

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE**

**Možnosti programu „Filozofie pro děti“ při
rozvíjení klíčových kompetencí dětí předškolního
věku**

Bakalářská práce

Martina Řehořovská

Vedoucí bakalářské práce
Mgr. Radek Cvach

**České Budějovice
2009**

UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA ČESKÉ BUDĚJOVICE

**PEDAGOGICAL FACULTY
DEPARTMEN OF PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY**

**Possibilities of the programme "Philosophy for
children" used for devolpment of key
competences of pre-school age children.**

Bachelor work

Martina Řehořovská

Bachelor leader
Mgr. Radek Cvach

**České Budějovice
2009**

BIBLIOGRAFICKÁ IDENTIFIKACE

Název bakalářské práce: Možnosti programu "Filozofie pro děti" při rozvíjení klíčových kompetencí dětí předškolního věku.

Pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity

Jméno a příjmení autora: Martina Řehořovská

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Radek Cvach

Rok obhajoby: 2009

Anotace:

Cílem této bakalářské práce je naznačení možností rozvoje klíčových kompetencí u dětí předškolního věku s využitím metod, forem a postupů programu „Filozofie pro děti“ (dále P4C). V teoretické části je charakterizován pojem klíčové kompetence a vzdělávací oblasti v RVP PV, dále pak filozofie, metody a formy programu P4C. Praktická část obsahuje analýzu didaktického textu a popis realizace samotného programu P4C se skupinou dětí předškolního věku. V závěrečné reflexi jsou nastíněny možnosti rozvoje konkrétních klíčových kompetencí z RVP PV při využití programu P4C v mateřské škole.

Klíčová slova:

Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, klíčové kompetence, Filozofie pro děti, dialog, hledající společenství

BIBLIOGRAPHICAL IDENTIFICATION

Thesis title: Possibilities of the programme "Philosophy for children" used for development of key competences of pre-school age children.

Place of work: Department of Pedagogics and Psychology, Pedagogical Faculty, University of South Bohemia

First and last name of the author: Martina Řehořovská

Field of study: Teaching for nursery schools

Bachelor leader: Mgr. Radek Cvach

Year of defence: 2009

Annotation:

The target of this bachelor work is to suggest the direction of pre school children key competencies development using methods, forms and techniques of the "Philosophy for children programme" (thereinafter P4C). Theoretical part explains the meaning of the key competencies and describes the educational area in RVP PV. Philosophy, methods and forms of the P4C programme are described later in theoretical section. The practical part contains analyzes of the didactic text and the description of the practice using the P4C programme with a group of pre school children. The final section shows the possibilities of the development of particular RVP PV key competencies using the P4C programme in the kindergarten.

Keywords:

The Framework Educational Programme of pre-school Education, key competencies, Philosophy for children, dialogue, community of inquiry

Poděkování

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu bakalářské práce Mgr. Radku Cvachovi za pomoc, podporu a cenné rady, které mi poskytl při zpracování bakalářské práce.

Dále děkuji PaedDr. Petru Baumanovi za poskytnutí didaktických textů programu P4C a možnost zúčastnit se semináře P4C ve Lhenicích.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím literatury uvedené v seznamu použité a citované literatury.

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

13.3.2009

Obsah

I.	TEORETICKÁ ČÁST	9
1.	KLÍČOVÉ KOMPETENCE.....	10
1.1.	KLÍČOVÉ KOMPETENCE JAKO POJEM.....	10
1.2.	KOMPETENCE A REFORMA VZDĚLÁVÁNÍ U NÁS I V EVROPĚ	11
1.3.	KLÍČOVÉ KOMPETENCE V KONTEXTU RVP PV	17
1.3.1.	VYMEZENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ V RVP PV.....	17
1.3.2.	KLÍČOVÉ KOMPETENCE VE VZDĚLÁVACÍM OBSAHU RVP PV.....	21
2.	PŘEDSTAVENÍ PROGRAMU „FILOZOFIE PRO DĚTI“ (dále P4C)	23
2.1.	POČÁTKY „FILOZOFIE PRO DĚTI“ A JEJÍ VÝCHODISKA.....	23
2.2.	ROZVOJ PROGRAMU P4C VE SVĚTĚ I U NÁS.....	24
2.3.	FILOZOFIE, METODOLOGICKÉ ZDROJE A RYSY P4C	25
2.3.1.	POJEM HLEDAJÍCÍ SPOLEČENSTVÍ	25
2.3.2.	SLOŽKY FILOZOFICKÉ PRAXE	26
2.3.3.	ROZVOJ POZNÁVACÍCH SCHOPNOSTÍ	29
2.3.4.	ROZVOJ MYŠLENÍ VE FILOZOFII PRO DĚTI	31
2.3.5.	METODY A FORMY PRÁCE V P4C.....	32
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	36
3.	CÍLE PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	37
4.	STRUČNÁ ANALÝZA DIDAKTICKÉHO TEXTU „NEMOCNICE PRO PANENKY“	37
5.	PRŮBĚH, REALIZACE A INTERPRETACE PROGRAMU P4C VE SKUPINĚ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	39
5.1.1.	POPIS ZKOUMANÉHO SOUBORU.....	39
5.1.2.	PODMÍNKY PŘI REALIZACI PROGRAMU.....	39
5.1.3.	REALIZACE A ROZBOR VYBRANÝCH TÉMAT.....	40
5.1.3.1.	Téma: Snad každý má svoji panenku.....	40
5.1.3.2.	Téma: Tohle je moje panenka.....	44
5.1.3.3.	Téma: Moje panenka je jako živá	48
5.1.3.4.	Téma : Moje Andulka sbírá známky.....	50
5.1.3.5.	Téma: Co je to čas?.....	55
5.1.3.6.	Téma : Jména	58
5.1.3.7.	Téma : Odkud se berou věci?.....	62
5.1.3.8.	Téma : Barvy.....	66
5.1.3.9.	Téma : Co se stane pak.....	69
5.1.3.10.	Téma: Podobnosti a rozdíly	73
6.	REFLEXE	78
	ZÁVĚR.....	82
	LITERATURA	83

ÚVOD

Když jsem se rozhodovala, jaké téma by měla mít moje bakalářská práce, prvořadě pro mne bylo, aby moje práce měla smysl. Abych ji psala ne z povinnosti, nýbrž ze zájmu a pro sebe. Moc jsem si přála, aby mi moje práce pomohla objevit něco nového. Něco, co mi přinese poučení, radost a zároveň mne posune dál.

Na doporučení svého vedoucího bakalářské práce Mgr. Radka Cvacha jsem zvolila program „Filozofie pro děti“. Zaujal mne svou myšlenkou, svými příběhy, které se člověka dotýkají a podněcují ho k tomu, aby si pokládal otázky a vyslovoval odpovědi. Zdálo se, že dokáže dát dětem (i dospělým) zažít tolik potřebný pocit sounáležitosti, sdílení a důvěry.

Na týdenním semináři „Filozofie pro děti“ ve Lhenicích jsem měla možnost zažít přeměnu 25 členné skupiny studentů a pedagogů v „hledající společenství“. Stalo se to, že jsme bez ostychu mluvili sami za sebe, vyslovovali vlastní názory na rozporuplné otázky a nebáli se udělat chybu. Někdo by mohl říci, že šlo o skupinu dospělých lidí, kteří přece už toto všechno ovládají. Ovšem jsou témata, a jsou to především témata filozofická, jako je pravda, láska, lidský život, svoboda či odpovědnost, o kterých se nehovoří snadno. Program P4C nás navíc učí nezůstávat na povrchu, dovolit si ponořit se hlouběji a hledat skrytý smysl. Ukazuje nám, že na některé otázky není jen jedna správná odpověď a dává nám možnost vidět skutečnost z více úhlů.

Jde však využít tento program také v našich mateřských školách? Jsou již předškolní děti schopné učit se logickému uvažování, uvádění příkladů a protipříkladů? Je v jejich silách dodržet domluvená pravidla ohledně vzájemné komunikace, ohleduplnosti a tolerance při filozofování? A pokud je odpověď ano, co potom program u dětí rozvíjí? Jaké kompetence nebo jejich základy jim pomáhá získávat a upevňovat? Na tyto otázky jsem se pokusila, dle mých možností, ve své práci odpovědět.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. KLÍČOVÉ KOMPETENCE

1.1. KLÍČOVÉ KOMPETENCE JAKO POJEM

Získávání klíčových kompetencí je celoživotní, individuální proces, který slouží k rozvoji osobnosti (Belz, Siegrist, 2001, s.168)

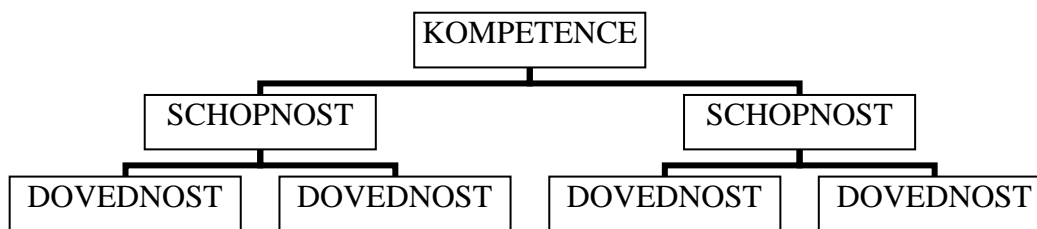
Pojmu kompetence v českém jazyce asi nejlépe odpovídá pojem způsobilost cokoliv vykonávat, činit, projevovat, orientovat se, ovlivňovat nebo v určitém směru působit na své okolí. Dá se říci, že má-li jedinec konkrétní kompetenci, je způsobilý se v určitém směru chovat i jednat poučeně a odpovědně. Nestačí, aby pouze „věděl“, měl by umět nabyté poznatky také využívat v praxi.

Na počátku utváření kompetence stojí konkrétní činnost nebo praktický výkon. Určitou kompetenci získáváme pouze na základě vlastního prožitku nebo vlastní aktivity. Kompetenci tedy nelze jednoduše předat. Jedinec ji nezíská tím, že o ní pouze uslyší. Většinu kompetencí lze nabýt *pouze ve skupinách*, tzn. při vzájemném kontaktu a jednání s ostatními.

Klíčové kompetence tedy představují soubor *znalostí, dovedností a postojů*, které přesahují konkrétní oborové poznatky a umožňují jejich efektivní využití. Tyto kompetence jsou požadovány pro téměř všechna pracovní zařazení a umožňují člověku, aby správně využíval a dále rozšiřoval své konkrétní dovednosti a znalosti, zaměřené na určitý obor.

Kompetence sestávají z různých schopností a z jejich vzájemného ovlivňování (Belz, Siegrist, 2001, s.167). Autoři používají praktický pojem *stavební kameny* kompetencí.

Struktura klíčových kompetencí podle Belze a Siegrista vypadá zhruba takto.



Klíčové kompetence popsal poprvé D. Mertens v roce 1974. V původní Mertensově práci (*Mertens, 1974*) se užívá termín „*Schlüsselqualifikationen*“, tedy doslova „klíčové kvalifikace“.

Tento pojem použil Mertens v oblasti zaměřené na *pracovní proces*. Tehdy vycházel ze situace ve společnosti a termín klíčové kompetence použil v souvislosti se vzrůstající nezaměstnaností a z toho vyplývající ztrátou jistot v životě lidí. Poukazoval na nutnost rozvoje osobnosti člověka, jeho větší sebedůvěry a tím i posílení úspěšnosti při hledání zaměstnání. Pojem klíčové kompetence byl přijat stejně jako fakt, že získávání klíčových kompetencí umožňuje aktivní společenské i pracovní uplatnění a zvyšuje tak celkovou kvalitu života jednotlivce.

Klíčové kompetence jsou chápány jako soubor znalostí, schopností a dovedností, s jejichž pomocí je možno v daném okamžiku zastávat různé role a funkce. Jsou potřebné ke zvládnutí problémů celé řady měnících se požadavků v průběhu života jedince. Vedou ke způsobilosti jednat přiměřeně v určité situaci.

1.2.KOMPETENCE A REFORMA VZDĚLÁVÁNÍ U NÁS I V EVROPĚ

Právě probíhající kurikulární reforma našeho školství si klade za cíl především posun od získávání faktografických znalostí a vědomostí k tzv. životním dovednostem (kompetencím). Zdůrazňuje důležitost individuálního přístupu k žákům, dalšího sebezvoje učitelů a jejich reflexe vlastní práce.

Vzdělávání je dnes chápáno nejen jako nabývání celé řady poznatků, vědomostí a dovedností z různých oborů lidské činnosti, ale je kladen důraz především na využití těchto poznatků a vědomostí v praktickém životě. Ve vzdělávání se tedy jedná o komplexní získávání vědomostí, dovedností, schopností a postojů, tedy o nabývání kompetencí.

V souvislosti se vzděláváním se s pojmem klíčové kompetence začíná pracovat teprve na konci devadesátých let 20. století. Rozdíly v dosažených výsledcích tehdejšího vzdělávání vyvolaly značné pochybnosti o míře jeho efektivity.

Na březnovém zasedání v Lisabonu v roce 2000 vytyčila Rada Evropy nový strategický cíl do roku 2010, čímž zahájila tzv. Lisabonský proces. Evropa by se dle tohoto cíle měla „*stát nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou na světě, která čerpá ze znalostí a dovedností a je schopna nepřetržitého hospodářského růstu při současném dosažení většího množství lepších pracovních příležitostí a větší sociální soudržnosti*“ (Rada Evropy: Podrobný pracovní program vymezující cíle systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě /Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe/ 2002.)

Jeden z dílčích cílů byl věnován právě rozvíjení klíčových kompetencí.

Strategický cíl Lisabonského procesu obsahuje tyto body týkající se KK:

- Rozvíjet klíčové kompetence ve společnosti založené na znalostech
- identifikovat klíčové kompetence a zajistit jejich integraci do kurikula;
- zpřístupnit osvojení klíčových kompetencí každému, tedy i méně nadaným žákům, žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, žákům, kteří předčasně opouští vzdělávací systém a dospělým;
- podpořit validitu a zhodnocení klíčových kompetencí u veřejnosti a usnadnit tak další vzdělávání a zaměstnatelnost občanů.

Většina zemí Evropské unie se shoduje v tom, že dobrá příprava na profesní i osobní život je podmíněna připraveností lidí na celoživotní učení. Evropská kurikula stále více kladou důraz na úspěšné využití poznatků v praxi nežli jen na jejich předávání. Tento přístup by měl přispět k lepšímu profesnímu uplatnění absolventů škol, jejich lepšímu zařazení do společnosti, a tím k pozitivním výsledkům evropské ekonomiky.

Pro plnění cílů Lisabonského procesu v oblasti vzdělávání bylo zřízeno 8 pracovních skupin a Stálá komise pro indikátory. Jednotlivé skupiny tvoří odborníci na danou problematiku ze všech členských a přistupujících zemí EU a výsledky jejich práce slouží těmto zemím jako doporučení pro vývoj vzdělávací politiky. Jedna pracovní skupina se zabývá klíčovými kompetencemi. Odborníci této Evropské komise jednoznačně doporučili užívání pojmu klíčové kompetence (*key competecies*).

Klíčové kompetence pro Evropu vymezila skupina expertů Rady Evropy a zde jsou citovány podle širší verze studie České vzdělání a Evropa (Praha 1998).

