití.“

Učitelka: „Je někdo kdo si nemyslí, že voda je pro nás důležitá?“

Viktorka: „Já jo protože bez vody nemůžeme ani trochu žít, bez jídla jo.“

Ondra: „Kdyby nebyla voda ani v rybnících tak by nebyl žádný člověk.“

Natálka: „Ani ryby.“

Erik: „Ani zvířata.“

Zdeněk: „Voda dává život.“

Učitelka: „Tak je dost možné, že tam myška má vodu, když je tak vzácná.“

Viktorka: „Vzácná?“

Učitelka: „Já si myslím, že voda je vzácná, když jste říkali, že je pro nás tak důležitá. Je někdo kdo si to nemyslí?“

Natálka: „No a to nesmí ta myška teda rozbít ten hrnek.“

Viktorka: „Třeba tam nemá vodu ale něco jinýho.“

Učitelka: „Co myslíte, co by tam mohla ještě mít v tom hrnku?“

Erik: „ Měla tam hračku nějakou.“

Ondra: „Třeba sýr, ten jí chutná.“

Zdeněk: „Nebo něco vzácnýho a...“

Natálka: „Já chci taky říct, co si myslím.“

Zdeněk: „No tak já počkám.“

Natálka: „Má tam nějaký drahokamy.“

Zdeněk: „Jo třeba diamant nebo penízky.“

Viktorka: „Cukroví.“

Učitelka: „Co byste si do takového hrnečku schovali vy?“

Viktorka: „Já hodně cukroví a v noci bych ho potají jedla až by máma a táta spali.“

Natálka: „Já bych si tam schovala zub.“

Ondra: „Celou planetu.“

Erik: „Nějaký moje hračky. Aby mi je nikdo nevzal, brácha mi je pořád bere.“

Zdeněk: „Já robota, kterej všechno umí. A ty?“

Učitelka: „Já bych si tam schovala nějaké tajemství, ale ještě nevím jaké, budu o tom přemýšlet.“

- **Strana 1 – 2**

### ***Diskuze***

Viktorka: „Jé ona bude v tom jablíčku bydlet.“

Ondra: „Né ta myška se do toho jablka přestěhuje.“

Erik: „Já si to taky myslím.“

Natálka: „Jo já taky.“

Zdeněk: „Já taky.“

### **Text**

*Jednou ráno vykoukla myška z díry a uviděla velké jablíčko. „Páni,“ povídala myška. „Na tomhle jablíčku bych si ráda pochutnala. Musím si ho vzít dovnitř.“*

### **Diskuze**

Erik: „Ona ho tam asi bude tahat.“

Zdeněk: „Já myslím, že ho tam bude tahat a přestěhuje se tam.“

Učitelka: „Co myslíš ty?“

Natálka: „Já myslím, že to nedokáže, protože má malinkej domeček.“

Ondra: „Tak ho tam dá provázkem.“

Viktorka: „Jo ona si ho tam zatáhne a sní ho.“

Erik: „Já už vím, schová si ho dovnitř na zimu, až bude zima, bude mít hlad.“

- **Strana 3 - 4**

### **Text**

*Ale ať se snažila sebevíc, nemohla ho protáhnout otvorem svého doupátka. „Můj domeček je moc malý,“ povzdechla si myška. „Asi bych si měla najít větší.“ A tak se vydala na cestu.*

Viktorka: „A jéje!“

Učitelka: „Jak se asi cítila ta myška?“

Natálka: „Špatně.“

Zdeněk: „To teda jo, jí to nešlo a to jablíčko se jí moc líbilo.“

Erik: „Ona se nechtěla dát na cestu, protože ten domeček ve kterým je, se jí moc líbí.“

Ondra: „No tak ať jde ven a přestěhuje se do toho jablíčka.“

Zdeněk: „No to já bych vykopal spíš větší díru.“

Viktorka: „No, ale ona nemá lopatku, to ona se spíš přestěhuje do toho jablíčka, tam bude jíst a počká si na zimu.“

Erik: „No ale co když jí to jablíčko někdo sní? Tak se podíváme, jak to bylo dál!“

- **Strana 5 - 6**

**Text**

*„Z hledání nového domečku jednomu vyhládne,“ pomyslela si myška a pořádně se zahryzla do jablíčka. Najednou si všimla pelíšku, který byl větší než ten její. Nakoukla dovnitř.*

**Diskuze**

Natálka: „Hele ona už si ukousla.“

Učitelka: „Kdo má nápad co tam mohla vidět?“

Viktorka: „To byl její starý domeček.“

Ondra: „Krtek.“

Zdeněk: „Ježek.“

Viktorka: „Jiná myš.“

Erik: „Jé a už je veselá!“

- **Strana 7- 8**

**Text**

*„Dobrý den, krtku,“ pozdravila. „Hledám nový domeček, kam bych se vešla i se svým jablkem. Můžu bydlet u tebe?“*

Ondra: „Krtek!“

Viktorka: „Já myslím, že ne, že tam nebude bydlet.“

Zdeněk: „Ne.“

Natálka: „Ne, on by to nechtěl, protože jablíčko by se tam skutálelo a zavalilo by mu všechny knížky.“

Erik: „No já myslím, že jí tam pustí.“

Ondra: „Jo.“

Erik: „Jo aby byli kamarádi.“

Učitelka: „Podívejme se, co tedy krtek řekl.“

### **Text**

*„Promiň“, zamumlal krtek. „Můj domek je plný knížek a oba se sem nevejdeme.“ „Asi máš pravdu,“ řekla myška. „Budu tedy hledat dál.“*

### **Diskuze**

Natálka: „No to měl krtek pravdu.“

Viktorka: „Já si myslím, že kdyby si sedla sem tak se tam vejdou.“

Zdeněk: „Jo, měl jí tam pustit.“

Ondra: „Hmm.“

Erik: „No já ještě nevím.“

- **Strana 9 - 10**

### **Text**

*Myška z toho všeho chození dostala zase hlad. „Kousíček si uždíbnu,“ řekla si. Jen co spolkla kousek jablka, všimla si doupěte, které mělo o něco větší otvor, než to krtkovo. „To je ono,“ zaradovala se myška a nakoukla dovnitř.*