1. Být schopen vzít v úvahu zkušenost
2. Dávat věci do souvislosti a organizovat poznatky různého druhu
3. Organizovat svůj učební proces
4. Být schopen řešit problémy
5. Být zodpovědný za své učení
6. Zvažovat různé zdroje dat
7. Radit se s lidmi ve svém okolí
8. Konzultovat s experty
9. Získávat informace
10. Vytvářet a uspořádávat dokumentaci
11. Chápat kontinuitu minulosti a současnosti
12. Nahlížet aspekty rozvoje společnosti kriticky
13. Být schopen se vyrovnávat s nejistotou a komplexností situací
14. Účastnit se diskuzí a vyjadřovat vlastní názor
15. Vnímat politický a ekonomický kontext ve vzdělávacích a pracovních situacích

16. Hodnotit sociální chování související se zdravím, spotřebou a prostředím
17. Vážít si umění a literatury
18. Rozumět a hovořit více jazyky
19. Být schopen číst a psát ve více jazycích
20. Být schopen mluvit na veřejnosti
21. Obhajovat vlastní názor a argumentovat
22. Poslouchat a brát v úvahu názory jiných lidí
23. Vyjadřovat se písemně
24. Rozumět grafům, diagramům a tabulkám
25. Být schopen spolupráce v týmu
26. Činit rozhodnutí
27. Řešit konflikty
28. Posuzovat a hodnotit
29. Navazovat a udržovat kontakty
30. Vytvářet projekty
31. Brát na sebe zodpovědnost
32. Přispívat k práci skupiny a společnosti
33. Organizovat svou vlastní práci
34. Projevovat solidaritu
35. Ovládat matematické a modelové nástroje
36. Využívat informační a komunikační techniky
37. Být flexibilní při rychlých změnách
38. Nalézat nová řešení
39. Být houževnatý v případě obtíží

V zemích Evropské unie se setkáme s různými podobami klíčových kompetencí. Vzhledem k tradicím konkrétní země považují za klíčové jiné znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, nicméně samotná myšlenka a podstata klíčových kompetencí je v zásadě totožná.

Klíčové kompetence tedy představují soubor *znalostí, dovedností a postojů*, které přesahují konkrétní oborové poznatky a umožňují jejich efektivní využití. Tyto kompetence jsou požadovány pro téměř všechna pracovní zařazení a umožňují člověku, aby správně využíval a dále rozšiřoval své konkrétní dovednosti a znalosti, zaměřené na určitý obor.

Mezi klíčové kompetence (v pojetí Belze a Siegrista) patří:

- **Komunikace a kooperace:** schopnost vědomě komunikovat a tvůrčím způsobem přispívat konkrétní aktivitou ve skupinových činnostech
- **Řešení problémů a tvořivost:** schopnost poznávat problémy a řešit je odpovídajícím způsobem
- **Samostatnost a výkonnost:** schopnost samostatně plánovat, provádět a kontrolovat průběh prací a jejich výsledky
- **Zodpovědnost:** schopnost přijmout zodpovědnost za své konání a spoluzodpovědnost ve skupinovém procesu
- **Přemýšlení a učení:** schopnost dále rozvíjet proces vlastního učení a myslet v souvislostech a systémově
- **Argumentace a hodnocení:** schopnost věcně posuzovat a kriticky hodnotit vlastní, společné i cizí způsoby práce a výsledky

Chceme-li určit, co je možné považovat za kompetenci, a co jen za její část, totiž dovednost nebo znalost, musíme uvážit, zda též zahrnuje určitý postoj, vztah. Konkrétní kvalita (dovednost nebo znalost) by měla obsahovat i její aplikaci do jednání mezi lidmi, nebo aplikaci pro život nositele, v kompetenci je vždy přítomna i část hodnotícího přístupu. Jedinec, který má určitou kompetenci, má ujasněný a vhodný postoj k činnosti, kterou má umět vykonat, nebo k informaci, se kterou má umět zacházet.

Správné rozlišování a pochopení pojmů "schopnost", "dovednost", "znalost", "kompetence", je pro práci pedagoga nezbytné.

Zde jsou některá vymezení pojmů (Čáp, Mareš, 2000)

- **Schopnosti** můžeme chápat jako vlastnosti, které člověku umožňují naučit se určitým činnostem a dobře je vykonávat. Ve vzdělávání máme na mysli především schopnosti k poznávání, k myšlení, k řešení problémů. Souhrnně se dají označit jako inteligence. Ale širší pojetí inteligence (např. u Gardnera) zahrnuje nejen intelektové schopnosti, ale i sociální a jiné.
- **Dovednost** je možno chápat jako osvojení si určitého oboru a jeho následné využití či aplikaci v konkrétní životní situaci.
- **Znalost:** chápeme jako zapamatovaný poznatek (údaj, souvislost, princip, průběh něčeho), který si jedinec uloží jako pochopení včetně příslušných údajů.
- **Kompetence** chápeme jako soubor více schopností, dovedností a postojů i znalostí, které jsou potřebné k určité konkrétní činnosti, či výkonu.

Pedagog by měl umět zacházet i se souvisejícími pojmy, např.:

- **Vloha** je vrozený předpoklad pro rozvinutí schopností.
- **Nadání** je soubor rozvinutých schopností pro určitou oblast činnosti.
- **Talent** je výjimečný stupeň schopností či nadání.
- **Tvořivost** neboli **kreativita** (z latinského *creo* - tvořím) znamená soubor vlastností osobnosti, které umožňují tvůrčí činnost, popřípadě tvůrčí řešení problémů.
- **Intelligence** je označením pro soubor kognitivních schopností, účastnících se poznávání, učení a řešení problémů; v užším smyslu a často v běžné řeči také pro míru těchto schopností. Rozlišuje se obecná inteligence a speciální intelektové schopnosti. **Obecná inteligence** se může stručně vymezit jako celková schopnost učit se a řešit problémy.
- **Psychické procesy:** vnímání, představy, fantazie, procesy paměti (vštipení, uchování, vybavování), řešení problémů a myšlení, emoce, volní rozhodování, úsilí.

- **Psychické vlastnosti osobnosti:** schopnosti, povahové vlastnosti, temperament, vědomí a nevědomí obecně, aj.
- **Výsledky učení:** vědomosti, dovednosti, návyky, navyklé techniky zvládání zátěže, získané motivy, zájmy, postoje, hodnotové orientace – to vše jsou předpoklady či dispozice získané učením.

Získávání vzájemně propojených klíčových kompetencí začíná v předškolním věku dítěte, pokračuje v základním a posléze středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalších obdobích života.

Vzdělávající se jedinec si osvojuje nejprve elementární základy kompetencí, postupně je rozvíjí, obohacuje a zdokonaluje. Kompetence tak nabývají nových kvalit, které zvyšují jejich využitelnost v životě a v dalším učení.

Tento souhrn vlastností jedinec získává a rozvíjí v průběhu celého svého života. Proces získávání, nabývání kompetencí není jen záležitostí vzdělávání, ale také výchovou a typologií člověka jako jedince, jeho dispozicemi, inteligencí a do jisté míry i talentem, obzvláště v oblastech komunikace, kreativity apod. Je to proces zdoluhavý, trvale hodnotný, proces, který mění, utužuje a rozvíjí osobnost člověka.

1.3.KLÍČOVÉ KOMPETENCE V KONTEXTU RVP PV

1.3.1. VYMEZENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ V RVP PV

Požadavky RVP vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě.

Jednotlivé RVP charakterizují klíčové kompetence pro různé úrovně vzdělávání, od úrovně nejnižší (RVP PV) až po úroveň dospělého výkonu (RVP GV). V RVP jsou kompetence popisovány jako způsobilosti, resp. aktivní projevy v oblasti učení, řešení problémů, v oblasti komunikace, v oblasti

sociální, osobnostní a občanské, kterých by měl jedinec na základě vzdělávání dosáhnout.

Všechny rámcové vzdělávací programy pracují s pojmem klíčové kompetence. Ani RVP PV není výjimkou. V první verzi RVP PV (2001) se ještě objevoval obecný pojem "kompetence", resp. "dílčí kompetence". RVP PV (2004) již pracuje, v souladu s ostatními RVP, s kompetencemi klíčovými, které zde představují jednu z cílových kategorií ve vzdělávání dětí předškolního věku.

Je zde nastíněno, jak předškolní vzdělávání může přispívat k výbavě dítěte pro celoživotní učení ještě před začátkem jeho povinného vzdělávání. Klíčové kompetence v RVP PV tedy vyjadřují očekávaný vzdělávací přínos mateřské školy a naznačují, nač může navázat základní vzdělávání, resp. RVP ZV.

Získávání klíčových kompetencí a jejich postupné rozvíjení a zdokonalování je procesem celoživotním. V předškolním věku je dítě schopno si osvojovat spíše jejich základní předpoklady. Je velmi důležité vytvořit tyto předpoklady velmi brzy, tedy již v předškolním věku. Je tím dán dobrý základ do života a vzdělávání dítěte a také možnost dále rozvíjet a zdokonalovat tyto kompetence. Z toho vychází koncepce současného předškolního vzdělávání, která klade důraz na možnost dítěte získávat elementární základy klíčových kompetencí a předpoklady pro jejich pozdější rozvíjení.

Dle RVP PV představují klíčové kompetence souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které budou moci děti využít v dalším vzdělávání a v běžném osobním životě.

Klíčové kompetence v předškolním vzdělávání byly vymezeny na základě kulturních a sociálních hodnot naší země a z hodnot obecně platných a přijímaných společností.

RVP PV uvádí celkem pět klíčových kompetencí (RVP PV 2004, s. 12):

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnostní a občanské

Je zde předpoklad, že pro dítě ukončující předškolní vzdělávání mohou být klíčové kompetence dosažitelné v této úrovni.

- ***Kompetence k učení***

Dítě vnímá učení jako celoživotní proces, který obohacuje kvalitu lidského života. S radostí objevuje, experimentuje a zkoumá, získané poznatky pak využívá v běžných životních situacích. Ptá se a hledá odpovědi na otázky, všímá si souvislostí a snaží se porozumět věcem a jevům, které ho obklopují. Umí již vyvinout úsilí a vědomě se něčemu učit, soustředit se a záměrně si pamatovat. Zvládá dokončit započatou činnost a postupovat podle zadání. Učí se samo hodnotit své pokroky a ocenit práci druhých.

- ***Kompetence k řešení problémů***

Dítě přijímá problémy jako samozřejmou součást života a učení a pokouší se je řešit. Na základě opakující se situace umí některé problémy vyřešit samo, jiné s pomocí dospělého. Nebojí se experimentovat a přicházet i s neobvyklým řešením situace (pokud je kladně přijímána též snaha, nejen výsledek). Využívá početných představ a matematických i číselných pojmů. Začíná rozlišovat mezi řešením, které vede k cíli a řešením nefunkčním a umí se mezi nimi rozhodnout.

- ***Kompetence komunikativní***

Dítě ovládá řeč, umí vhodně formulovat věty a klást otázky, včetně správné intonace. Dokáže vyjadřovat slovy svoje pocity, nálady a prožitky a sdělovat je druhým. Rozumí ostatním a reaguje na ně, umí vést dialog. Ovládá dovednosti

předcházející čtení a psaní. Využívá encyklopedie, knihy s obrázky i počítač k rozvíjení a rozšiřování své slovní zásoby.

- ***Kompetence sociální a personální***

Dokáže si vytvořit svůj názor a samo se rozhodnout v určité situaci. Umí se přizpůsobit daným pravidlům a spolupracovat s ostatními. Dokáže se samo rozhodovat a odmítnout to, co je mu nepříjemné. Uvědomuje si, že za své chování nese důsledky. Napodobuje vzory chování, které vidí ve svém okolí. Umí projevit soucit s bolestí druhého, rozpozná nespravedlnost a ubližování, dokáže pomoci slabšímu. Chápe, že konflikty mezi lidmi je třeba řešit dohodou a ne násilím. Začíná chápat, že lidé jsou různí, učí se toleranci a pochopení.

- ***Kompetence činnostní a občanské***

Učí se plánovat a organizovat své činnosti a umět se přizpůsobit vzniklé situaci. Rozpozná již své silné stránky a dokáže jich využít. Má již vytvořen elementární smysl pro povinnost, ke svěřenému úkolu přistupuje svědomitě. Snaží se chovat podle společností přijatých hodnot a norem. Chápe, že všichni lidé jsou stejně hodnotní. Učí se znát, hájit a respektovat svá práva i práva ostatních. Chápe odpovědnost za své chování a jednání. Podílí se na tvoření společných pravidel ve skupině a chápe jejich smysl a dovede je dodržovat. Uvědomuje si, že ovlivňuje prostředí, ve kterém žije. Váží si práce a snahy druhých, zajímá se o své okolí. Pečuje o zdraví a bezpečí své i ostatních, chová se ohleduplně a odpovědně k lidem i přírodě.

Této ideální úrovni klíčových kompetencí naznačených v RVP PV na konci předškolního vzdělávání však nedosáhne každé dítě. Je nutné přijmout jednotlivé dítě jako osobnost a takto k němu přistupovat. Proces získávání klíčových kompetencí není konečný. Pokračuje a prohlubuje se během celého života člověka.

1.3.2. KLÍČOVÉ KOMPETENCE VE VZDĚLÁVACÍM OBSAHU RVP PV

Klíčové kompetence v RVP PV jsou charakterizovány poměrně obecně. Pokud se je pokusíme rozvinout, dospějeme k množství tzv. dílčích kompetencí (očekávaných výstupů), které jsou uváděny v RVP PV v rámci jednotlivých vzdělávacích oblastí. Vzdělávací obsah je tedy tvořen tak, aby k získávání klíčových kompetencí co nejvíce přispíval. Dílčí kompetence se prolínají vzdělávacími oblastmi a podílejí se tak na vytváření kompetencí klíčových.

Vzdělávací obsah je v RVP PV (2004, s. 15) uspořádán do pěti oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a enviromentální. Každá vzdělávací oblast je konkrétně rozpracována na čtyři části: dílčí cíle vzdělávání, vzdělávací nabídka, očekávané výstupy a rizika. Oblast „**Dítě a jeho tělo**“ je také nazývána oblastí biologickou. V této oblasti je úkolem pedagoga stimulovat a podporovat správný tělesný vývoj dítěte, podporovat ho v rozvíjení jeho tělesné zdatnosti a učit ho poznávat své tělo. Je zde zahrnut také nácvik sebeobsluhy a vedení ke správným životním návykům jako základu zdravého životního stylu.

Oblast „**Dítě a jeho psychika**“ je nazývána též oblastí psychologickou a záměrem pedagoga je podporovat duševní pohodu dítěte, jeho psychickou odolnost, rozvoj jeho intelektu, rozvoj jeho řeči, jazyka, citů i vůle. Důležitou součástí práce je také povzbuzování dítěte v jeho dalším rozvoji, poznávání a učení. Zahrnuje v sobě tři podoblasti: „Jazyk a řeč“; „Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace“ a „Sebepojetí, city a vůle“.

V interpersonální oblasti „**Dítě a ten druhý**“ je úkolem pedagoga podporovat dítě v rozvíjení a utváření vztahů k druhým dětem i dospělým, učit děti prosociálnímu chování. Podporovat rozvíjení empatie a navazování přátelství.

Oblast „**Dítě a společnost**“ je také nazývána oblastí sociálně – kulturní. Úkolem pedagoga je podporovat děti v poznávání pravidel soužití ve skupině, nastítnit jim hodnoty společnosti i hodnoty duchovní a uvést děti do prostředí kultury a umění.

V enviromentální oblasti „**Dítě a jeho svět**“ je úkolem pedagoga položit základy povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí a jeho odpovědném přístupu k živé i neživé přírodě

Vymezení klíčových kompetencí v RVP PV by mělo napomoci při zpracování vzdělávacího obsahu, tj. při tvorbě integrovaných bloků. Pedagogové by měli tvořit integrované bloky ve svých ŠVP tak, aby vzdělávání vedlo k rozvíjení klíčových kompetencí. Proto by bloky v ŠVP měly být charakterizovány právě ve vztahu k nim (aby bylo zřejmé, čím blok ke kompetencím přispívá, a tedy k jakým dovednostem, poznatkům, postojům i hodnotám vede).

Jedním z programů, který by mohl napomoci procesu získávání klíčových kompetencí je Filozofie pro děti.

2. PŘEDSTAVENÍ PROGRAMU „FILOZOFIE PRO DĚTI“ (dále P4C)

2.1. POČÁTKY „FILOZOFIE PRO DĚTI“ A JEJÍ VÝCHODISKA

V roce 1969 si profesor filozofie Matthew Lipman na Kolumbijské univerzitě uvědomuje, že jeho studenti postrádají samostatnost v myšlení, že je studium filozofie neobohacuje po stránce osobnostní, mravní, ani po stránce samostatného rozhodování. Dochází k závěru, že se jeho studenti vzdělávají pouze v teoretické rovině, ale neumí samostatně uvažovat. Z dlouhodobého pozorování studentů vyplynulo, že s výukou myšlení a uvažování se začíná velmi pozdě. Na základě své teorie zpracoval první krátký příběh a poskytl ho učitelce dětí, které se učily číst. Tento příběh dával dětem možnost hledat a nacházet nové způsoby myšlení. Napadlo ho, že naučit děti uvažovat, je možné cestou filozofie.