### **Diskuze**

Erik: „Jo to bylo žáby.“

Ondra: „Nebo lišky.“

Natálka: „Třeba tam je medvěd.“

Zdeněk: „Já bych se tam nedíval.“

Viktorka: „Třeba tam nebydlí nic.“

Erik: „Tak kdo tam je paní učitelko?“

Učitelka: „Podíváme se.“

Natálka: „Jo, tak rychle!“

- **Strana 11 - 12**

**Text**

*„Ahoj, králíku,“ pozdravila. „Hledám nový domeček, kam bych se vešla i se svým jablkem. Můžu bydlet u tebe?“*

**Diskuze**

Viktorka: „Králík!“

Zdeněk: „Ne, protože jsou tam listy, to ho tam nepustí.“

Ondra: „No ono to jablíčko by mu zavalilo ten salát.“

Erik: „Já myslím, že to není salát ale zelí.“

Viktorka: „No on jí tam nepustí.“

Natálka: „To bude ale smutná zase.“

Viktorka: „No to bude.“

**Text**

*„Promiň,“ zavrtěl hlavou králík. „Můj domek je plný zelí a oba se sem nevejdeme.“ „Asi máš pravdu,“ řekla myška. „Budu tedy hledat dál.“*

**Diskuze**

Zdeněk: „No tak zase musí hledat.“

Natálka: „Ale třeba už to najde, už hledá dlouho.“

- **Strana 13 - 14**

**Text**

*Myška měla čím dál větší hlad, a tak si zase ukousla z jablíčka. Jen co polkla, všimla si nory, která měla ještě větší otvor než králíkovou doupě. „To už musí být ono,“ zaradovala se myška a nakoukla dovnitř.*

**Diskuze**

Viktorka: „Tam bude medvěd.“

Erik: „Vydra.“



Ondra: „Lachtan.“

Zdeněk: „Ne ten nebydlí v noře ale ve vodě.“

Ondra: „Ale kdyby tam měl vodu tak jo.“

Natálka: „No lachtan vodu taky potřebuje.“

Učitelka: „Ano, taky si to myslím, že i pro lachtana je voda důležitá. Tak se podíváme.“

- **Strana 15 - 16**

### **Text**

*„Dobrý den, jezevče,“ pozdravila myška. „Hledám nový domeček, kam bych se vešla i se svým jablkem. Můžu bydlet u tebe?“*

Zdeněk: „Ne, ten jí tam nepustí, protože tam má polštáře a jezevec řekne, že tam nemá místo.“

Učitelka: „A nemohla by si na ně lehnout třeba?“

Natálka: „Ne protože to jablíčko už by se tam nikam jinam nevešlo.“

Viktorka: „Nikdo jí tam nechce pustit.“

Ondra: „Už hledá celý den.“

Erik: „Jo.“

### **Text**

*„Promiň,“ zavrčel jezevec, „ale já celý den spím, hrozně chrápu a myslím, že bychom se sem oba stejně nevešli.“ „Asi máš pravdu,“ řekla myška. „Budu tedy hledat dál.“*

### **Diskuze**

Viktorka: „To už se jí stýskalo asi po tom jejím domečku, když pořád jí nikde nechtěli.“

Natálka: „Ona se cítila, že jsou na ni lakomí a zlí a oni jí lžou.“

Erik: „No, ale neboj, na konci jí někdo pustí určitě.“

Ondra: „No, ale když jí tam nikdo nepustí, tak se může vrátit do toho starýho domečku.“

Zdeněk: „Ale já mám taky nápad, ona když půjde třeba pořád dokola tak si vždycky kousne a toho jablíčka jí zbyde kousek a už se jí tam vejde.“

Erik: „Jo, anebo ho celý sní.“

- **Strana 17 - 18**

**Text**

*K večeru myška došla k obrovskému doupěti. „Tam se určitě vejdu i se svým jablkem,“ pomyslela si. „Halo, je tam někdo?“ zavolala.*

**Diskuze**

Viktorka: „Je tam někdo?“

Ondra: „Ne, já se bojím.“

Zdeněk: „Já ne.“

Natálka: „Tam bude medvěd!“

Erik: „Brum brum!“

Ondra: „Uáááá!“

- **Strana 19 - 20**

**Text**

*„Ahoj, myšičko,“ zabručel veliký medvěd. „Proč nejdeš dál? Můžeš tu bydlet semnou.“*

**Diskuze**

Učitelka: „Vidím, že ona stojí, kouká.“

Zdeněk: „Ona tam nejde, protože by jí zalehnul.“

Ondra: „Ona se ho bála toho medvěda, on je obrovskej.“

Natálka: „Já myslím, že tam nakonec šla, protože potřebuje doupě.“

Erik: „Ne, ten medvěd by jí zašlápnul.“

Viktorka: „No.“

### **Text**

*„Děkuju, ale ne,“ zapištěla myška. „Myslím, že tvoje jeskyně je moc malá. Se svým jablkem se sem určitě nevejdu,“ vysvětlila myška a pelášila pryč, co jí nožičky stačily.*

### **Diskuze**

Ondra: „Jsem to říkal, že se ho bojí.“

Zdeněk: „Já bych se ho taky bál.“

Viktorka: „No, ale kam teď půjde?“

Natálka: „No domů zpátky.“

Erik: „Já myslím, že půjde hledat ten její domeček.“

Ondra: „Já taky.“

- **Strana 21 - 22**

### **Text**

*Myška byla po dlouhém dni hodně unavená, ale jablíčko se jí koulelo čím dál snáz. Najednou uviděla malé doupě. „Jú, to vypadá znamenitě,“ vypískla. „Kdopak tam asi bydlí?“ Myška se protáhla dovnitř.*

### **Diskuze**

Viktorka: „Kdo tam bydlí asi?“

Ondra: „No to je ten její domeček, ona se raduje.“

Erik: „Ten její vypadal jinak.“

Natálka: „Tam nikdo nebude v tomhle domečku.“

Zdeněk: „Tak to otočíme, tam to bude namalovaný.“

- **Strana 23 - 24**

### **Text**

*V domečku nikdo nebyl. Myška zakutálela jablíčko dovnitř a zjistila, že se tam vejdou úplně skvěle. „Věděla jsem, že najdu místočko pro sebe a pro své jablko,“ pomyslela si myška. Pak si lehla do své vlastní postýlky a za chvíli spala jako dudek.*

### **Diskuze**

Viktorka: „Jo! Byl to ten její domeček.“

Erik: „To nemusela nikam chodit.“

Natálka: „Teď mluvím já.“

Ondra: „Teď už je ráda, že je doma.“

Natálka: „Jo a má tam ten hrneček to je její domeček.“

Zdeněk: „No, ale má ho jinde. Ona ho přendala, aby se jí tam vešlo to jablíčko.“

Ondra: „Jo, a aby se jí nerozbil, když se bude zase radovat.“

### **Diskuze**

Učitelka: „Kdo si myslí, že se nakonec tedy vrátila do svého domečku?“

Všichni.

Učitelka: „Kdo si myslí, že je nakonec ráda, že bydlí tam kde předtím?“

Všichni.

Učitelka: „Napadá vás, jak to mohla myška udělat, aby nemusela jít do světa?“

Erik: „Mohla to jablíčko nechat venku a rozdělit se o něj.“

Natálka: „Jo a ty zvířátka by jí třeba pak pustili dovnitř, kdyby neměla to jablíčko. Mohla by být na návštěvě.“

Ondra: „Ona chtěla jít do světa a najít větší dům.“

Učitelka: „Medvěd měl větší dům, byl opravdu pro myšku lepší?“

Zdeněk: „Nebyl, medvěd by jí sežral. No kdyby tam nebyl tak ne.“

Viktorka: „Ale to by zase nebydlel medvěd nikde. Každý musí někde bydlet.“

Natálka: „My jsme ale potkali pána a mamka říkala, že nikde nebydlí. Jo to byl bezdomovec. Ten bydlí venku ale.“

Ondra: „Ona si nevzala sebou ten hrneček, a proto se vrátila, protože tam měla tu vodu. A to by stejně umřela.“

Učitelka: „Moc vám děti děkuji, za vaše nápady, od každého z vás jsme se něco dozvěděli. Dozvěděli jsme se například, že je pro nás velmi důležitá voda. Potom jsme společně přišli na to, že knihy jsou pro nás také důležité a měli bychom s nimi zacházet zvláštním způsobem. Všimla jsem si, že se vám bylo myšky líto, když ji nikdo nechtěl pustit dovnitř. Všem se nám líbil myšky hrneček a vymysleli jsme, že tam asi myška schovává nějaký poklad. „

Erik: „Jo, tu vodu tam měla. A napila se, když přišla. Jo, jak jsme říkali, že je vzácná.“

Učitelka: „A co myslíte, je tedy vzácná nebo není?“

Děti se shodly, že je.

Učitelka: „A napadá vás něco, co byste se o té vzácné vodě chtěli dozvědět?“

Natálka: „Já bych chtěla něco vědět. Jak to, že ryby dýchají ve vodě?“

Ondra: „Mě zajímá, proč třeba loď na který je hodně lidí se nepotopí, když je těžká.“

Zdeněk: „Mě zajímá, jestli je voda v moři opravdu slaná.“

Viktorka: „Jo a kdo tam tu sůl do moře dal?“

Erik: „Jak to, že delfín umí vyskočit z vody, když nemá nohy?“

Natálka: „A mě ještě zajímá, proč má voda v moři modrou barvu.“

### ***Evaluace***

Na základě poutavé ilustrace děti napadala spousta otázek a všemožných řešení. Všimla jsem si, že jim vůbec nedělalo problém zamýšlet se nad konkrétní situací a hledat různé cesty a nápady. Při předčítání textu jsem kladla důraz na práci s hlasem, abych vystihla emoce postav, které v příběhu vystupují. Děti si jich velmi dobře všimaly a svou mimikou spontánně naznačovaly.

Ze začátku měly děti tendence být se svou odpovědí, či nápadem první, ale postupně se učily usměrňovat. Navzájem si dokázaly dát najevo, že je jim rozhovor nepříjemný, rušivý. Z jejich reakcí bylo zřejmé, že mají snahu se navzájem poslouchat a uměly také reagovat na to, co sdělil někdo jiný. Roli průvodce příběhem a filozofováním jsem se snažila brát zodpovědně. Snažila jsem se dát dětem najevo, že

není pouze jedno řešení, které je správné, ale že jsou různé cesty, jak můžeme k tomuto řešení dospět.

Pro další podobnou činnost bych volila jiné prostředí. Zjistila jsem, že např. v tělocvičně (kde jsem uspořádala první „filozofování“) byla spousta rušivých elementů a trvalo nějaký čas, než se děti byly schopné koncentrovat na danou činnost.

Pomocí losování jsme vylosovali otázky, na které se chceme více zaměřit a to „Proč se loď na které je hodně lidí nepotopí, když je těžká?“ a „Opravdu je voda v moři slaná?“

Otázky k zamyšlení v dalších dnech jsem volila takové, které vznikaly při diskuzi ze strany dětí.

a) „Jak se myška cítila?“

b) „Jaký poklad si schováš do hrnečku?“

c) „K čemu slouží kniha?“

d) „Voda“

V následujících dnech jsem se snažila připravit činnosti k daným otázkám. Stanovila jsem si cíle a očekávané výstupy. Jako cestu k dosažení stanovených cílů jsem využila několika metod filozofování s dětmi.