Na základě devítitýdenního experimentu, který proběhl v roce 1970 s jedenácti až třináctiletými dětmi se mu podařilo naznačit, že práce s příběhem filozofickou formou, která v sobě zahrnuje další oblasti jako je logika, estetika, etika, je dětmi přijímána velmi pozitivně a rozvíjí je v oblasti logického uvažování. Z experimentu vyplynulo, že mezi dětmi zapojenými do programu „Filozofie pro děti“ a dětmi z kontrolní skupiny, je velký rozdíl ve vyzrálosti jejich myšlení a uvažování.

O tři roky později začal spolupracovat s Annou Margaret Sharp, což vede k dalšímu kroku přiblížení filozofie dětem. Společně napsali velké množství filozofických příběhů a pedagogických metodik, které dávají dětem od 3 do 17 let možnost učit se logickému uvažování, pokládat otázky a hledat odpovědi a nová řešení.

Jedním z východisek programu „Filozofie pro děti“ je pragmatická filozofie. Ta klade důraz zejména na využití poznatků zkoumání v praktickém životě a na hledání odpovědí na otázky v dialogu s ostatními. Podle pragmatické

filozofie platí, že hlavním kriteriem každé teorie, nauky či víry jsou praktické důsledky pro člověka.

Dalším východiskem je Vygotského teorie o zóně nejbližšího vývoje. V Psychologii pro učitele (Čáp, Mareš, 2001, s. 413) se daný pojem vysvětluje takto: *Je to rozdíl mezi úrovní řešení úloh, kterou dítě dosáhne pod vedením dospělého a za jeho pomoci, a další úrovní, již dosahuje samo, bez této pomoci. Vygotskij se domnívá, že pomoc dospělých má urychlovat psychický vývoj dítěte, nebo obecněji řečeno, učení musí předbíhat vývoj, „razit mu cestu“, a tím mu pomáhat.*

Profesor Lipman s Ann Margaret Sharp a dalšími kolegy vypracoval a výzkumně ověřil komplexní kurikulum pro děti od předškolního věku až po dospělé. Jeho náplň tvoří logika, etika, estetika, vztah k přírodě a její ochrana, fungování společnosti a práva.

Problematiku sexuální výchovy a prevence násilí zpracoval profesor Michel Sasseville společně se svými kolegy z L'Université Laval (Québec, Kanada).

2.2. ROZVOJ PROGRAMU P4C VE SVĚTĚ I U NÁS

Za téměř 40 let své existence si program získal celosvětový ohlas. Důkazem jsou pravidelné mezinárodní konference ICPIIC (International Council of Philosophical Inquiry with Children), oficiální podpora UNESCO a publikace na renomovaných univerzitách (Harvard, Cambridge).

I v Evropě je filozofování s dětmi velmi oblíbené. Rozšířilo se nejvíce ve Francii, Švýcarsku, Norsku, Rusku, Rumunsku, Polsku, Belgii, Portugalsku a Španělsku.

Magisterský či doktorský studijní program „Filozofie pro děti“ je možno studovat na Montclair State University v New Jersey, kde mimo jiné pracují také Matthew Lipman a Ann Margaret Sharp. Magisterský titul v tomto oboru je též možné získat na University of Melbourne v Austrálii.

Kromě odborných monografií, které vycházejí takřka po celém světě, jsou na program P4C zaměřeny zejména tyto odborné časopisy:

- *Thinking, The Journal of Philosophy for Children* (USA)
- *Critical and Creative Thinking* (Austrálie)
- *Analytic teaching* (USA)

V České Republice se program P4C zřejmě objevil poprvé v roce 1993. První zprávy o něm přivezla paní Mgr. Slávka Jindrová, žijící trvale v Ženevě. Od roku 1995 se filozofování s dětmi pozvolna rozvíjí i u nás. V současné době je na Jihočeské univerzitě vytvořen ucelený modul kurzů pro studenty TF a PF. V začátcích práce s P4C na TF a PF v Č. Budějovicích byla velkou oporou osobnost prof. M. Sassevilleho, který zde v prvních letech osobně vedl první semináře a kurzy.

2.3.FILOZOFIE, METODOLOGICKÉ ZDROJE A RYSY P4C

2.3.1. POJEM HLEDAJÍCÍ SPOLEČENSTVÍ

Profesor Lipman na základě svých zkušeností popsal v osmdesátých letech hlavní složky filozofické praxe s dětmi. Pracuje s myšlenkou, že „Filozofie pro děti“ proměňuje třídu v hledající společenství (community of inquiry).

Vytvořit tzv. hledající společenství znamená vybudovat takovou skupinu, ve které dojde k posílení vzájemné důvěry, spolupráce, solidarity, tolerance, pochopení a souznění. Pravidelná setkávání pak členové skupiny vítají s radostí, těší se na společné zážitky, sdílení myšlenek, slov a emocí. Pokud se podaří vytvořit hledající společenství ve školní třídě, družině či v mateřské škole, mají děti možnost poznat demokratické prvky lidské společnosti a aktivně se podílet na jejich vytváření v budoucnu.

Lipman dále poukazuje na to, že tato metoda v sobě zahrnuje četné disciplíny a metodologické zdroje.

2.3.2. SLOŽKY FILOZOFICKÉ PRAXE

Logika

Jednou ze složek filozofické praxe je logika. *Jako normativní obor poskytuje logika kritéria, která nám dovolují posuzovat onu duševní činnost, kterou tvoří myšlení. Logika je velice užitečná při rozvíjení strukturovaného a organizovaného myšlení, protože zavádí pořádek do našich znalostí a do našich myšlenek..* (Sasseville, 2000)

Profesor Lipman však upřednostňuje takzvanou neformální logiku, která na rozdíl od logiky formální nemá přesně daná pravidla a zákonitosti, ale více se vztahuje ke každodennímu životu. Neformální logika podněcuje děti k hledání důvodů a učí je posuzovat svoje myšlenky a postoje a též myšlenky ostatních, ve vztahu k tomu, co prožívají a co aktuálně řeší.

Vědecký výzkum

Další složkou filozofické praxe je vědecký výzkum. Důležitým zdrojem, který ovlivnil profesora Lipmana, je práce amerického filozofa Johna Deweye a celkový proud pragmatismu ve filozofii. Pragmatismus můžeme chápat jako snahu o přeměnu filozofie tak, aby dávala větší prostor vědeckému pokroku.

Lipman se shoduje s Deweyem také v otázce výchovy a považuje ji za smysluplnou jen ve chvíli, kdy je současně přítomná jak myšlenka, tak jednání. *Lipmanovi se tedy nejedná o to, aby se z dětí staly malí vědci, ale o vytvoření prostředí, v kterém by se, vedeny lidskými hodnotami a myšlenkami, naučily myslet praktičtější způsobem.* (Sasseville, 2000)

Filozofie

Jednou z hlavních složek filozofické praxe je filozofie. Svou povahou je dětem přirozeně blízká a zamýšlením se učí děti přemýšlet nově, neotřele a nacházet odpovědi na otázky.

Samotná filozofie se od počátku dotazuje po smyslu lidského života a jeho myšlení, klade otázky ohledně přijímání a porozumění problematickým životním situacím. Hledá odpovědi a řešení již jednou (či vícekrát) vyřešených a zodpovězených otázek.

Lingvistika

Další složkou filozofické praxe hledajícího společenství podle Lipmana je lingvistika.

Nástroj nástrojů, řeč, nám neříká, čím myšlení je, ale spíše popisuje nástroje, které myšlení používá k pochopení sebe sama. Lingvistika, která se zabývá přirozenou povahou jazyka, jeho složkami a různými funkcemi, tak představuje důležitou roli pro ty, které zajímá duševní rozvoj dětí. (Sasseville, 2000)

Řeč nám dává možnost vyjádřit svoji zkušenost se světem a předat ji tak celému společenství, sdílet s ostatními svoje myšlenky, postoje a hodnoty. Řeč také dává prostor k poznání zkušeností druhých lidí, které se od těch našich mohou podstatně lišit.

Literatura

Literatura je též podstatnou složkou filozofické praxe hledajícího společenství. Jedním z nejdůležitějších znaků tohoto programu je poutavý příběh s dětskými nebo zvířecími hrdiny, se kterými se mohou děti identifikovat. Myšlenkou filozofické praxe je přimět děti k zamyšlení a zkoumání prvků příběhu a k analyzování různých pojmů, které se objevují jak v příběhu, tak i v životě dítěte. *At' máme v ruce jakýkoliv příběh, vidíme v něm děti a dospělé filozofovat, to znamená klást otázky na náměty, vést diskuzi až k otázkám o předsudcích, zkoumat předpoklady, dokazovat nesrovnalosti, zajímat se o to, co se zdá přejaté, odvolávat se na kritéria, být citliví k různým kontextům, atd.* (Sasseville, 2000)

Kognitivní psychologie

Ve filozofické praxi bere v úvahu též kognitivní psychologii. Filozofická praxe předpokládá, že dítě, které je zapojeno do procesu zkoumání, se konkrétní věc učí snáze, než když se má stejnou věc naučit nazpaměť.

Dialog

Stejně důležité jako samostatné myšlení, je pro hledající společenství též vzájemná interakce ve skupině. Ve filozofii pro děti je proto klíčovou složkou dialog.

Dialog chápeme jako komunikaci dvou a více lidí. Nestačí, aby dva lidé spolu pouze hovořili, musí dodržovat také určitá pravidla dialogu (Gavora, 2005, s. 71.):

- ***Střídání replik*** – účastníci dialogu se střídají v projevu, repliky na sebe navazují. Pokud nedochází ke střídání replik, jde pouze o monolog jednoho z nich.
- ***Střídání rolí hovořícího a naslouchajícího*** – při dialogu se nestřídají pouze repliky účastníků, ale také jejich role. Jeden hovoří a druhý naslouchá a naopak.
- ***Jeden partner reaguje na druhého partnera*** – Diskutující na sebe navzájem reagují a mluví o téže věci, tématu.
- ***Aktivní naslouchání partnera*** – naslouchající dává neverbálními prostředky najevo, že sleduje slova hovořícího partnera (pokyvuje, dívá se na hovořícího, vyjadřuje zájem, souhlas či nesouhlas). Pokud tato odezva v hovoru chybí, zpravidla dialog zaniká.
- ***Hledání společného významu*** – ve skutečném dialogu nejde jen o výměnu replik. Diskutující mají zájem na obsahu dialogu a společně usilují o vzájemné porozumění, dohodu či nalezení řešení.

Hlavním záměrem tohoto programu je totiž rozvíjet dítě v jeho intelektuálních a morálních schopnostech. Tento program předpokládá aktivní

účast na procesu reflexe ze strany dítěte /protože se učíme uvažovat uvažováním, stejně jako se učíme chodit chůzí/ (Sasseville, 2000).

Právě dialog dává možnost naučit se formulovat a srozumitelně sdělovat svoje myšlenky a získávat zpětnou vazbu od ostatních. Dialog učí děti vzájemně si naslouchat, respektovat a tolerovat druhého. Také schopnost přijmout souhlas či nesouhlas s vlastním tvrzením, je velice důležitá pro budoucí život ve společnosti.

2.3.3. ROZVOJ POZNÁVACÍCH SCHOPNOSTÍ

„Filozofie pro děti“ se snaží rozvíjet u dětí poznávací schopnosti. Zejména je to uvažování, hledání, definování a interpretace.

Uvažování

Ve chvíli, kdy se dítě zapojí do diskuze, vytváří vlastní úvahy, dále je rozvíjí a předkládá je ostatním dětem a učiteli. Učitel v roli animátora tyto úvahy dále prozkoumává, prohlubuje a vybírá ty, které se zdají být nesprávné. Učitel má možnost využít řadu metodických příruček, které obsahují různá cvičení, sloužící ke zjemnění uvažování, používání neformální logiky, atd.

Hledání

Filozofická praxe se ovšem neomezuje pouze na uvažování. Důležitým prvkem je také hledání. *„První kapitola knihy Harry Stottlemeier Discovery – první příběh, který Lipman napsal – velmi dobře ukazuje, jaká důležitost je v tomto přístupu kladená na procedury hledání, a jakou na sebe může vzít formu, pokud ji, ve smyslu filozofické otázky, aplikujeme při odhalování nějakého pravidla logiky. To, co tam objevujeme, je paradigma různých etap procesu výzkumu: Harry, hlavní postava románu, pociťuje nějakou nesnáz, poté začne pochybovat, definuje problém, který ho trápí; formuluje hypotézu, která umožňuje tento problém řešit; na základě teoretického plánu dokazuje důsledky*

takového řešení; objevuje opačný příklad, který zpochybňuje původní hypotézu. Prověřuje svou hypotézu tak, že bere v úvahu nové pozorované skutečnosti; nakonec aplikuje svou prověřenou hypotézu na konkrétní situaci.“ (Sasseville, 2000)

Každá kapitola jednotlivého příběhu je zpracována tak, aby děti podněcovala k definování problému, formulaci hypotézy, představě opačného příkladu a vyvození důsledků, čímž se vyvíjí jejich schopnost hledání.

Definování

„Filozofie pro děti“ pomáhá dětem rozvíjet také schopnost definování. Filozofie nabízí soubor základních myšlenek a problémů, na které se s velkým zájmem dívají ti, kteří uvažují o jejich definici. A tento zájem je extrémně důležitý. Je to jeden z faktorů, který vysvětluje závažnost filozofie v úsilí zaměřeném ke zlepšení dovednosti, která spočívá v organizování informací, v analyzování objektů našeho myšlení, jedním slovem definování. (Sasseville, 2000)

Filozofická diskuze děti učí vyjasňovat si pojmy, definovat problém a stanovovat kritéria.

Interpretace a tlumočení

Program podněcuje jedince k vyjádření svých úvah, myšlenek a hypotéz, ale zároveň před něj staví úkol, vyjádřit se tak, aby druzí porozuměli tomu, co zamýšlel sdělit. Schopnost interpretace se rozvíjí spolu se schopností tlumočení. Každé dítě i dospělý má svůj vlastní slovník a svoje chápání pojmů. Filozofická praxe dává možnost navzájem si porozumět a pochopit, co je sdělováno.

Poněvadž se myšlení, alespoň v programu „Filozofie pro děti“, uskutečňuje uvnitř dialogu, je zapotřebí, aby každý mluvčí vyjádřil vlastními slovy, co právě slyšel z úst druhých. (Sasseville, 2000)

2.3.4. ROZVOJ MYŠLENÍ VE FILOZOFII PRO DĚTI

„Filozofie pro děti“ se snaží u dětí rozvíjet především tři dimenze myšlení. Kritické myšlení, tvořivé myšlení a angažované myšlení.

Kritické myšlení

Jedná se o logické myšlení, o vyvozování souvislostí. Velmi důležitou dovedností, které se dítě učí, je kladení otázek. Dobře položená otázka posouvá debatu a celé společenství dál, hlouběji v hledání odpovědí. Ve filozofickém dialogu se děti dále učí uvádět důvody pro své tvrzení, hypotézu, tezi; učí se vyvozovat z obecného pravidla pravidlo do praxe (dedukce), vyvozovat z konkrétního příkladu obecné pravidlo (indukce); učí se určovat kritéria (vzhledem k čemu něco platí nebo neplatí). Učí se upozorňovat na rozpor mezi dvěma tvrzeními, nacházet východiska (co musí platit, aby platilo tvrzení?). Velmi důležitá je schopnost autokorekce, které se dítě učí. Jde o to, přiznat že ho to někam posunulo, že změnilo názor, něco nedomyslelo.

Tvořivé myšlení

Ve filozofické praxi se děti učí hledat alternativy (Co když?; Co kdyby?; Vidíte to všichni stejně?). Učí se identifikovat důsledky (Jak by to vypadalo, kdyby..?; Co by z toho mohlo plynout?).

Za účelem lepší srozumitelnosti a pochopení se snaží členové hledajícího společenství věc popsat jinak, z jiného úhlu pohledu. Používají k tomu přirovnání, analogie, souvztažnosti. Účastníci filozofického dialogu se dále učí myšlenkovým experimentům (Představa, jak by to mohlo vypadat, kdyby...; Jaké možné následky by to mělo, kdyby...).