## **5.2 Druhý den – Činnosti na téma: „Jak se myška cítila?“**

### ***Cíle***

- posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním
- vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách

### ***Očekávané výstupy***

- chovat se citlivě a ohleduplně, soucítit s druhým
- uvědomovat si, že ne všichni lidé respektují pravidla chování, že se mohou chovat neočekávaně (např. lež, nespravedlnost), proti pravidlům, a tím ohrožovat pohodu i bezpečí druhých

### ***Metoda role – dialog maňásků***

Zvolila jsem dva maňásky – myš Lenku a myšáka Edu a jablko. Pomocí maňásků jsem děti uvedla do příběhu, kdy se myška Lenka snažila dostat jablíčko malou dírkou do svého doupátka (pro jeho ztvárnění jsem použila papírovou ruličku s menším průměrem než je velikost jablka). Ve hře s loutkou jsem nenaznačila řešení, jak má myška dostat jablko dovnitř, ale pouze konflikt mezi myškou a myšákem, který se myšce Lence posmíval, že si neví rady a práce se jí nedaří. Následně, ale myšák začal pociťovat, že má hlad a přál si, aby mu myška dala kousnout. Protože byl hladový, vyjadřoval se nevrle.

### ***Otázky, které se nabízejí***

- Dá myška kousek jablíčka myšákovi? Proč?
- Jak se myška cítila, když se jí myšák posmíval?
- Posmíval se ti už někdo? Jak si se přitom cítil?

### ***Metoda dramatizace (hra v roli)***

Pro tuto činnost jsem využila tři obruče, jablka a čtyři plastové nádoby představující zavařovací sklenice. Hra spočívala v tom, že myška se rozhodla zavařovat jablíčka. Mohla ale zavařit pouze to jablíčko, se kterým prošla cestou okolo třech cizích domečků. Myška (hra v roli) se mohla rozhodnout i tak, že cestou někomu jablíčko v domku nechá. Nabízí se ale i jiná možnost, tajně někomu jablíčko vzít, jelikož nejsou zvířátka „doma“. Záleží pouze na myšce, jak se zachová a kolik jablíček „do večera“ (omezený čas) zavaří.

### ***Otázky, které se nabízejí***

- Co by se stalo, kdyby myška sebrala jablíčko z cizího domečku?
- Kdo je to zloděj?
- Mohu mít vše jen pro sebe? Proč?
- Kdo je to lakomec?

## **Evaluace**

Na základě rozhovoru jsem zjistila, že děti byly odlišných názorů, jak by se zachovaly v dané situaci ony, ale shodly se na tom, že každou z těchto cest dosáhnou toho, co je považováno za správné. Každý z nich uměl slovem vyjádřit své pocity. Společně jsme si uvědomili, že ne každý respektuje pravidla a leckdy se můžeme setkat s tím, že se někdo chová nespravedlivě, či lže. Pomocí dramatizace (podobné hře „na škrholu“) jsme si prožily, že se můžeme dostat do situace, která nám bude nepříjemná, ale je potřeba se snažit hledat řešení, jak situaci řešit. Řešení těchto situací je ale mnohdy složité a proto si myslím, že je důležité nadále tyto cíle u dětí již v předškolním věku rozvíjet. Při dramatizaci jsem na základě pozorování zjistila, že děti byly schopné přemýšlet společně a domlouvat se jestli někomu jablíčko dají a z jakého důvodu. Naopak si byly i velmi vědomy toho, že vzít někomu jablko, které jim (v roli myšky) nepatří, není správné. Projevovaly se empaticky. Viktorka však z jednoho domečku vzala jablko a nesla ho do domečku svého. Zdeněk s Natálkou ji hned začali opravovat, že to není dobře, že je zloděj. V tu chvíli Viktorka zareagovala následovně: „Hm, vždyť já ho nenesu pro mě, já ho nesu do krtkovo domečku, ten má taky hlad.“ Tato reakce mi připadala zajímavá. Děti nad tím chvíli přemýšlely a pak pokračovaly ve hře. Následně, když měly sklenice plné jablíček, se začaly spontánně rozhodovat, že se o ně rozdělí se zvířátky, která mají jablíček méně. Hru jsem ukončila svoláním myšek a následovala diskuze. Děti poukazovaly na to, že Viktorka sebrala jablíčko z cizího domečku a je zlodějka. Stále přemýšleli nad tím, zda udělala správně nebo ne. Viktorka argumentovala, že ho nesla někomu jinému. Připomněla jsem dětem, že v naší hře nebyla Viktorka, nýbrž myška Viktorka. Viktorka spontánně odpověděla: „Jo, to byla myška, já vím, že se to nedělá a nejsem zlodějka.“

Myslím si, že činnosti, které jsem zvolila, vedly k rozvoji stanovených cílů, avšak zasloužily by si více času. Jak se zmíním v závěru blíže.



### 5.3 Třetí den – Činnosti na téma: „Jaký poklad si schováš do hrnečku?“

#### *Cíl*

- rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření)

#### *Očekávaný výstup*

- přemýšlet, vést jednoduché úvahy a to, o čem přemýšlí a uvažuje, také vyjádřit

#### *Metoda využití textu, kreslení a asociace*

Děti si po domluvě s rodiči přinesly, do mateřské školy, svůj oblíbený hrneček. Na základě úvodního textu z knihy jsme se domluvili, že hrneček pro myšku znamenal něco, kam si schovává poklady. Hrneček tedy byl zástupnou rekvizitou tzv. „kouzelné skříňky“, do které si můžeme schovat to, co je pro nás moc důležité, nějaký poklad. Následovala výtvarná činnost – kresba obrázku již zmiňovaného pokladu.

#### *Otázky, které se nabízejí*

- Co sis do hrnku schoval a proč?
- Dal by si někomu svůj poklad, kdyby ho moc potřeboval?

#### *Evaluace*

Tuto činnost bych propříště propracovala lépe. K vyššímu rozvoji tvořivosti jsem měla zvolit více pomůcek a například i větší rozmanitost materiálů. Myslím si, že by bylo vhodné zvolit i prostorovou tvorbu. Viktorka nakreslila léky na vše možné, Natálka diamanty všech barev. Zdeněk nakreslil vodu a robota, který umí spoustu věcí a může lidem pomáhat. Ondra svého nejsilnějšího „gormita“ (pohádkový hrdina), Erik nakreslil spoustu jídla a zlaté mince. Mým cílem nebylo hodnotit společně s dětmi, který nápad je lepší, ale učit se tvořivě myslet a vyjadřovat. Děti se shodly na tom, že každý z nich ztvárnil něco, co nám pomůže, když to budeme potřebovat k vyřešení nějakého problému. Byly ochotné si své „poklady“ půjčovat. Myslím si, že by bylo ještě zajímavější, kdyby si děti místo pokladu měly zvolit konkrétní například tři osoby. Moc se mi líbilo, že se děti naučily na základě našich rozhovorů větu věty typu: „ano, to si myslím také.“ a „Ne, to si nemyslím, protože...“ Myslím si, že vyjadřování hlubší myšlenky činilo některým dětem potíže z důvodu malé slovní zásoby.