Angažované myšlení

Angažované myšlení vychází z poznatku, že společně s ostatními dokáže jedinec víc, než když je sám. Ve společném hledání odpovědí na filozofické

otázky je důležitý každý člen skupiny a jeho náhled na věc. Každý může přinést nový pohled na problém, nové myšlenky.

Mezi dovednosti, kterým „Filozofie pro děti“ učí, patří vytvoření prostoru pro všechny ve skupině (Mají možnost všichni vyjádřit své myšlenky?). Velmi důležitou dovedností je dát přednost někomu, kdo ještě nehovořil. Také snaha o správné vyjádření své myšlenky (aby mi ostatní rozuměli) rozvíjí angažované myšlení.

Děti si nejen volí témata k diskuzi, ale každý člen může též posouvat diskuzi jiným směrem, než bylo původně zamýšleno. Ostatní mohou vrátit diskuzi zpět k věci, o které se původně mluvilo, ale není to nutné. Záleží na domluvě celé skupiny.

Hledající společenství vytváří prostor k rozvoji spolupráce, empatie, ohleduplnosti a tolerance.

2.3.5. METODY A FORMY PRÁCE V P4C

Motivace

V rámci motivace zpravidla zařazujeme vhodně volený didaktický text, většinou ve formě příběhu. Každé dítě přečte malý odstavec či jednu větu. To mu dává možnost slyšet svůj hlas a postupně si zvykat na své vyjadřování před skupinou a zbavovat se ostychu. Příběh je většinou rozdělen na menší části (nejvíce několik stran). Ve čtení příběhu se děti střídají. Pokud děti neumí číst, přečte celý text vedoucí skupiny.

Příběh je „modelovým“ dialogem mezi dětmi nebo mezi dítětem a dospělými a obsahuje filozofické problémy (takové, na které není jednoznačná odpověď a jsou blízké dětem a jejich zájmu).

Před samotným filozofickým dialogem je možné zařadit nějakou motivační aktivitu, a tím vzbudit zájem dětí o dané téma. Možností je mnoho. Buď vycházíme z toho, co jsme s dětmi v nedávné době zažili (společný výlet, návštěva kina, divadla, galerie, ale i obchodu, pošty apod.) nebo můžeme zařadit

vhodnou hru, která nějak souvisí s tématem příběhu. Je také možnost motivovat děti pouze událostí, která se ve skupině stala a o té diskutovat.

Základním motivačním prvkem P4C však zůstává četba příběhu a jeho sdílení ve skupině. Děti společně prožívají děj, sledují hlavní hrdiny příběhu a ztotožňují se s některými z nich. Mohou nacházet podobnosti ve svém vlastním životě a porovnávat chování a reakce. Toto spoluprožívání velmi napomáhá vytváření tzv. hledajícího společenství.

Formulace otázek

Po přečtení příběhu děti samy formulují otázky, které je v příběhu zaujaly, a o kterých by chtěly diskutovat. To jim dává možnost projevit se, jednat každý sám za sebe, poukázat na to, co je osobně zajímavé. Otázky s pomocí učitele zapíší a z napsaných volí tu, o které budou diskutovat jako první. Zde se opět může projevit zájem dětí, ale již více jako celé skupiny.

Hledání odpovědí

Následuje hledání odpovědí na položenou otázku, které v sobě zahrnuje již výše popsané formulování pojmů, zkoumání, hledání, definování, interpretaci, tlumočení atd. Také pokládání prohlubujících otázek souvisejících s tématem příběhu nebo s obecným problémem (myšlenkou).

Proto, aby se z „povídání s dětmi“ stalo „filozofování s dětmi“ je důležitá úloha vedoucího skupiny.

Role vedoucího ve skupině

Právě vedoucí skupiny vybírá vhodný didaktický text, který obsahuje již zmíněný „modelový“ dialog hlavních postav, se kterými je možno se ztotožnit a v běžném životě je napodobit. Příběh by měl také obsahovat filozofické pojmy, problémy a otázky dětem blízké a pro ně důležité. Např. domov, láska, přátelství, strach, ublížení, pravidla, apod.

Vedoucí má možnost zařadit před diskuzi motivační aktivitu (hru, výlet, divadlo, atd.) nebo využít nedávný zážitek k podnícení diskuze.

V samotné diskuzi citlivě poukazuje na logické chyby, kterých se dítě dopustilo (pokud to neudělá jiný člen společenství). Dbá společně s celou skupinou na dodržování vzájemného respektu a společenského chování tak, aby se zde všichni cítili bezpečně a nebáli se „udělat chybu“.

Dává prostor ostatním, neprosazuje myšlenky s pomocí své autority. Vhodně volí otázky tak, aby diskuze nezůstávala „na povrchu“ a ukazuje dětem problém z jiného úhlu.

Příběhy

Existuje celá řada příběhů napsaná profesorem Lipmanem a Annou M. Sharp pro různé věkové skupiny a také různě zaměřené. Například na logiku (Harry Stottlemeier's Discovery), na první tázání se o světě a lidech kolem mne (The Doll Hospital), na přemýšlení o jazyce (Pixie), na přemýšlení o myšlení (Elfie), na formování osobnosti (Geraldo) a další.

Protože se „Filozofie pro děti“ nefixuje jen na tyto příběhy, jsou k dispozici také příběhy od jiných autorů. Např. od P. Laurendau, Michele Sasseville, které jsou zaměřené na prevenci násilí (např. Mischa, Romane, Hannah a další).

Metodické příručky

K příběhům jsou vypracovány metodické příručky, které slouží učitelům jako zdroj inspirace zejména v počátcích filozofování s dětmi. Kapitoly v příručce jsou rozděleny na hlavní myšlenky obsažené v příběhu. Ke každé myšlence je napsáno několik vět k zamyšlení a k možné přípravě vedoucího.

Příručka dále nabízí ke každé myšlence několik variant činností: plán diskuze, cvičení a aktivitu. V *Plánu diskuze* jsou formulovány některé otázky, kterými je možno zpočátku vyvolat diskuzi. *Cvičení* slouží k vyjasnění pojmů (jak daná slova chápeme), k rozvoji náhledů a k procvičování myšlenkových operací (např. co se stane, když...), k ověřování tvrzení, k nacházení

protipříklady, apod. Cvičení vedoucí zařazuje zpravidla uprostřed diskuze, pokud je třeba vyjasnit si pojmy, podívat se na problém z jiného úhlu, posunout se dál. Ale je možné ho zařadit též hned po přečtení příběhu a tím rozpoutat diskusi. **Aktivita** napomáhá praktickým (činnostním) způsobem pochopit souvislosti, může působit motivačně pro možné další diskuze. Vedoucí ji může zařadit na začátku před čtením příběhu nebo na jejím konci a tak připravit děti na příští diskusi.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3. CÍLE PRAKTICKÉ ČÁSTI

Pro praktickou část jsem si stanovila tyto cíle:

- *provést analýzu didaktického textu P4C pro děti předškolního věku (Nemocnice pro panenky);*
- *realizace programu P4C s dětmi v mateřské škole s užitím metodického textu „Nemocnice pro panenky“*
- *naznačení možností programu P4C v práci s dětmi předškolního věku při rozvíjení KK.*

4. STRUČNÁ ANALÝZA DIDAKTICKÉHO TEXTU „NEMOCNICE PRO PANENKY“

Příběh napsala Ann Margaret Sharp. Tato útlá knížka má celkem 30 stran a je rozdělena do pěti kapitol. Příběh vypráví čtyřletý chlapec Saša, který chodí do mateřské školy, má panenku Kulíška a seznamuje čtenáře se svými myšlenkami, otázkami a zážitky. Autorka tím záměrně dává možnost vybrat si jednotlivé odstavce či stránky jako metodický text a pracovat s ním.

První kapitola obsahuje 9 stran. Autorka zde představuje hlavního hrdinu Sašu a jeho prostřednictvím panenku Kulíška. Jsou zde mimo jiné obsaženy tyto myšlenky: co znamená slovo každý; co je to člověk; co je to panenka; sběratelství; kolik je komu let; jména; původ věcí; barva; příčina a následek; podobnosti a rozdíly; co je pravda; jsou panenky skutečné.

Druhá kapitola je velmi krátká, čítá pouze dvě strany, ale je opět velmi bohatá na myšlenky, které lze využít na podněcování otázek v diskuzi. Obsahuje tyto myšlenky: pravidla; co je pro nás dobré; když si nevíme rady; být příliš malý, kdo je to dobrý člověk; kdo je to učitel; co jsou to slova; co je to dobrý důvod; co je to kamarád.

Ve třetí kapitole se více seznamujeme s mateřskou školou, do které chodí Saša a také s panem učitelem a dalšími dětmi. Tato kapitola má pět stran a objevují se zde tyto myšlenky: pravda; hrát hru; chovat se k sobě jako lidé; být

sobecký; jedno a mnohé; štěstí, lhaní; porušení pravidel; mít dobrý den; být zodpovědný; co je to příběh.

Čtvrtá kapitola se odehrává opět v mateřské škole a má šest stran. I zde nacházíme mnohé základní myšlenky, kterými se zabýváme celý život. Jsou to např.: vnímání rozdílů; snění; střídání se; pomáháme si; barva kůže; uvnitř a vně; být krásný; být hloupý; co jsou to otázky.

V páté kapitole, která má 8 stran, prožíváme spolu se Sašou jeho trápení. Kulíšek má rozbitou hlavu a musí do „nemocnice pro panenky“. Saša, který byl na svou panenku zvyklý, prožívá odpoutání a musí se vyrovnat s tím, že u něho Kulíšek není. V textu můžeme opět najít hluboké lidské myšlenky: dělat hezké věci; identita; jaký je v tom rozdíl; být rozumný; kdybych býval..; předvést nebo vysvětlit; sliby; vžít se do druhých; být zraněný a být rozbitý.

Vedoucímu diskuze velmi pomůže také metodická příručka k příběhu Nemocnice pro panenky, která má název „Co znamená můj svět“. Příručka obsahuje náměty na práci s textem a obsaženou základní myšlenkou. Bohatou a propracovanou nabídkou cvičení a aktivit slouží metodická příručka jako neocenitelný rádce a pomocník zvláště v začátcích práce s programem P4C.

5. PRŮBĚH, REALIZACE A INTERPRETACE PROGRAMU P4C VE SKUPINĚ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

5.1.1. POPIS ZKOUMANÉHO SOUBORU

Věk dětí ve skupině:

Programu se zúčastnily všechny děti z heterogenní třídy MŠ, které ve školním roce 2008/09 dosáhly minimálně věku 4 let.

Věkové složení skupiny:

4 roky: 5 dětí

5 let: 7 dětí

6 let: 2 děti

Celkový počet: 14

(8 chlapců a 6 dívek)

Jmenovitě (v závorce věk):

Magda (4), Jakub (4), Pepa (4), Dominika (4), Monika (4), Tomáš (5), Matěj (5), Michal (5), Julie (5), Vašek (5), Martin (5), Filip (5), Alexandra (6), Eliška (6)

V popsáných aktivitách jsou děti oslovovány tak, jak jsou zvyklé, tj. zdvojnásobením svého jména nebo jeho domáckou formou.

5.1.2. PODMÍNKY PŘI REALIZACI PROGRAMU

Skupina se schází 1x týdně od 13.00 do 14.00 hodin ve třídě mateřské školy. Četba příběhu, motivační hry i samotný dialog probíhá zpravidla na koberci. Děti jsou již z dřívějších aktivit zvyklé na formu komunitního kruhu. Celá skupina sedí přímo na zemi, v kruhovém útvaru. Takto na sebe navzájem

dobře vidí, mají možnost reagovat a necítí se být „odstrčeni“. Vzhledem k věku předškolních dětí je dialog krácen podle momentální situace. Samotný dialog většinou trvá cca 15 - 20 minut, celkově trvá celá aktivita (čtení příběhu, hra, výběr otázky a dialog) cca 45 – 60 minut. Není téměř možné vytvářet sociogram ani nahrávat sezení na kameru, neboť to velmi ruší pozornost skupiny.

U dětí předškolního věku je také nutné reagovat pružně na jejich podněty a zájem, abychom udrželi jejich pozornost. Často je nutné improvizovat. Proto je důležité mít přečtený celý příběh a prostudovanou metodickou příručku, aby bylo možné rychle zareagovat a využít nového námětu.

5.1.3. REALIZACE A ROZBOR VYBRANÝCH TÉMAT

5.1.3.1. TÉMA: SNAD KAŽDÝ MÁ SVOJI PANENKU

Cíl: Domluvit si pravidla pro naše společné povídání a přemýšlení. Vymezit si některé základní pojmy obsažené v názvu tématu.

Činnosti:

- Četba části textu Nemocnice pro panenky a práce s ním
- Cvičení z metodické příručky nebo jiné cvičení na vymezení pojmu

Očekávané výstupy:

- Máme domluvené pravidlo o tom, jak si budeme povídat. Chápeme jeho smysl a snažíme se ho dodržovat (kompetence činnostní a občanské)
- Umíme si navzájem naslouchat, neskáčeme si do řeči (kompetence komunikativní)
- Dokážeme se zamyslet nad významem slov a vymezit si je jako pojmy (kompetence k učení, kompetence k řešení problému)

Počet dětí: 12

Jmenovitě: Kubík (4), Pepča (4), Madlenka (4), Dominička (4), Tomík (5), Matýsek (5), Míša (5), Julinka (5), Vašík (5), Filípek (5), Ája (6), Eliška (6)

Domluva

Nejdříve bylo nutné domluvit se, jak to udělat, abychom si rozuměli a nemluvili jeden přes druhého. Děti navrhovaly pravidlo z našeho komunitního kruhu, kdy si posíláme plyšovou stonožku „Máňu“, ale Matýsek řekl, ať mu Máňu nedávají, že nebude chtít asi dneska vůbec nic říkat, že má špatnou náladu. Přinesla jsem tedy duhový šátek a navrhla, že ho necháme uprostřed a kdo bude chtít něco říct, šátek si vezme. Děti souhlasily a tak jsme si přečetly text.

Četba části textu z Nemocnice pro panenky

Jelikož jsem měla číst text dětem předškolního věku, připravila jsem pro ně text na čtvrtku A4 tiskacími písmeny a slovo panenka jsem nahradila vystřiženým obrázkem. Děti tyto obrázkové texty dobře znají a tak „četly“ se mnou.

Jednalo se o tyto čtyři věty: Myslím, že panenku má snad každý. Já jednu panenku mám. Vy snad také. Nebo ne?

Dialog

Děti okamžitě reagovaly. Bylo nutné jim připomínat pravidlo se šátkem. Sdělovaly, zda doma mají panenku či nikoli. Pojem „panenka“ děti zaujal tolik, že mě to donutilo odklonit se od plánu diskuze (původně jsem měla v plánu vymezit s dětmi pojem „každý“ a pomocí metodické příručky si provést cvičení).

Děti ale trvaly na svém a měly zájem mluvit o panenkách. Ukázalo se, že bude nutné si nejdříve vymezit slovo „panenka“. Navrhla jsem, že bychom „panenka“ mohli říkat i plyšovým zvířátkům a hračkám, které „polidšťujeme“ (např. známá mašinka Tomáš, jednotlivá autíčka ze seriálu Božek Stavitel apod.).

Některé děti souhlasily, jiné nikoliv. Zařadila jsem tedy cvičení, které by nám mohlo pomoci vymezit si pojem „panenka“.

Cvičení na vymezení pojmu“panenka“

Z nabídkových katalogů jsme s dětmi na velký arch papíru vystříhali a nalepili obrázky různých věcí, které děti považují za „panenku“. Potom jsme si naše dílo vylepili na stěnu ve třídě, abychom na ně dobře viděli.

Pojmenovávali jsme postupně věci z koláže a domlouvali se na tom, co je a co není panenka. (Barbie, miminko, plyšový medvídek, maňásek, Spiderman – figurka, plyšový pejsek, robot,...)

Dialog v kroužku

Útržky dialogu:

Alex: Panenka by měla mít krásné šaty.

Filip: Ale nemusí je mít, já mám medvídka a ten má jen kožíšek.

Matěj: Já mám Batmana, ten má jen gumový oblečení.

Magda: Moje panenka je miminko. Má dudlíka a lahvičku a já ji krmím a má taky plenky.

Tomáš: Já mám Lůďu. To je bagr z Bořka Stavitele. Je to můj miláček a mám ho v batůžku (utíká do šatny a přináší s sebou Lůďu).