#### **5.4 Čtvrtý den – Činnosti na téma: „K čemu slouží kniha?“**

##### ***Cíl***

- posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování apod.)

##### ***Očekávané výstupy***

- projevovat zájem o knížky
- vnímat, že je zajímavé dozvědět se nové věci, využívat zkušeností k učení

##### ***Metoda pracovní činnosti, asociace a fantazijní cesty***

Při předčítání pohádkového příběhu děti často poukazovaly na důležitost knih. Proto jsem toto téma zvolila k hlubšímu zamyšlení. Na základě otázek, které zmíním níže, jsem plynule přešla k pracovní činnosti a to k vytváření vlastní knihy, kam si děti mohou zakreslovat, to co je zaujme, co poznají nového, nebo něco, na co si pamatují, co je zajímavé. Myslím si, že bude důležité následné vedení rozhovorů o tom, co dítě zaznamená a proč. V neposlední řadě se z kresby předškolního dítěte můžeme dozvědět spoustu, prozatím nerozluštěných, informací i zájmů, které můžeme dále rozvíjet. Toto téma plánuji v budoucnu prolínat např. s environmentální výchovou (třídění odpadu, recyklování, zkoumání částí stromů...), absolvovat návštěvu knihovny a zkusit společně s dětmi vyrobit papír.

##### ***Otázky, které se nabízejí***

- K čemu slouží knihy?
- Co se z knih můžeme dozvědět?
- Můžeme do knihy, čárat, nebo ji jinak poškozovat?
- Máš doma nějakou knihu? Co se ti na ní líbí?
- Jak vzniká kniha? Z jakého je materiálu?
- Bolí to knihu, když ji hodíme na zem? Kam patří knihy?

## ***Evaluace***

Při diskuzi jsme hledali cesty k odpovědím pouze prvních čtyř témat. Zvolila jsem moc otázek, ale myslím si, že do budoucna bude vhodné s nimi pracovat v rámci sounáležitosti člověka se světem. Děti na knihách nejvíce zajímá jejich barevnost, ilustrace, ale také materiál, ze kterého jsou zpracované (lesklý povrch, zdobné prvky). Každý si chtěl vytvořit vlastní knihu, kterou si bude hlídat a bude si tam zaznamenávat důležité věci. Ondra pak tvrdil, že ji ukáže mladšímu sourozenci, aby se také něco dozvěděl. Viktorka a Natálka ztvárnily ve své knize již zmíněnou myšku s velmi zdobeným domečkem a spoustou jablek. Společně jsme se shodli na tom, že kniha, ale i další předměty, které například používáme denně, jsou pro nás důležité a existují o nich nějaká pravidla. Bohužel až po této činnosti mě napadlo, že jsem mohla nabídnout dětem knihu, která by byla nějakým způsobem poškozená. Vznikl by prostor na mnoho otázek k zamyšlení, ale jelikož se chci dále filozofování s dětmi zabývat, nejen tuto činnost jistě v budoucnu vyzkouším.

### **5.5 Pátý den – Činnosti na téma: „Voda“**

#### ***Cíl***

- rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání
- posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování apod.)

#### ***Očekávané výstupy***

- vědomě využívat všech smyslů, záměrně pozorovat, postřehovat, všímat si
- řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat „nápady“

#### ***Metoda správného uchopení otázky dítěte***

V příběhu o myšce děti velmi zaujalo také téma „voda“ (jak zmiňuji výše). Z několika navržených otázek, které děti o vodě zajímaly, jsme dvě vylosovali. A to- Proč se nepotopí loď, když je na ní spousta lidí? Je opravdu voda v moři slaná? K pochopení první otázky jsem zvolila činnost formou pokusu. Děti měly k dispozici umyvadlo s vodou a různé předměty. K objasnění druhé otázky jsem si připravila

sklenice s různými typy vody. Pomocí zraku děti hodnotily, zda je voda špinavá nebo čistá. Hmatem měly možnost posoudit, zda je voda teplá či studená. Podle chuti ochutnaly vodu sladkou a slanou (kam jsme společně nasypaly mořskou sůl). Dle sluchu rozeznávaly hladinu vody, která je klidná a naopak hlučná (bublání brčkem do sklenice vody).

### ***Otázky, které se nabízejí***

- Mohu nějak potopit předmět, který plave?
- Mohu na hladině udržet předmět, který se samovolně potápí?
- Jak se dostala do moře sůl?
- Kolik vody je na světě?
- Potřebuje vodu ještě někdo kromě lidí?

### ***Evaluace***

Mým cílem bylo rozvíjet smyslové vnímání, zvědavost a zájem dětí. Díky pokusu s předměty, které se potápějí či nikoli děti přirozeně vyvozovaly závěry a hledaly různá řešení, jak výsledky pokusu změnit ( například: když se loď nepotápěla ani s velikým nákladem postaviček a dalším zatížením, začaly do ni napouštět vodu). Viktorka ale podotkla, že kdyby tam byla voda, lidé by se utopili. Zároveň zjistily, že když naloží loď pouze na jedné straně, loď není stabilní a převrátí se.) Samy pokusy komentovaly a snažily se zjišťovat, co a za jakých podmínek může plout anebo se naopak potopí. Přišly i na to, že se voda vlastně hýbe a spojuje se vzduchem. Dětem se nejvíce líbily dvě pomůcky – balonek naplněný vzduchem a prázdný balonek. Nafouknutý balonek se trpělivě mnoha způsoby snažily dostat pod hladinu vody a ten prázdný naopak udržet na hladině. Erik přišel na to, že by balonek mohl nafouknout. Ano, balonek plaval. Natálku napadlo, že když balonek praskne, potopí se. Bylo tedy na místě toto vyzkoušet. Zdeněk pokus okomentoval slovy: „To jsem si myslel, když je v tom vzduch, tak to nejde potopit.“

Natálka podotkla, že jsme zapomněli, že voda je i cítit a to, když je bouřka. Následně jsme zjišťovali, že voda má nějakou barvy, můžeme slyšet její bublání, poznat, zda je teplá či studená. Poznali jsme také její chuť sladká x slaná. Po tom, co

jsme do skleničky s vodou nasypali mořskou sůl, Erik řekl: „To je jasný, do moře taky někdo nasypal sůl a proto je moře slaná.“ Tím se nám otevřela další spousta otázek Kdo? Proč? Jak? A zda doopravdy někdo sůl do moře nasypal?