Já: (mám v ruce dřevěnou kostku) Může být tahle kostka panenka?

Všechny děti křičí: Ne!

Já: Proč myslíte, že ne?

Matěj: Je to jenom kostka.

Já: (ukazuji malý traktůrek) A co tenhle traktůrek? Může to být panenka?

Děti mlčí, vypadá to, že je otázka zarazila. Ozývá se jen několik hlasů, které říkají ne.

Tomáš: No, můj Lůďa je živý, je z pohádky. Ale ten traktor je obyčejný.

Vašek: Já mám doma autíčko s očičkama a to je taky jako moje panenka.

Já: (fixem přimalovávám na kostku oči) Mohla by to být teď panenka?

Michal: To je divný, když nemá pusu.

(přimalovávám pusu a znovu se ptám: A teď by to mohla být panenka?)

Děti přitakávají. Postupně malujeme ještě nosík, pihy a pár vlásků. A traktúrku děláme očička a pusinku. Děti jsou spokojené. Ano, teď to může být panenka.

Já: (vytahuji kapesník) Mohla by být tohle panenka?

Matěj: To ne, ale šaty na panenku nebo závoj jo.

Dominika: Nebo peřinka pro miminko do postýlky.

Já: (udělám na kapesníku uzlík a poskakuji s ním a mluvím pozměněným hlasem)

Filip: No jo, ale to děláš ty. Ten kapesník není žádná panenka.

Magda: Jo nemá oči.

Já: (beru fix a přimalovávám očka)

Julie: (ještě vůbec nemluvila) Já si myslím, že panenka má ruce a nohy. Tohle nejsou panenky. (mračí se a ukazuje na kostku, traktůrek a kapesníček s očima)

Tomáš: Lůďa je můj miláček! (tiskne si malý bagřík k sobě)

Magda: Já mám kytičkový šáteček a babička mi s ním někdy hraje pohádku, abych nebyla smutná po mamince.

Julie: Lepší je panenka, co má ručičky, fakt. Můžeš si s ní hezky hrát.

Závěr:

1. Povedlo se nám domluvit pravidlo společné komunikace /viz. Máme domluvené pravidlo o tom, jak si budeme povídat. Chápeme jeho smysl a snažíme se ho dodržovat./ (kompetence občanská a pracovní)
2. Vzájemné naslouchání budeme ještě trénovat. Někdy je touha promluvit tak silná, že těžko odolá i dospělý. /viz. Umíme si navzájem naslouchat, neskáčeme si do řeči./ (kompetence komunikativní)
3. Měla jsem v plánu pracovat s pojmem „každý“. Změnila jsem plán diskuze na popud dětí, které zaujal pojem panenka. (kompetence k učení)

4. Snažili jsme se přijít na to, co je a co není panenka. Zčásti se nám povedlo vymezit tento pojem. (viz. Snažíme se nacházet možná řešení, kompetence k řešení problémů.)
5. Poznali jsme, že každý člověk může pojem „moje panenka“ chápat různě. (kompetence sociální a personální)

5.1.3.2. TĚMA: TOHLE JE MOJE PANENKA

Cíl: Na základě části textu se zamyslet nad tím, kdo má nebo může mít panenku. Pokusit se formulovat, o čem by si chtěly děti povídat nebo co je zaujalo.

Činnosti:

- Četba části textu Nemocnice pro panenky
- Formulace a zapisování otázek dětí k danému tématu, popř. jiných témat, o kterých by chtěly vést dialog

Očekávané výstupy:

- Víme, jaké panenky mají ostatní děti ve skupině. (kompetence komunikativní, kompetence k učení, kompetence sociální a personální)
- Navzájem si pomáháme a podporujeme se. (kompetence sociální a personální)
- Máme domluvené pravidlo o tom, jak si budeme povídat. Chápeme jeho smysl a snažíme se ho dodržovat. (kompetence občanská a pracovní)
- Umíme si navzájem naslouchat, neskáčíme si do řeči. (kompetence komunikativní)

Počet dětí: 13

Jmenovitě: Kubík (4), Pepča (4), Madlenka (4), Dominička (4), Tomík (5), Matýsek (5), Míša (5), Julinka (5), Vašík (5), Filípek (5), Martínek (5), Ája (6), Eliška (6)

Představení panenek

Sesedli jsme se v kroužku a na klíně nám „seděly“ naše panenky. První chtěl svoji panenku představit Alex. Řekla nám, jak se její panenka jmenuje a jak se dostala k ní domů. Potom představily svoji panenku i další děti. Pepča si přinesl plyšového krtečka, mluvit nechtěl, ale poskakoval s krtečkem a ukazoval, co všechno dovede.

Četba části textu z Nemocnice pro panenky

Tentokrát jsem dětem text přečetla. Zní takto: Panenky mají i někteří dospěláci. Věděli jste to? Můj taťka má pořád ještě tu panenku, se kterou si hrával, když byl malý. A maminka říká, že někteří dospěláci panenky dokonce sbírají a ukládají si je do prosklených skříněk. Dovedete si to představit?

Formulace a zapisování otázek (námětů) dětí

Děti, které měly zájem, navrhly svojí novou otázku nebo námět do společného dialogu.

Nejdříve jsem přinesla tužku a velký papír a požádala děti, aby řekly, o čem by si chtěly povídat.

Otázky a náměty dětí:

1. Proč velký lidi dávají svoje panenky do těch skříněk? (Filip)
2. Chci udělat mojí panence pokojík. (Julie)
3. Můj taťka žádnou panenku ani plyšáčka nemá. (Michal)
4. Chtěl bych „Bionicla“. (Matěj)

5. Moje Andulka sbírá známky. (Tomáš)
6. My bysme chtěly s Eliškou umět šít šaty pro Barbie. (Alex)
7. Já mám miminko, musím ho krmit a přebalovat. (Magda)
8. Můj pejsek má dlouhý uši a těma mě večer lechtá (Jakub)

Výběr otázky (námětu) u takhle malých dětí je značně problematický. Každý preferuje tu svoji a děti, které neměly žádný příspěvek, hlasovaly pro všechny. Nakonec jsme se domluvili, že budeme losovat.

Ostatní otázky (náměty) si uschováme a můžeme je využít pro další diskuzi. Žádná z navržených otázek (námětů) se neztratí a je možno s ní pracovat příště. Toto je jedním z důležitých rysů v programu P4C.

Vylosovali jsme otázku č. 7. Já mám miminko, musím ho krmit a přebalovat.

Dialog v kroužku

Útržky dialogu:

Julie: Moje panenka někdy brečí a směje se.

Magda: Moje je jako živé miminko.

Filip: To určitě ne.

Já: Proč myslíš, že není?

Filip: Není živá, jen udělaná.

Matěj: Nehýbe se.

Julie: Moje se trochu hýbá a taky může pít z lahvičky.

Alex: Jo, mojí se líbí, když jí chovám.

Já: Umí vaše panenky mluvit?

Dominika: Moje říká „máma“.

Alex: Moje taky říká nějaká slova.

Filip: Ale stejně je to jen jako, doopravdická není.

Já: Myslíš tím, že není živá?

Filip: Jo, není živá.

Eliška: No není živá, ale skoro jako živá je.

Magda: Moje taky někdy pláče, já jí pohoupu a je to dobrý.

Já: Může se vaše panenka koupat?

Julie: Moje jo, ale maminka to nemá ráda, protože vždycky hrozně nacákáme, jak si tam hrajeme.

Eliška: Já jí moc nekoupu, ale hraju si s ní i venku a vozím ji v kočárku.

Matěj: Moje Andulka má panenku a ta když zlobí, tak jí dá dudlíka.

Já: Může panenka zlobit?

Filip: Jasně že ne, není živá.

Julie: Když panenka brečí, může tě takhle zlobit, ale když tak jí můžeš na zádech vypnout.

Závěr

1. Podařilo se nám vymezit si pojem „panenka“ (kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problému)
2. Zkoušeli jsme poprvé formulovat otázky, které bychom chtěli zodpovědět, nebo témata, o kterých bychom si chtěli povídat. Nejen, že se nám to podařilo, ale dokonce jsme našli řešení, jak zvolit první otázku. (kompetence komunikativní, kompetence personální a sociální, kompetence k řešení problémů)
3. Daří se nám plnit naše dohoda ohledně mluvení. – Kdo si vezme duhový šátek mluví a ostatní naslouchají. Pokud chtějí odpovědět, dají najevo, že by si chtěli šátek vzít, popřípadě si ho vezmou ze středu kruhu. /viz. Máme domluvené pravidlo o tom, jak si budeme povídat. Chápeme jeho smysl a snažíme se ho dodržovat/ (kompetence občanská a pracovní)

5.1.3.3. TĚMA: MOJE PANENKA JE JAKO ŽIVÁ

Cíl: Zamyslet se nad rozdíly mezi panenkou a člověkem

Činnosti:

- Četba části textu Nemocnice pro panenky a práce s ním
- Cvičení z metodické příručky – Jaký je rozdíl mezi panenkou a člověkem?
- Hra – Obkreslování lidského těla

Očekávané výstupy:

- Začínáme chápat, že na některé otázky není snadné odpovědět. (kompetence komunikativní, kompetence k učení, kompetence k řešení problémů)
- Učíme se pokládat otázky a naslouchat, jak na ně druzí odpovídají. (kompetence sociální a personální)
- Máme domluvené pravidlo o tom, jak si budeme povídat. Chápeme jeho smysl a snažíme se ho dodržovat. (kompetence občanská a pracovní)
- Umíme si navzájem naslouchat, neskáčeme si do řeči. (kompetence komunikativní)

Počet dětí: 12

Pepča (4), Madlenka (4), Dominička (4), Tomík (5), Matýsek (5), Míša (5), Julinka (5), Vašík (5), Filípek (5), Martínek (5), Ája (6), Eliška (6)

Četba části textu z Nemocnice pro panenky

Přečetla jsem dětem tento text: Kulíšek má trošku otevřenou pusinku. Když si vezmu malou lahvičku s vodou, můžu jej krmit. Když jej nakrmím, je hned celý mokrý. Vždycky mu pak musím vyměnit plínku.

Cvičení z metodické příručky

Vytvořila jsem podle příkladu v metodické příručce cvičení. Využila jsem různé obrázky a ukazovala je dětem. Děti rozhodovaly, zda to co vidí, je člověk nebo není člověk.

Například: miminko, Šípková Růženka, Cipísek, sluníčko, kočička, policista, medvídek, chlapeček, beruška, Superman, panenka, Míček Flíček, Robot. Pokládala jsem jim otázky z metodické příručky, např.: Jaký je rozdíl mezi panenkou a člověkem? Je panenka živá? Co to je člověk?

Dialog v kroužku

Některé útržky dialogu:

Matýsek: No je teda fakt, že opravdický mimino je tomuhle (ukazuje na panenku) docela podobný.

Filípek: Tohle není živý jako naše Nelinka. Ta pořád brečí a musíme ji přebalovat.

Madlenka: Já svoje miminko taky přebaluju. Mám pro ni hodně plínek.

Tomík: To je jenom jako.

Já. Jak tedy poznáme, že je někdo člověk?

Eliška: Chodí.

Já: Robot na baterky taky chodí. Je robot člověk?

Eliška: To není, tak já nevím.

Míša: Člověku tluče srdíčko.

Pepča: Mojí mamince tluče, já ho slyšel.

Já: My máme kočičku a té taky tluče srdíčko.

Dominička: Našemu pejskovi taky.

Já: Je pejsek nebo kočička člověk?

Děti říkají Ne, není.

Já: Tak jak se pozná člověk?

Ája: Člověk se směje, když někdo řekne vtip

Míša: Jo a taky chodí na hokej, jako my s tátou.

Martínek: Taky má ruce a nohy a vlasy.

Hra – Obkreslování lidského těla, spolupráce ve dvojicích.

Obkresluje se vleže na balicí papír, domalováváme detaily, podle kterých se pozná, že na obrázku je člověk.

Závěr:

1. Zaznamenala jsem určité posílení přátelských vztahů ve skupině. Děti jsou k sobě ohleduplnější, nebojí se promluvit. Cítí se bezpečně. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální)
2. Vzájemné naslouchání nám dělá trochu problémy, ale jistý pokrok tu je. (kompetence komunikativní)
3. Zamýšleli jsme se nad tím, jaký je rozdíl mezi člověkem a panenkou a přivedlo nás to k otázce Co je člověk. (kompetence k řešení problémů, kompetence k učení, kompetence komunikativní)
4. Vcelku se daří dodržovat domluvené pravidlo, kdo má šátek, mluví. (kompetence občanská a pracovní)

5.1.3.4. TÉMA : MOJE ANDULKA SBÍRÁ ZNÁMKY

Cíl:

Zamyslet se nad tím, co můžeme sbírat a co ne. Využít navržené téma z minulého setkání. Vést děti ke zdůvodňování svých tvrzení a uvádění příkladů.

Činnosti:

- Četba části textu z Nemocnice pro panenky
- Formulace a zapisování otázek dětí k danému tématu, popř. Jiných témat, o kterých by chtěly vést dialog
- Cvičení z metodické příručky – Sběratelství
- Hra: Hledej otisk dlaně

Očekávané výstupy:

- Pokoušíme se zdůvodňovat svá tvrzení, uvádět příklady. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k učení)
- Chápeme smysl pravidla, o tom jak probíhá naše diskuze a dodržujeme ho. (kompetence občanská a pracovní).
- Umíme si navzájem naslouchat, neskáčeme si do řeči. (kompetence komunikativní)
- Učíme se odpovídat na otázky a zamýšlet se nad tématem diskuze. (kompetence k řešení problémů)
- Navzájem si pomáháme a podporujeme se. (kompetence sociální a personální)

Počet dětí: 14

Jmenovitě: Madlenka (4), Kubík (4), Pepča (4), Dominička (4), Monička (4), Tomík (5), Matýsek (5), Míša (5), Julinka (5), Vašík (5), Martínek (5), Filípek (5), Ája (6), Eliška (6)

Zopakování našich domluvených pravidel

Dnes poprvé si s námi bude povídat i Monička. Společně jsme si zopakovali naše domluvená pravidla

Četba části textu z Nemocnice pro panenky

Přečetla jsme dětem úryvek z Nemocnice pro panenky, který zní: Maminka říká, že někteří dospěláci panenky dokonce sbírají a ukládají si je do prosklených skříněk. Dovedete si to představit?

Formulace a zapisování otázek (námětů) dětí

Přinesla jsem arch s otázkami navrženými do diskuze. Otázky (náměty) jsem nahlas přečetla.

Zeptala jsem se, co by je zajímalo nebo o čem by si chtěly povídat. Přibyly nám další dva náměty:

- Můj táta má na polici svoje autíčka (Martínek)
- Viděla jsem film „Příběh hraček“, tam byly hračky pod postelí nebo ve sklepě (Ája)

Otázky (náměty) z minulých diskuzí:

- Proč velký lidi dávají svoje panenky do těch skříněk? (Filípek)
- Chci udělat mojí panence pokojík. (Julinka)
- Můj tatka žádnou panenku ani plyšáčka nemá. (Míša)
- Chtěl bych „Bionicla“. (Matýsek)
- Moje Andulka sbírá známky. (Tomík)
- My bysme chtěly s Eliškou umět šít šaty pro Barbie. (Ája)
- Můj pejsek má dlouhý uši a těma mě večer lechtá. (Kubík)

Výběr otázky (námětu) k diskuzi

Navrhla jsem, že bych pro dnešek otázku (námět) vybrala já a děti souhlasily. Z našich původních námětů jsem vybrala tyto tři:

- Moje Andulka sbírá známky. (Tomík)
- Můj táta má na polici svoje autíčka (Martínek)

- Proč velký lidi dávají svoje panenky do těch skříněk? (Filípek)

Cvičení z metodické příručky – Sběratelství

Zvolila jsem cvičení na téma Sběratelství. Ukazovala jsem dětem obrázky různých předmětů, lidí, zvířat a ptala se jich, co si myslí, jestli je možné je sbírat nebo ne. Děti se přidávaly a navrhovaly různé věci, které lze nebo nelze sbírat. Na některých věcech jsme se úplně neshodli. Například: panenky, klíče, známky, miminka, kamarády, kočky, šneky, pohádky na DVD, žížaly, princezny, lvi, květiny,...

Dialog v kroužku

Útržky dialogu:

Já: Proč myslíte, že nejdou sbírat miminka? Představte si, že bych si jich pár sehnala a měla doma takovou „miminkovou sbírku“.

Kubík: Mimina brečí, měla bys to doma jako v cirkuse.

Ája: A musela bys kupovat hrozně moc plínek.

Míša: Taky bys je musela krmit.

Já: Takže bych je nemohla mít vystavená někde na polici?

Děti se smějí a říkají, že ne.

Já: Tak dobrá, nakrmila bych je, přebalila, pochovala, a nic by jim u mě nechybělo, tak proč nejdou sbírat?

Filípek: Nějaká maminka, co by to bylo její miminko, by určitě plakala.

Dominička: Moje maminka by svoje miminko pevně držela a nedala by ti ho.

Míša: Maminky si miminka hlídají.

Já: Aha, a proto se tedy nedají sbírat?

Tomík: Jo a taky proto, že žijou.

Hra – Hledej otisk dlaně

V dialogu jsme se hodně zabývali otázkou, zda jdou sbírat (ve smyslu sběratelství) miminka, děti, lidé, přátele. Zamýšleli jsme se nad tím, že vypadáme každý jinak, ale všichni jsme lidé. Děti správně uvažovaly o tom, že některé znaky máme společné (ruce, nohy, hlavu), ale přesto se v něčem lišíme (děti uváděly barvu očí, velikost těla, stáří, povahové rysy. Pak někdo řekl, že někteří jsou hezcí a jiní oškliví. To vyvolalo neshody. Proto jsem neplánovaně zařadila hru „Hledej otisk dlaně“. Mým záměrem bylo, aby děti prožily podobnost a rozdílnost. Aby si uvědomily, že není tak snadné rozeznat svojí ruku od ruky někoho, kdo se jim zdá hezký či ošklivý.

Příprava: Všichni si otisknou obarvenou pravou ruku na papír se svým jménem a značkou. Na další papír otisknou levou ruku. Tento si učitelka označí číslem a poznamená si, komu které číslo patří.

Otisky jsme měli připravené z dřívější činnosti, jen jsme si je pro hru upravili podpisy a čísla. Vznikla krásná galerie „rukou“. Nebylo snadné najít druhou ruku do páru, protože byly velmi podobné jedna druhé. Děti si pomáhaly, radily a spolupracovaly.

Závěr

1. Zamýšleli jsme se nad tím, co lze a co nelze sbírat. (kompetence k řešení problémů, kompetence k učení). Cvičení mělo u dětí velký ohlas.
2. Zkoušeli jsme znovu formulovat otázky, které bychom chtěli zodpovědět, nebo témata, o kterých bychom si chtěli povídat. Podařilo se nám domluvit se na tématu dnešního povídání. (kompetence komunikativní, kompetence personální a sociální, kompetence k řešení problémů)
3. Zopakovali jsme si pravidla ohledně mluvení. – Kdo si vezme duhový šátek mluví, ostatní naslouchají a pokud chtějí odpovědět, dají najevo, že by si chtěli šátek vzít, popřípadě si ho vezmou ze středu kruhu. /viz. Máme domluvené pravidlo o tom, jak si budeme povídat. Chápeme jeho smysl a snažíme se ho dodržovat./ (kompetence občanská a pracovní)

4. Udělali jsme velký pokrok ve vzájemném naslouchání /viz. Umíme si navzájem naslouchat, neskáče si do řeči./ (kompetence komunikativní)
5. Pokoušeli jsme zdůvodňovat svoje tvrzení a uvádět příklady. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k učení)
6. Postupně zaznamenávám větší pospolitost skupiny, vzájemnou důvěru a pomoc.
7. Občas se stane, že někdo vstane a jde se projít nebo napít. Po chvíli se opět připojí ke skupině a pokračuje v dialogu.

5.1.3.5. TĚMA: CO JE TO ČAS?

Cíl:

Zamyslet se nad tím, co je věk člověka. Popřemýšlet na otázku co je to čas, co je to rok. Zda má svůj začátek, střed a konec.

Činnosti:

- Hra s časovým limitem za pomoci přesýpacích hodin.
- Využití otázek z metodické příručky.
- Formulace a zapisování otázek dětí k danému tématu, popř. jiných témat, o kterých by chtěly vést dialog.

Očekávané výstupy:

- Dokážeme si navzájem naslouchat. Daří se nám pokládat další otázky. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k učení)
- Pokoušíme se zdůvodňovat svá tvrzení, uvádět příklady a protipříklady. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k učení, kompetence k řešení problému)

- Máme domluvené pravidlo o tom, jak si budeme povídat. Chápeme jeho smysl a snažíme se ho dodržovat. (kompetence občanská a pracovní)

Počet dětí: 12

Jmenovitě: Madlenka (4), Kubík (4), Pepča (4), Dominička (4), Tomík (5), Matýsek (5), Míša (5), Julinka (5), Vašík (5), Martínek (5), Filípek (5), Ája (6)

Hra s časovým limitem

Děti mají za úkol nakoupit pro maminku věci podle obrázkového seznamu, ale mají na to jen omezený čas. Čas měříme pomocí přesýpacích hodin. Limit 2 minuty.

Děti jsem rozdělila do tří skupin po čtyřech. Každá skupina dostala jiný obrázkový seznam věcí, které jsou třeba „nakoupit“. Všechny skupiny najednou vyběhly a snažily se co nejrychleji splnit úkol. Ani jedné skupině se to nepodařilo ve stanoveném limitu. Po domluvě jsme zvýšili potřebný čas na dvojnásobek. Děti dostaly nové seznamy věcí. Ve dvojnásobném čase splnily úkol všechny skupiny.

Reflexe na hru

Ptala jsem se dětí, jak se jim líbila hra poprvé a podruhé. Děti odpovídaly, že poprvé to bylo příliš těžké a podruhé již snazší. Zeptala jsem se jich na důvod. Dozvěděla jsem se, že podruhé na to měly více času.

Formulace a zapisování otázek (námětů) dětí

Děti, které měly zájem, navrhly svojí novou otázku nebo námět do společného dialogu.

- Kristýnka včera zaspala a měla taky málo času. (Martínek)
- My když jedeme do Plzně, tak je to hrozná nuda v autě, trvá to hodně dlouho a Nelinka vždycky po cestě usne. (Filípek)

Otázky (náměty) z minulých diskuzí:

- Chci udělat mojí panence pokojík. (Julinka)
- Můj taťka žádnou panenku ani plyšáčka nemá. (Míša)
- Chtěl bych „Bionicla“. (Matýsek)
- My bysme chtěly s Eliškou umět šít šaty pro Barbie. (Ája)
- Můj pejsek má dlouhý uši a těma mě večer lechtá. (Kubík)
- Viděla jsem film Příběh hraček, tam byly hračky pod postelí nebo ve sklepě. (Ája)

Dialog v kroužku

Některé útržky dialogu:

Martínek: Když Kristýnka zaspala, tak se moc bála, že jí ujede autobus do školy.

Pepča: Nám jednou ujelo autíčko do školky.

Domča: Mě taky, ale maminka zavolala na řidiče a on zastavil.

Tomík: Já jsem se ráno nemohl ani najíst, jak jsme spěchali.

Já: Jak se pozná, jestli mám na něco hodně nebo málo času?

Matýsek: Přece podle hodin.

Filípek: Jenže co když se zastaví jako Katce v kuchyni?

Matýsek: Jo, lepší je mobil. Tam máš i budík.

Já: Co tyhle hodiny? (ukazují přesýpací)

Ája: Jak se přesype písek, tak je musíš obrátit.

Kubík: Ty jsou špatný, nemají ručičky.

Filípek: Ani čísla tam nejsou.

Matýsek: Neřeknou kolik je hodin.

Já: Jak poznáme, jestli máme na něco hodně času nebo málo?

Filípek: Bez hodin to nebudeme vědět.

Já: Co když tedy nebudu mít u sebe žádné hodiny?

Madlenka: To asi opravdu zaspíš. Nám se jednou rozbily hodiny a tak jsme pustili televizi.

Matýsek: A podle televize jste poznali kolik je hodin? To nechápu...

Závěr

1. Zamýšleli jsme se nad tím, co je to čas. (kompetence k řešení problémů, kompetence k učení). Hra s časovým limitem rozpoutala diskuzi o čase.
2. Pokoušeli jsme se pokládat další otázky a formulovat svoje odpovědi tak, aby nám ostatní rozuměli. (kompetence komunikativní, kompetence personální a sociální, kompetence k řešení problémů)
3. Dokážeme si vzájemně naslouchat. /viz. Umíme si navzájem naslouchat, neskáčíme si do řeči./ (kompetence komunikativní)
4. Některým dětem už se daří zdůvodňovat svoje tvrzení a uvádět příklady. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k učení)
5. Zaznamenala jsem pokrok ve verbálním projevu dětí.

5.1.3.6. TÉMA : JMÉNA

Cíl: Zamyslet se nad tím, proč lidé pojmenovávají různé věci, proč si dávají jména. Popřemýšlet nad tím, zda je pro nás důležité naše jméno, jméno naší panenky nebo hračky.

Činnosti:

- Četba textu Nemocnice pro panenky 1. kapitola str. 7.
- Formulace a zapisování otázek dětí k danému tématu, popř. jiných témat, o kterých by chtěly vést dialog.
- Cvičení z Metodické příručky – „Hra se jmény“.

Očekávané výstupy:

- Dokážeme dát přednost někomu, kdo ještě nehovořil. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální)
- Dokážeme si navzájem naslouchat. Daří se nám pokládat další otázky. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k učení)
- Pokoušíme se zdůvodňovat svá tvrzení, uvádět příklady a protipříklady. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k učení, kompetence k řešení problému)
- Máme domluvené pravidlo o tom, jak si budeme povídat. Chápeme jeho smysl a snažíme se ho dodržovat. (kompetence občanská a pracovní)

Počet dětí: 13

Jmenovitě: Kubík (4), Pepča (4), Dominička (4), Monička (4), Tomík(5), Matýsek(5), Míša(5), Julinka (5), Vašík (5), Martínek (5), Filípek (5), Ája (6), Eliška (6)

Četba části textu z Nemocnice pro panenky

Přečetla jsem dětem tento text:

Moje panenka se jmenuje Kulíšek. To jméno má ode mne. Když ke mně přišla, žádné jméno neměla. Když jsem se narodil, taky jsem se nejdřív nijak nejmenoval. Teď se jmenuji Saša. Myslím, že mi to jméno sluší.

- **Formulace a zapisování otázek (námětů) dětí**

Děti, které měly zájem, navrhly svojí novou otázku nebo námět do společného dialogu.

Nové otázky a náměty:

- Můj medvídek se jmenuje Kubík. (Julinka)
- Proč se Saša jmenuje jako já, když je to kluk? (Ája)

Otázky (náměty) z minulých diskuzí:

5. Chci udělat mojí panence pokojík. (Julinka)
6. Můj taťka žádnou panenku ani plyšáčka nemá. (Míša)
7. Chtěl bych „Bionicla“. (Matýsek)
8. My bysme chtěly s Eliškou umět šít šaty pro Barbie. (Ája)
9. Můj pejsek má dlouhý uši a těma mě večer lechtá. (Kubík)
10. Viděla jsem film „Příběh hraček“, tam byly hračky pod postelí nebo ve sklepě. (Ája)

Z nich jsme využili otázky (náměty), které v sobě obsahovaly nějaké jméno.

- Chtěl bych „Bionicla“. (Matýsek)
- My bysme chtěly s Eliškou umět šít šaty pro Barbie. (Ája)

Hra z metodické příručky – Hra se jmény

Vyzvala jsem děti, aby pojmenovávaly všechny věci, které vidí kolem sebe. Zapisovala jsem vše na papír. Poté jsme s dětmi tvořili příběh, ve kterém bylo obsaženo co nejvíce těchto zapsaných názvů a jmen.

Dialog v kroužku

Některé útržky dialogu:

Já: Máte nějakou panenku nebo plyšáka, kterému jste dali jméno?

Julinka: To jméno mu dala moje maminka. Jmenuje se Kubík. (ukazuje medvídka)

Kubík: Jako já.

Monička: My máme doma tátu Vaška a malého Vašíka, jmenujou se taky stejně.

Míša: A můj brácha Pepíček se jmenuje taky jako malej Julinky Pepíček.

Matýsek: A Martina se jmenuje stejně jako Martínek.

Martínek: Není to úplně stejný.

Já: Jak to?

Martínek: Já jsem kluk a ty jsi holka.

Já: Mohla by mít holka klučičí jméno?

Filípek: To by nešlo.

Matýsek: Šlo, Saša je taky Saša jako ten, co má Kulíška.

Filípek: Já znám zase Pěťu kluka a přitom moje maminka je taky Pěťa a je to holka.

Já: Takže mohou být všechna jména holčičí i klučičí?

Vašík: Ne některý jsou jen klučičí.

Já: Jaké třeba?

Matýsek: Honza.

Tomík: No Hloupá Honza v pohádce není!

Závěr

1. Děti několikrát daly přednost tomu, kdo ještě nehovořil. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální)
2. Děti si navzájem naslouchají. /zpočátku pouze čekaly až někdo domluví/ (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k učení)
3. Děti dělají pokroky ve zdůvodňování svých tvrzení, pokouší se uvádět příklady. S protipříklady mají zatím problémy. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k učení, kompetence k řešení problému)

5.1.3.7. TĚMA : ODKUD SE BEROU VĚCI?

Cíl:

Zamyslet se nad původem věcí na světě.

Činnosti:

- Četba části textu Nemocnice pro panenky (1. kapitola str. 8)
- Formulace a zapisování otázek dětí k danému tématu, popř. jiných témat, o kterých by chtěly vést dialog.
- Cvičení z metodické příručky – Kde mají věci svůj původ.

Očekávané výstupy:

- Snažíme se formulovat svoji odpověď tak, aby tomu druhí rozuměli. Chápali, co jim chceme říci. (kompetence komunikativní, kompetence k řešení problému)
- Umíme dát přednost někomu, kdo ještě nehovořil. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální)
- Dokážeme si navzájem naslouchat. Daří se nám pokládat další otázky. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k učení)
- Stále lépe se nám daří zdůvodňovat svá tvrzení, uvádět příklady a protipříklady. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k učení, kompetence k řešení problému)
- Zvládáme dodržovat domluvené pravidlo ohledně naší společné diskuze – mluví ten, kdo má v ruce šátek. (kompetence občanská a pracovní)

Počet dětí: 11

Jmenovitě: Madlenka (4), Kubík (4), Dominička (4), Monička (4), Tomík (5), Matýsek (5), Julinka (5), Vašík (5), Martínek (5), Ája (6), Eliška (6)

Četba části textu z Nemocnice pro panenky

Četla jsem dětem tento text:

Kdysi mě hrozně zajímalo, kde se tu moje panenka vzala. Jednou jsem se na to zeptal maminky a ona mi odpověděla: „Koupila jsem ti ji v hračkářství“.

„A kde byl Kulíšek předtím, než přišel do toho hračkářství?“ zeptal jsem se.

„Nejspíš u výrobce hraček.“ „A před tím?“ „Možná“, řekla maminka váhavě, „že byl v mysli toho, kdo jej vyrobil“.

Už se vám někdy stalo, že jste si nejdřív mysleli, že něčemu rozumíte, a pak jste zjistili, že tomu nerozumíte *ani trošku*? Tak přesně to se mi stalo, když mi tehdy maminka řekla, že Kulíšek byl myšlenka v hlavě někoho, kdo vyrábí hračky.

Formulace a zapisování otázek (námětů) dětí

Děti, které měly zájem, navrhly svojí novou otázku nebo námět do společného dialogu.

Otázky (náměty) dětí k diskuzi:

1. Kde se vyrábí sněh? (Vašík)
2. Byla jsem v obchodě, kde se prodávají hračky a bylo tam hodně stejných panenek. (Eliška)

Otázky z minulých diskuzí:

- Chci udělat mojí panence pokojík. (Julinka)
- Můj tatka žádnou panenku ani plyšáčka nemá. (Míša)
- Můj pejsek má dlouhý uši a těma mě večer lechtá. (Kubík)
- Viděla jsem film „Příběh hraček“, tam byly hračky pod postelí nebo ve sklepě. (Ája)

Hra z metodické příručky - Kde mají věci svůj původ

Sašu v příběhu velmi zajímá, odkud se vzal jeho Kulíšek. Maminka mu odpovídá, že ho koupila v hračkářství, ale Saša chce vědět víc. Není spokojený, ani když maminka hovoří o „výrobci hraček“. Když se ale maminka zmíní o „mysli toho, kdo panenku vyrobil“, Saša se poněkud zarazí. Nedokáže pochopit, co tím maminka myslela.