Ondra tuto činnost uzavřel větou: „Já už jsem z toho povídání o vodě dostal žízeň. Pojdte se napít!“ Děti s radostí souhlasily, se slovy, že „voda je přece důležitá“.

## ZÁVĚR

Tato bakalářská práce byla zaměřena na předškolní věk dítěte. Cílem bakalářské práce bylo přiblížit specifika vývoje z různých úhlů pohledu a učení dětí. Dalším cílem bylo seznámení s programem filozofie pro děti. V teoretické části práce jsem si stanovila mnoho témat, kterými jsem se zabývala spíše ze širšího hlediska. Po konzultacích s Mgr. Svobodovou a dokončení práce jsem dospěla k závěru, že příště by bylo vhodné se těmito tématy zabývat více do hloubky. Snažila jsem se proto více přiblížit pohled na rozvoj myšlení a řeči v předškolním věku z pohledu L. S. Vygotského, který popírá, že inteligence je neměnná.

V praktické části jsem se soustředila na vytvoření a provedení několika činností na základě filozofování s dětmi. Myslím si, že tato část, může být inspirující a zajímavou cestu pro práci s dětmi v mateřské škole. Když jsem s tématem Filozofie pro děti začínala, myslela jsem si, že je to téma jednoduché. Přesvědčila jsem se ale o tom, že naučit se s dětmi filozofovat správně, tak aby ony měly dostatek prostoru pro své nápady a učitel byl pouze jejich průvodcem, není lehké. Je to spíše jakási „složitá cesta k jednoduchosti“. Na základě provedených praktických činností mohu tvrdit, že jsem si stanovila příliš mnoho otázek. Myslím si, že by bylo vhodnější zabývat se daným tématem více do hloubky. Na druhou stranu jsem ale toho názoru, že činnosti, které nabízí praktická část práce mohou inspirovat k hlubší zamyšlení nad danými tématy.

Filozofování s dětmi v praxi, kterou jsem měla možnost si s předškolními dětmi vyzkoušet, mě utvrzuje v tom, že děti jsou zvědavé, chtějí přemýšlet a dovedou se učit ohleduplnosti, naslouchání a respektu druhého již v takto nízkém věku. Myslím si, že se nemusíme bát s předškolními dětmi otevírat složité otázky, se kterými se v životě setkáváme, naopak, tím, že o nich budeme přemýšlet a diskutovat nalézáme cesty k jejich pochopení.

Čeká mě ještě spousta práce než tuto metodu vedoucí k rozvoji poznání a osobnosti dítěte budu umět správně ovládat, ale chci se v ní nadále zdokonalovat.

## POUŽITÉ ZDROJE

### Seznam literatury

- BRIERLEY, John. *7prvních let života rozhoduje*. Překlad Karel Balcar. Vyd. 1. Praha: Portál, 1996, 112 s. ISBN 80-7178-109-6.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Vyd. 1. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.
- FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-966-6.
- HORÁČEK, Petr. *Nový domek pro myšku*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0139-7.
- *Informatorium Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. Praha: Portál, 2002. ISSN 1210-7506.
- JANOŮŠEK, Jaromír. *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1594-0.
- JŮVA, Vladimír. (sen. & jun.): *Stručné dějiny pedagogiky*. PAIDO-edice pedagogické literatury, 2002, ISBN 80-85931-43-5
- KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie duševního vývoje*. Brno: ICV MZLU, 2008.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd 2. Rouš. Praha: Grada, 2006, 368s. ISBN 80-247-1284-9.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 232s. ISBN 80-7178-799-X.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 2., rozš. A přeprac. Praha: Portál, 2010, 248s. ISBN 978-80-7367-627-8.

- PROKEŠOVÁ, Miriam. *Dítě v nás-Filozoficko-pedagogické pojetí dětství a dítěte*. Vyd. 2. V Ostravě: Pedagogická fakulta ostravské univerzity, 2011, 234 s. ISBN 978-80-7464-024-7.
- PRŮCHA, Jan. *Psychologie myšlení a řeči/Lev Semjonovič Vygotskij*. Praha: Portál, 2004, 136s. ISBN 80-7178-943-7.
- SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 168 s. ISBN 978-80-262-0020-8 (brož.).
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-802-4609-560.
- ZOLLER, Eva. *Učíme děti ptát se a přemýšlet*. Překlad Stanislava Jindrová. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 96 s. ISBN 978-80-262-0096-3 (brož.).



## Internetové zdroje

- Behaviorismus – Wikipedie. *Wikipedia: the free encyclopedia*. [online]. 2001- [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Behaviorismus>
- Behaviorismus a jeho předchůdci. *Studium-psychologie.cz*. [online]. 2016 [cit. 2016-03-04]. Dostupné z: <http://www.studium-psychologie.cz/dejiny-psychologie/3-behaviorismus-a-jeho-predchudci.html>
- Filozofie pro děti: Centrum filozofie pro děti. *Projekt "Filozofie pro děti" při Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích*. [online]. 2016 [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: <http://www.p4c.cz/index.php?s=o-projektu>
- Jakub Vilánek. *Praha UK PedF KITTV*. [online]. 2007 [cit. 2016-03-19]. Dostupné z: [http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2006\\_Cinnostni\\_Vilanek/](http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2006_Cinnostni_Vilanek/)
- O Filozofii pro děti. *YouTube*. [online]. 2003 [cit. 2016-03-19]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=GwYOOVcjgko>
- Psychologie vývoje a výchovy. *Politika a společnost*. [online]. 2004 [cit. 2016-03-18]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1404/psychologie-vyvoje-a-vychovy-predskolniho-ditete>
- Učení – Wikipedie. *Wikipedia: the free encyclopedia*. [online]. 2001- [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/U%C4%8Den%C3%AD>