Ptala jsem se dětí, odkud pocházejí následující věci.: bačkůrky, plastová lahev od vody, kámen, Ježíšek, pizza, Měsíc, tráva, čas...

Dialog v kroužku

Některé útržky dialogu:

Matýsek: Sníh se nevyrábí, ten jenom padá z nebe.

Filípek: Padá a pěkně studí.

Pepča: Já jsem rád, že padá. Můžeme se s Míšou klouzat.

Já: Odkud se ten sníh bere?

Filípek: Když je zima, tak je vždycky sníh. Najednou začne sněžit a je tu.

Ája: Třeba jsme ho fakt přivolali minule tím naším zaříkávadlem!

Matýsek: Sníh padá i když nechci.

Ája: Třeba to neumíš správně přivolat a pak odčarovat.

Filípek: To se jenom tak říká, že jsi to přivolala.

Já: A jak to tedy je, odkud se ten sníh bere?

Vašík: Minule jsme rozpustili sníh na kamnech a byla z něj voda.

Filípek: Je to teda asi jako když prší, ale ta voda zmrzne ve vzduchu.

Monička: A jsou z toho vločky.

Já: Jaké jsou?

Matýsek: Bílé a studené.

Julinka: A moc krásný. A malinkatý.

Já: Kde se berou takové krásné vločky?

Ve třídě je najednou ticho. Myslím na včerejší společné prohlížení vloček pod lupou. Byly tak krásné a každá jiná. Pociťuji poprvé za celou dobu „filozfování“ opravdové souznění. To ticho trvalo možná velmi krátce,

ale bylo to ticho sdílené. Takové, které napomáhá vytváření tzv. hledajícího společenství.

Nakonec promluvil Matýsek: To teda nevím, fakt. Ale víš, že má Filípek úplně stejný bačkůrky jako Julinka? Asi je mají ze stejného obchodu. Jen Julča je má červené a Filípek modré.

Závěr

1. Děti mají nadšení a chuť hledat nové pohledy a odpovědi na otázky, zamýšlejí se nad řešením konkrétní situace – hra „Kde mají věci svůj původ“. (kompetence k učení, kompetence k řešení problému)
2. Děti dokáží dát přednost někomu, kdo ještě nehovořil. Jako skupina si všímáme, jestli mají všichni prostor k projevu. (kompetence sociální a personální)
3. Dětem se podařilo v diskuzi i v jiných částech aktivity pokládat a formulovat otázky. (kompetence komunikativní)
4. Zvládají dodržovat domluvené pravidlo ohledně naší společné diskuze – mluví ten, kdo má v ruce šátek. (kompetence občanská a pracovní)

5.1.3.8. TĚMA : BARVY

Cíl: Zamyslet se nad tím, co pro nás znamenají barvy, jak nás ovlivňují.

Činnosti:

- Četba textu z Nemocnice pro panenky 1. kapitola str. 8.
- Formulace a zapisování otázek dětí k danému tématu, popř. Jiných témat, o kterých by chtěly vést dialog.
- Cvičení z metodické příručky – Barevné příběhy.

Očekávané výstupy:

- Jsme schopni reflexe na konci diskuze. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální)
- Umíme dát přednost někomu, kdo ještě nehovořil. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální)
- Snažíme se formulovat svoji odpověď tak, aby tomu druhí rozuměli. Chápali, co jim chceme říci. (kompetence komunikativní, kompetence k řešení problému)
- Dokážeme si navzájem naslouchat. Daří se nám pokládat další otázky. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k učení)
- Daří se nám zdůvodňovat svá tvrzení, uvádět příklady a protipříklady. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k učení, kompetence k řešení problému)
- Zvládáme dodržovat domluvené pravidlo ohledně naší společné diskuze – mluví ten, kdo má v ruce šátek. (kompetence občanská a pracovní)

Počet: 10

Jmenovitě: Pepča (4), Dominička (4), Monička (4), Tomík (5), Matýsek (5), Míša (5), Julinka (5), Filípek (5), Ája(6), Eliška (6)

Četba části textu z Nemocnice pro panenky

Přečetla jsem dětem tento text: Kulíšek má zelenohnědé oči. Maminka říká, že mají barvu lískových oříšků. O barvě lískových oříšků jsem v životě neslyšel.

Formulace a zapisování otázek (námětů) dětí

Děti, které měly zájem, navrhly svojí novou otázku nebo námět do společného dialogu.

Otázky (náměty) dětí k diskuzi:

1. Jaká je barva lískových oříšků? (Matýsek)
2. Já mám nejradši růžovou barvu. (Ája)

Otázky z minulých diskuzí:

- Chci udělat mojí panence pokojík. (Julinka)
- Můj taťka žádnou panenku ani plyšáčka nemá. (Míša)
- Můj pejsek má dlouhý uši a těma mě večer lechtá. (Kubík)
- Viděla jsem film „Příběh hraček“, tam byly hračky pod postelí nebo ve sklepě. (Ája)

Cvičení z metodické příručky – Barevné příběhy

Rozdělila jsem děti do dvojic. Každá dvojice si zvolila jednu barvu a měla za úkol za pomoci temperových barev, voskovek nebo pastelky vytvořit obrázek, výrobek nebo příběh jejich barvy. Některé dvojice se hned pustily do práce, jiné se domlouvaly. Po určeném čase měly výtvar představit celé skupině.

Dvojice chlapců, kteří si vybrali modrou barvu, namalovali velkou vodní plochu, vlny a na vodě loď. Děvčata barvou růžovou ztvárnila pohádku O Šípkové Růžence. Žlutá barva vyplnila celé sluníčko a barvu zelenou použily děti na velký trávník, který ozdobily květinami. Červenou barvou vymalovaly děti střechu domečku.

Rozpoutala se živá diskuze nad obrázky. Využila jsem náměty z metodické příručky a ptala se dětí, zda je určitá barva světlá nebo tmavá; teplá nebo studená; tvrdá nebo měkká.

Dialog v kroužku

Některé útržky dialogu:

Matýsek: Já mám žlutou barvu na bundě.

Filípek: A taky banán je žlutý.

Monička: Žluté je třeba sluníčko.

Pepča: Sluníčko je žluté a proto hezky hřeje.

Julinka: I ohýnek je žlutý. Žlutá je hezká. Mně se líbí.

Já: Proč Julinko?

Julinka: Hezky ta barva hřeje.

Já: Myslíte, že žlutá barva hřeje?

Filípek: Když zavřeš oči tak to teplo žlutýho sluníčka pořád cítíš.

Já: A myslíte, že hřeje ta žlutá barva?

Tomík: Ne, to hřeje žluté sluníčko.

Já: Říkali jsme si, že banán je také žlutý. Hřeje banán?

Děti se smějí a říkají, že banán nehřeje.

Já: Je ještě něco, co je žluté a nehřeje to?

Matýsek: Citron.

Vašík: I kuřátka jsou žlutý a nehřejou.

Závěr

1. Jako skupina jsme schopni reflexe na konci diskuze. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální)
2. Dětem se zpravidla daří formulovat svoji odpověď tak, aby tomu druhí rozuměli. Chápali, co jim chceme říci. (kompetence komunikativní, kompetence k řešení problému)
3. Vzájemné naslouchání se jeví jako dobře zvládnuté. Pokud jsou tedy zvoleny kratší časové úseky diskuze – jinak dochází ke ztrátě pozornosti. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k učení)

5.1.3.9. TÉMA : CO SE STANE PAK...

Cíl:

Pochopit, co je příčina a následek. Začít si uvědomovat příčinné vztahy jevů, které nás obklopují.

Činnosti:

- Četba textu z Nemocnice pro panenky 1. kapitola str. 8.
- Hra z metodické příručky „Co se stane pak?“.
- Formulace a zapisování otázek dětí k danému tématu, popř. Jiných témat, o kterých by chtěly vést dialog.
- Cvičení z metodické příručky – „Příčina a následek“.

Očekávané výstupy:

- Dokážeme přiznat, že jsme se mýlili, že jsme něco nedomysleli – autokorekce. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k řešení problému, kompetence k učení)

- Jsme schopni reflexe na konci diskuze. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální)
- Umíme dát přednost někomu, kdo ještě nehovořil. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální)
- Snažíme se formulovat svoji odpověď tak, aby tomu druhí rozuměli a chápali, co jim chceme říci. (kompetence komunikativní, kompetence k řešení problému)
- Dokážeme si navzájem naslouchat. Daří se nám pokládat další otázky. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k učení)
- Daří se nám zdůvodňovat svá tvrzení, uvádět příklady a protipříklady. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k učení, kompetence k řešení problému)
- Zvládáme dodržovat domluvené pravidlo ohledně naší společné diskuze – mluví ten, kdo má v ruce šátek. (kompetence občanská a pracovní)

Počet: 12

Jmenovitě: Madlenka (4), Kubík (4), Pepča (4), Monička (4), Tomík (5), Matýsek (5), Míša (5), Julinka (5), Vašík (5), Martínek (5), Filípek (5), Eliška (6)

Četba části textu z Nemocnice pro panenky

Přečetla jsem dětem tento text:

Jednou jsem dal Kulíškovi napít mléka. Taky jsem si trošku dal. Maminka mi řekla, ať už to nedělám. „Mléko Kulíškovi nedělá dobře. A ty už máš dost roků na to, abys pil z lahvičky“, řekla.

Cvičení z metodické příručky – „Co se stane pak?“

Využila jsem opět náměty a cvičení z metodické příručky. Bylo třeba, aby si děti uvědomily, co jsou příčinné vztahy jevů, které nás obklopují.

Nejdříve jsem se dětí ptala, co je příčina a co následek. Podle metodické příručky jsem si vytvořila vlastní příklady.

Vykoupu panenku.	Moje panenka je celá mokrá.
Zakopnu o kámen a upadnu.	Pláču.
Dám mamince pusku.	Maminka se usmívá.
Jsem ospalý.	Usnu mamince v náručí.
Mám žízeň.	Vypiji sklenici vody.
Slyším klíče v zámku.	Vidím přicházet tatínka.

Společně s dětmi jsme hledali další příklady.

Formulace a zapisování otázek (námětů) dětí

Děti, které měly zájem, navrhly svojí novou otázku nebo námět do společného dialogu.

Nové otázky a náměty:

1. Já jsem si rozbila hrneček s medvídkem a moc jsem brečela. (Dominička)
2. Náš tat'ka snědl mamince čokoládu a ona se zlobila, že nemohla udělat dort. (Eliška)

Otázky z minulých diskuzí:

8. Chci udělat mojí panence pokojík. (Julinka)
9. Můj tat'ka žádnou panenku ani plyšáčka nemá. (Míša)
10. Můj pejsek má dlouhý uši a těma mě večer lechtá. (Kubík)
11. Viděla jsem film „Příběh hraček“, tam byly hračky pod postelí nebo ve sklepě. (Ája)

Využili jsme ještě otázku (námět) :

1. Chci udělat mojí panence pokojík. (Julinka) Zkusili jsme pojmenovat příčinu (Julinka vytvoří pokojík pro svoji panenku), a následek (Julinka z

toho bude mít radost, bude jí bavit hra s panenkou, panence se bude pokojík líbit...).

Dialog v kroužku

Eliška: Náš tatka snědl mamince čokoládu a ona se zlobila, že nemohla udělat dort.

Ája: Tak ho mohla udělat bez čokolády.

Eliška: Taky ho upekla, ale řekla tátovi, že kvůli němu není tak dobrý. Ale ten dort byl moc dobrý. Oříškový.

Já: Proč myslíte, že se Elišky maminka zlobila?

Filípek: Že tatínek neřekl prosím?

Matýsek: To ne, dospělý se nemusejí dovolovat.

Julinka: Když to nebylo jeho, tak si poprosit musí.

Děti přikyvováním souhlasí.

Vašík: Náš táta říká děkuju, když mu dá maminka oběd.

Ája: Třeba byla Elišky maminka spíš smutná, protože měla na ten čokoládový dort chuť.

Eliška: Ona drží dietu a nejí sladký věci, ale chtěla ho upéct, když u nás bude i babička s dědou a táta jí to pokazil.

Já: Co jí vlastně pokazil?

Filípek: Měla nápad na ten čokoládový dort a ten nápad jí Elči táta pokazil.

Závěr

1. Děti začínají více komunikovat mezi sebou. Zpočátku probíhala interakce učitelka – dítě, nyní přibývá interakcí dítě - dítě. (kompetence komunikativní)
2. Několikrát se nám podařila autokorekce typu „dokážeme přiznat, že jsme se mylili“, nebo že jsme „něco nedomysleli“. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k řešení problému, kompetence k učení)

3. Opakovaně jsem zařadila krátkou reflexi na konci aktivity. Děti se zapojily ve velkém počtu. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální)
4. Více si všímáme, zda mají všichni prostor v diskuzi. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální)

5.1.3.10. TÉMA: PODOBNOSTI A ROZDÍLY

Cíl:

Zamyslet se nad tím nad pojmy „podobné“ a „rozdílné“. Naučit se rozpoznat a pojmenovat, čím se dvě věci liší a v čem jsou podobné.

Činnosti:

- Četba části textu z Nemocnice pro panenky 4. kapitola, str. 18.
- Cvičení z metodické příručky – Podobnosti a rozdíly.
- Formulace a zapisování otázek dětí k danému tématu, popř. jiných témat, o kterých by chtěly vést dialog.
- Hra z metodické příručky – Hra na podobné a rozdílné.

Očekávané výstupy:

- Dokážeme přiznat, že jsme se mýlili, že jsme něco nedomysleli – autokorekce. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k řešení problému, kompetence k učení)
- Jsme schopni reflexe na konci diskuze. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální)
- Umíme dát přednost někomu, kdo ještě nehovořil. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální)

- Snažíme se formulovat svoji odpověď tak, aby tomu druhí rozuměli. Chápali, co jim chceme říci. (kompetence komunikativní, kompetence k řešení problému)
- Dokážeme si navzájem naslouchat. Daří se nám pokládat další otázky. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k učení)
- Daří se nám zdůvodňovat svá tvrzení, uvádět příklady a protipříklady. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k učení, kompetence k řešení problému)
- Zvládáme dodržovat domluvené pravidlo ohledně naší společné diskuze – mluví ten, kdo má v ruce šátek. (kompetence občanská a pracovní)

Počet: 13

Jmenovitě: Madlenka (4), Kubík (4), Pepča (4), Dominička (4), Monička (4), Tomík (5), Matýsek (5), Míša (5), Julinka (5), Vašík (5), Filípek (5), Ája (6), Eliška (6)

Četba části textu z *Nemocnice pro panenky*

Přečetla jsem dětem tento text:

Pan učitel se zeptal: „Myslíte si všichni, že vaše panenka je moc hezká?“

„Anoooo!“ začali jsme pokřikovat jeden přes druhého. Dokonce i Jakub zakřičel: „Anoooo!“

„Vypadají všechny panenky stejně?“

„Neeee!“ zakřičeli jsme znovu.

„To je bezva,“ pomyslel jsem si. Teď se cítím ještě líp.

„Jak je možné, že všechny vaše panenky jsou krásné a přitom je každá úplně jiná?“ zeptal se pan učitel a poškrábal se při tom ve vlasech.

„Možná, že jsou z různých zemí,“ řekla Katka, „tak jako někteří z nás.“ „Jak to myslíš, Katko?“ zeptal se pan učitel. „Můžeš nám k tomu říct trošku víc?“

Katka chvíli přemýšlí, ale pak zavrtí hlavou, že ne.

Ozve se ale Vanesa: „Možná tím chce Katka říct, že panenky jsou různě barevné. Mají třeba různou barvu kůže, ale přesto jsou všechny hezké.“ Když to Vanesa řekla, Katka se na ni usmála, jakoby chtěla říct: „Díky.“

Cvičení z metodické příručky – Podobnosti a rozdíly

Cvičení probíhá v kruhu. Každý postupně zodpoví otázku. Pokud si někdo neví s otázkou rady, mohou mu ostatní pomoci. Na základě uvedených příkladů jsem vytvořila také vlastní. Ptala jsem se dětí, v čem jsou uvedené věci podobné. Některé věci jsme si ukázali přímo ve třídě, jiné na obrázcích.

koloběžka	skateboard
jahoda	jahodový koláč
plyšový kočička	Kočka domácí
paní doktorka	maminka
paprika	ředkvička
řeka	moře
nakreslené sluníčko	slunce
pastelka	pero

Formulace a zapisování otázek (námětů) dětí

Děti, které měly zájem, navrhly svojí novou otázku nebo námět do společného dialogu.

Otázky (náměty) dětí k diskuzi:

- Můj medvídek je stejný jako Dominičky. (Julinka)
- U nás bydlí holky dvojčata a ty si nejsou vůbec podobný. (Filípek)

Otázky z minulých diskuzí:

- Můj taťka žádnou panenku ani plyšáčka nemá. (Míša)
- Můj pejsek má dlouhý uši a těma mě večer lechtá. (Kubík)
- Viděla jsem film „Příběh hraček“, tam byly hračky pod postelí nebo ve sklepě. (Ája)

Využili jsme otázku (námět) :

- Můj taťka žádnou panenku ani plyšáčka nemá. (Míša). Míša sám řekl, že mezi ním a tatínkem je rozdíl v tom, že Míša plyšáka má a tatínek ne.

Našli jsme pak ještě více rozdílů mezi nimi (velikost, stáří, jméno) a řekli si, v čem si jsou podobní (jsou oba kluci, mají stejné vlasy a oči, mají rádi fotbal a maminku,...)

- Můj pejsek má dlouhý uši a těma mě večer lechtá (Kubík). Zkusili jsme si odpovědět na otázku, zda mají všichni psi dlouhé uši. Čím si jsou různé rasy psů podobné (mají stejný počet nohou, zuby, ocas) a čím se od sebe liší (velikost, výška, délka chlupů, barva kožičku, povahou – zlý x hodný).

Dialog v kroužku

Kubík: Můj pejsek se jmenuje prostě Pejsek. Je hodný, protože neštěká jako náš Beny.

Já: Jsou si tvůj Pejsek a Beny něčím podobní?

Kubík: Moc ne. (ukazuje plyšového pejska)

Matýsek: Tenhle je totiž takový puntíkatý jako dalmatin. A váš Beny, ten je celý hnědý.

Julinka: Náš Keny je zase černý.

Já: Podle čeho poznáme, že jsou to pejsci?

Ája: Mají čumáček a ouška.

Eliška: Mají kožíšek a ocásek. A čtyři nohy.

Vašík: Taky zuby a můžou někoho kousnout.

Filípek: Ale každý pes nekouše. Některý jsou hodný a některý zlí.

Já: Podle čeho tedy poznáme pejska? Jak zjistíme, že to není například kočka?

Matýsek: Kočka má jiný uši a taky vysunuje dráčky.

Vašík: Ale kožíšek má taky a čtyři nohy jako pejsek. Ale má trochu jiný ocásek.

Eliška: Kočka se protahuje a pije mlíčko.

Filípek: To ale náš pes taky. Vždycky ho kočkám vypije.

Julinka (poskakuje a je vidět, že jí něco napadlo): Vždyť my jsme úplně zapomněli na to, že hlavně pes štěká a kočka mňouká!

Závěr

1. Téma podobnosti a rozdíly děti velmi zaujalo. Ještě několik dní po našem sezení, nadšeně vyhledávaly všechny předměty ve třídě a nacházely podobnosti a rozdíly. (kompetence k učení, kompetence k řešení problému)
2. Opět se v rámci diskuze podařila některým dětem autokorekce. /viz. Dokážeme přiznat, že jsme se mylili, že jsme něco nedomysleli./ (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k řešení problému, kompetence k učení)
3. Skupina je sladěna, děti se zde cítí bezpečně, bez zábran komunikují. Došlo také, dle mého názoru, k pokroku ve verbálním projevu dětí – používají argumenty, zamýšlejí se a pokládají otázky. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanská a pracovní)

6. REFLEXE

Mým úkolem v praktické části práce bylo pedagogickým pozorováním zjistit, zda program P4C rozvíjí KK u dětí předškolního věku.

Nejdříve jsem si vytvořila jakýsi předpoklad ve formě očekávaných výstupů. Z analýzy materiálů o programu P4C vyplývalo, že program bude pravděpodobně rozvíjet kompetenci komunikativní, popřípadě kompetenci občanskou a pracovní (domlouvání, pochopení a dodržování domluvených pravidel). Nebylo však jasné, zda tomu tak bude u dětí předškolního věku, kdy se teprve tvoří základy všech budoucích klíčových kompetencí.

Očekávané výstupy pro první lekci jsem si tedy vytvářela na základě informací o programu P4C a odhadovala, co předškolní děti pravděpodobně zvládnou.

Očekávané výstupy pro každou další lekci jsem vytvářela po reflexi s dětmi a po svém vlastním zhodnocení na konci lekce. Pokud srovnáme mnou očekávané výstupy pro první a desátou lekci, výsledek je na první pohled patrný:

Očekávané výstupy 1. lekce

- Máme domluvené pravidlo o tom, jak si budeme povídat. Chápeme jeho smysl a snažíme se ho dodržovat. (kompetence občanská a pracovní)
- Umíme si navzájem naslouchat, neskáčeme si do řeči. (kompetence komunikativní)
- Dokážeme se zamyslet nad významem slov a vymezit si je jako pojmy. (kompetence k učení, kompetence k řešení problému)

Očekávané výstupy 10. lekce

- Dokážeme přiznat, že jsme se mýlili, že jsme něco nedomysleli – autokorekce. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k řešení problému, kompetence k učení)

- Jsme schopni reflexe na konci diskuze. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální)
- Umíme dát přednost někomu, kdo ještě nehovořil. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální)
- Snažíme se formulovat svoji odpověď tak, aby tomu druhí rozuměli. Chápali, co jim chceme říci. (kompetence komunikativní, kompetence k řešení problému)
- Dokážeme si navzájem naslouchat. Daří se nám pokládat další otázky. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k učení)
- Daří se nám zdůvodňovat svá tvrzení, uvádět příklady a protipříklady. (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k učení, kompetence k řešení problému)
- Zvládáme dodržovat domluvené pravidlo ohledně naší společné diskuze – mluví ten, kdo má v ruce šátek. (kompetence občanská a pracovní)

Shrnutí

Na základě tříměsíčního praktikování programu „Filozofie pro děti“ jsem došla k závěru, že program P4C může napomoci rozvíjet všechny klíčové kompetence (RVP PV) u dětí předškolního věku. A to konkrétně takto:

- *Kompetence k učení*

Děti při „filozofování“ s radostí objevují, experimentují a zkoumají. Ptají se a hledají odpovědi na otázky, všímají si souvislostí a snaží se porozumět věcem a jevům, které je obklopují. Učí se hodnotit své pokroky a ocenit práci druhých. (reflexe na konci lekce, při dialogu -autokorekce)

- *Kompetence k řešení problémů*

Děti se pokouší řešit nastíněné problémy. Na základě opakující se situace umí některé problémy vyřešit samy, jiné s pomocí dospělého. Nebojí se experimentovat a přicházet i s neobvyklým řešením situace.

- *Kompetence komunikativní*

Děti ovládají řeč, umí vhodně formulovat věty a klást otázky, včetně správné intonace. Dokáží vyjadřovat slovy svoje pocity, nálady a prožitky a sdělovat je druhým. Rozumí ostatním a reagují na ně, umí vést dialog.

- *Kompetence sociální a personální*

Děti si dokáží vytvořit svůj názor a samy se rozhodnout v určité situaci. Umí se přizpůsobit daným pravidlům a spolupracovat s ostatními. Umí projevit soucit s bolestí druhého, rozpoznají nespravedlnost a ubližování, dokáží pomoci slabšímu. Chápu, že konflikty mezi lidmi je třeba řešit dohodou a ne násilím. Začínají chápat, že lidé jsou různí, učí se toleranci a pochopení.

- *Kompetence činnostní a občanská*

Učí se přizpůsobit vzniklé situaci. Snaží se chovat podle společností přijatých hodnot a norem. Chápu, že všichni lidé jsou stejně hodnotní. Učí se znát, hájit a respektovat svá práva i práva ostatních. Chápu odpovědnost za své chování a jednání. Podílí se na tvoření společných pravidel ve skupině a chápu jejich smysl a dovedou je dodržovat.

Program „Filozofie pro děti“ probíhal pravidelně každý týden. Velkou výhodou spatřuji v tom, že děti už se navzájem znaly a byly na sebe zvyklé. Zpočátku jsem se zaměřila více na domlouvání pravidel ve skupině. Trvalo několik lekcí, než si děti na pravidla zvykly, přijaly je a zpravidla dodržovaly. Zde je třeba přihlédnout k věku a také k povahovým rysům jednotlivých dětí. Neklidné děti měly větší sklon k rušení celé skupiny, poutání pozornosti na sebe a předvádění se. Několikrát bylo také nutné zasáhnout kvůli neshodám. Zvláště v počátku našich sezení docházelo k tomu, že jeden chlapec velmi těžko snášel jiný názor a zlobil se pro to na ostatní.

Některým dětem chvíli trvalo, než se uvolnily a přestaly říkat jen to, co chce pravděpodobně slyšet paní učitelka. Dalším úskalím bylo, že děti zpočátku komunikovaly hlavně s učitelkou, dalo by se říci, že spíše čekaly, až na ně přijde řada, aby se mohly vyjádřit. Velmi málo naslouchaly a téměř nereagovaly na úvahy ostatních dětí.

U všech těchto potíží se vyplatila trpělivost, pravidelné opakování a společné hry, činnosti a zážitky. V neposlední řadě pak společně prožítá legrace. Děti si postupně dodaly odvahu vyslovit třeba i nějakou „hloupost“ a zamyslet se hlouběji nad otázkou, na kterou je „na první pohled“ jednoduchá odpověď. To vytvářelo z našich setkání velmi příjemné chvílky, na které jsme se moc těšili.

ZÁVĚR

Pokud se člověk věnuje jakékoliv činnosti opravdově a s nasazením, nemůže po jejím dokončení zůstat stejný. Změní se a otevřou se mu další dveře k poznávání, k učení i k zážitkům. Věřím, že pro člověka je velmi důležité stále se učit novým věcem. Neméně důležité však je naučit se pohlížet na tyto věci jinak. Více se nad nimi zamýšlet. Objevovat a učit se chybami. Nevzdávat se a nezlobit se na celý svět, pokud se právě nedaří. Uvědomovat si, že není jediná správná odpověď a jediné správné řešení. Jedním z programů, které nám k tomu poskytují potřebné nástroje, je „Filozofie pro děti“.

Dnešní děti se velmi dobře vyznají v počítačích. Již některé předškolní děti si zvládají nastavit svojí oblíbenou hru a „brouzdat“ po internetu. Moudrý člověk se obává. A pokládá si otázky. Může se u dítěte, které více času tráví před počítačem a televizí než s lidmi, rozvinout empatie? Bude takové dítě schopno komunikovat s ostatními? Nepoškodí ho to, že si nehraje klasickým způsobem (tj. s ostatními dětmi, se stavebnicí, s auty)? Není možné na tyto otázky jednoznačně odpovědět a vůbec již není možné nějakou radikální metodou počítače a televize z našeho života odstranit. Pevně však věřím, že dítě raději tráví čas s lidmi. Že je svou přirozeností vyhledává a rádo komunikuje. Toho je třeba využít a nabídnout dětem takové aktivity, které je zaujmou.

To je jedním z důvodů, proč v lekcích „Filozofie pro děti“ pokračuji i po dokončení praktické části bakalářské práce. Vidím v tomto programu velký potenciál. Poskytuje totiž dětem právě to, čeho se jim v dnešní době často nedostává. To je, mimo jiné, soustředěná pozornost, naslouchání, sdílení, tolerance, možnost vyslovit své myšlenky a beztrestně chybovat.

Z těchto důvodů bych v budoucnu program P4C ráda zahrnula do ŠVP v naší mateřské škole.

LITERATURA

- BAUMAN, P; CVACH, R.: *Filozofie pro děti: výukový dialog trochu jinak (Uplatnění programu Filozofie pro děti ve ŠVP a ve výuce)*. České Budějovice, 2007. Dosud nepublikováno.
- BĚLECKÝ, Z: *Klíče ke školnímu vzdělávacímu programu. / Keys to school educational programme*. Učitelské listy, 12, 2004/05, č.2, s.4-5. <http://www.ucitelske-listy.cz/>
- BELLZ, H. A SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha, Portál 2001, ISBN 80-7178-479-6
- BLECHA, I. A KOL.: *Filozofický slovník*. Olomouc: FIN, 1995. SBN 80-7182-014-8
- BRUSEL : EURYDICE: *Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání.*, Evropská komise, 2003. <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/032CS.pdf>
- CVACH, R.: *Program Filosofie pro děti v ŠVP. Učitelské listy*, č. 1/ 2006, str. 8.-9. ISSN 1210-6313
- CVACH, R.: *Filozofie pro děti. Kritické listy*, č. 22/2006, str. 26-27. ISSN 1214-5823
- DELORS, J. ET AL. LEARNING: *The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* [online]. Paris: UNESCO Publishing, 1996. ISBN 92-3-103274-7 [cit. 25. května 2006]. Dostupné na WWW: <<http://www.teacherswithoutborders.org/pdf/Delors.pdf>>. *Učení je skryté bohatství*. Praha : UIV, 1997.
- FISHER, R.: *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.
- GARDNER, H.: *Dimenze myšlení; Teorie rozmanitých inteligencí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3
- GAVORA, P.: *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9

- GENERÁLNÍ ŘEDITELSTVÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ A KULTURU: *Rada Evropy: Podrobný pracovní program vymezující cíle systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě /Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe/ 2002.)*
http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_CZ_CS.pdf
- KLIMEŠ, L.: *Slovník cizích slov*. Praha: SPN 1981. ISBN 14-473-87.
- KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R.: *Vyučování jako dialog*. Grada 2007 , ISBN: 9788024715414
- KOTÁSEK, J. A KOL.: *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR Bílá kniha*. Praha Ústav pro informace ve vzdělávání, MŠMT ČR 2001. ISBN80-211-0372-8. <http://aplikace.msmt.cz/pdf/BilaKniha.pdf>
- KOTÁSEK, J. *Bílá kniha po pěti letech*. Bilancující text posledního vystoupení prof. *Kotáska* na kulatém stole SKAV a SVP PedF UK 23. Února 2006. <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102801&CAI=2147>
- MAREŠ, J., ČÁP, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
- METODICKÝ PORTÁL RVP PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ: *Klíčové kompetence* VÚP Praha, <http://www.rvp.cz/clanek/6/181>, © 2005 - 2009, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, ISSN: 1802-4785
- PALA, K. - VŠIANSKÝ, J.: *Slovník českých synonym*. Praha, 1994. ISBN 80-7106-059-3
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, s. r. o., 1997. ISBN 80-7178-170-3
- PRŮCHA, J., WALTROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, Praha : Portál, 4. aktualizované vydání, 2003. ISBN: 80-7178-772-8
- *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. PRAHA: VÚP, 2005. (V textu odkazován jako RVP PV)
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-02-1 [www.vuppraha.cz]

- SASSEVILLE, M.: (sous la direction de) *La pratique de la philosophie avec les enfants*. 2^e éd. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2000. ISBN 2-7637-7782-1.
- SHARP, A. M. - SPLITTER, L.: *Making sense of my world*. Teacher Manual For *The Doll Hospital*, Australia: Accer press, 2000 ISBN 0 86431 321 7
- SHARP, A. M.: *The Doll Hospital*. (*Nemocnice pro panenky*), The Australian Council for Educational Research Ltd, 2000.
- ISBN 0 86431 311 X
- SILLAMY, N.: *Psychologický slovník*. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc 2001. ISBN 80-244-0249-1.
- VETEŠKA, J. TURECKIOVÁ M.: *Kompetence ve vzdělávání*. Grada 2008, ISBN: 9788024717708