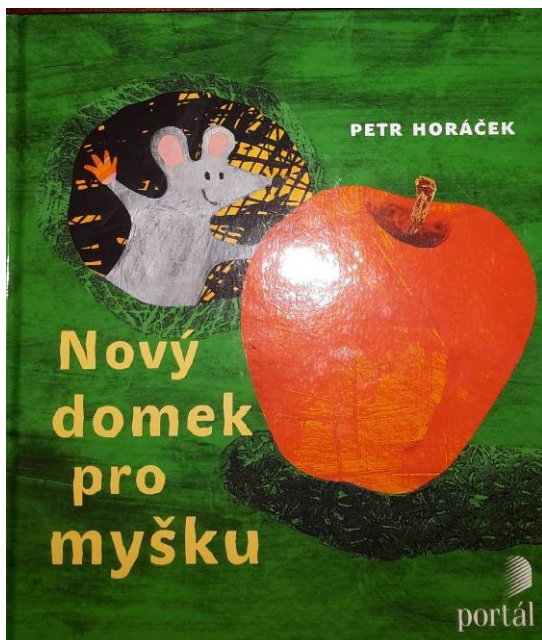
## **SEZNAM PŘÍLOH**

Přílohy č. 1 – 7: Kniha Nový domek pro myšku

Přílohy č. 8 – 10: Literatura vhodná k filozofování s dětmi

## PŘÍLOHY

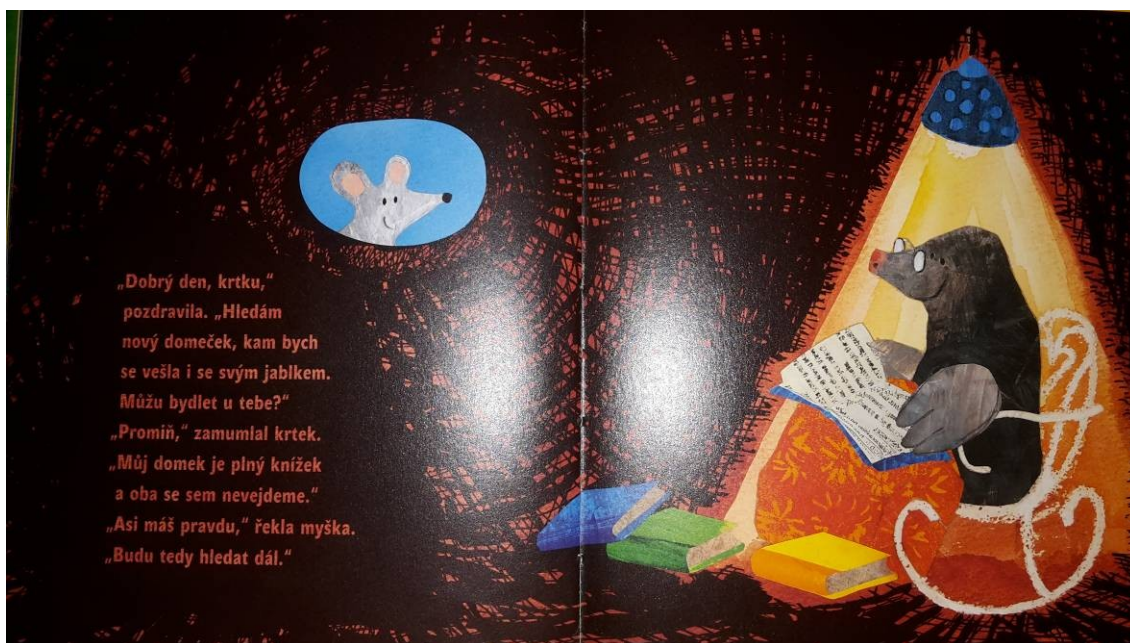
Příloha č. 1 - Kniha Nový domek pro myšku (titulní strana, úvodní strana)



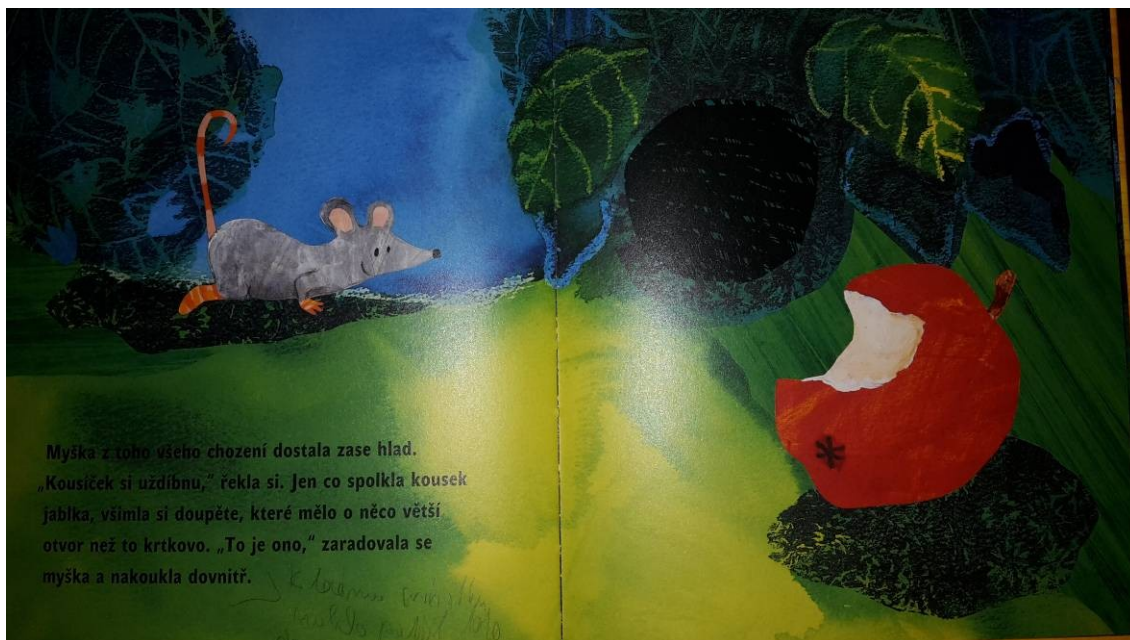
Příloha č. 2 - Kniha Nový domek pro myšku (str. 1 – 4)



Příloha č. 3 - Kniha Nový domek pro myšku (str. 5 – 8)



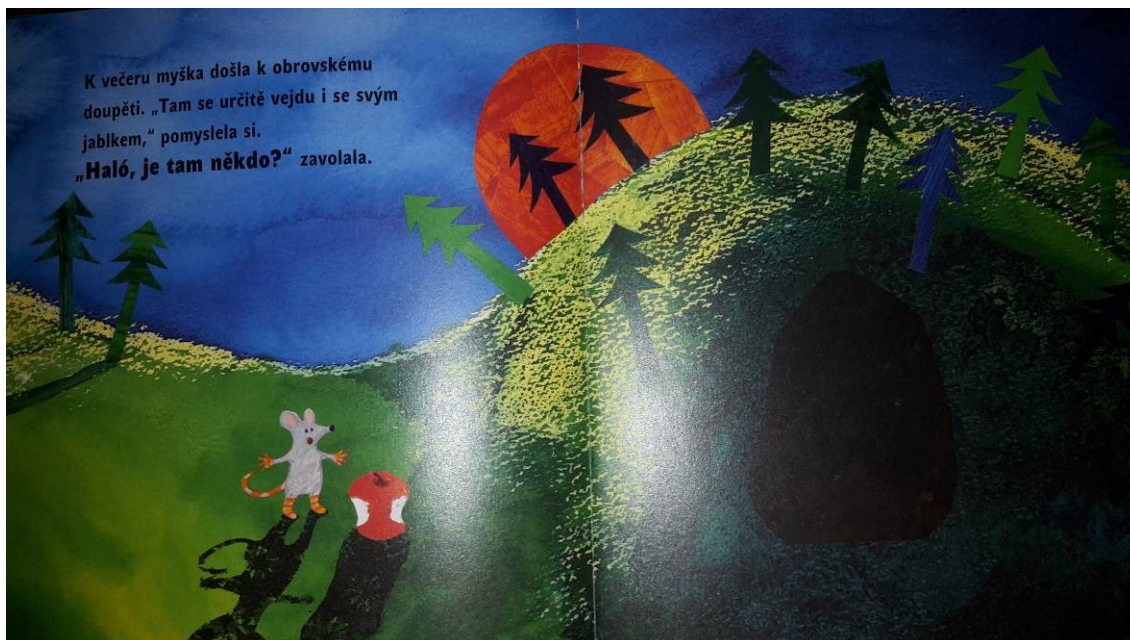
Příloha č. 4 - Kniha Nový domek pro myšku (str. 9 – 12)



Příloha č. 5 - Kniha Nový domek pro myšku (str. 13 – 16)



Příloha č. 6 - Kniha Nový domek pro myšku (str. 17 - 20)





Příloha č. 7 - Kniha Nový domek pro myšku (str. 21 - 24)



Příloha č. 8 – Literatura vhodná k filozofování s dětmi

### Eliáš a babička z vajíčka

Iva procházková



### Domeček pro šneka Palmáce

Zuzana Pospíšilová



Příloha č. 9 - Literatura vhodná k filozfování s dětmi

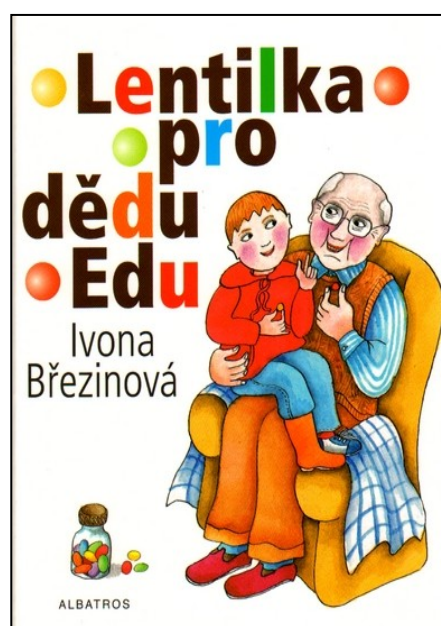
### Jak zvířátka uzdravila smutný dům

Viola Fischerová



### Lentilka pro dědu Edu

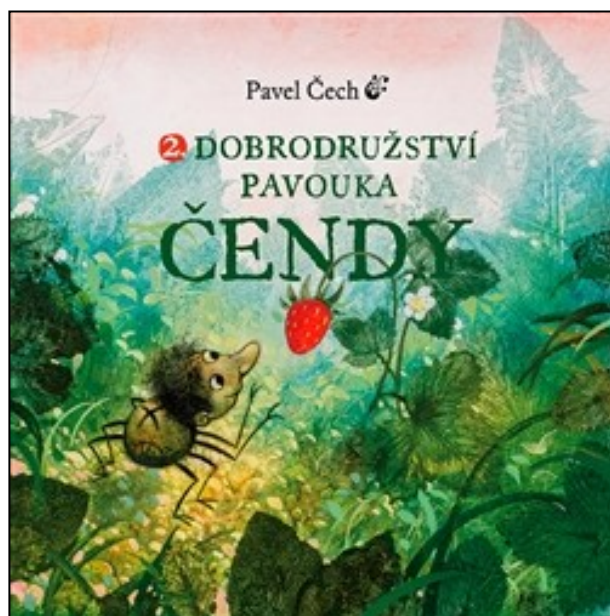
Ivona Březinová



Příloha č. 10 - Literatura vhodná k filozofování s dětmi

### **Dobrodružství pavouka Čendy**

Pavel Čech



### **Anežka se těší na miminko**

Lenka Rožnovská

