

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

**Program „Filosofie pro děti“ a jeho vliv na vývoj
verbálního projevu dětí mladšího školního věku**

Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman

Autor práce: Jana Cimmermannová

Studijní obor: Učitelství pro 1. st. Zš

Ročník: 5

2011

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

12. 12. 2010

Jana Cimmermannová

Děkuji vedoucímu diplomové práce PaedDr. Petru Baumanovi za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Obsah

Úvod.....	- 6 -
1 Teoretická část.....	- 9 -
1.1 Myšlení a řeč	- 9 -
1.1.1 Vztah myšlení a řeči.....	- 9 -
1.1.2 Charakteristika dětí mladšího školního věku	- 10 -
1.1.3 Vztah myšlení a řeči z hlediska konstruktivismu.....	- 13 -
1.1.4 Myšlení a řeč z pohledu psycholingvistiky	- 14 -
1.2 Program Filosofie pro děti jako nástroj rozvoje osobnosti	- 15 -
1.2.1 Smysl a cíle programu Filosofie pro děti	- 15 -
1.2.2 Historie	- 18 -
1.2.3 Inspirativní zdroje	- 19 -
1.2.4 Způsoby a místa užití	- 20 -
1.3 Základní principy filosofování s dětmi	- 22 -
1.3.1 Metody a didaktické prostředky	- 22 -
1.3.2 Myšlenkové a komunikační dovednosti.....	- 27 -
1.3.3 Organizační formy	- 31 -
1.3.4 Struktura hodiny	- 34 -
1.3.5 Tvorba a kladení otázek	- 36 -
1.3.6 Role vedoucího při filosofování s dětmi v hledajícím společenství ..	- 39 -
1.3.7 Dialog.....	- 41 -
1.4 Dosavadní výzkumy efektů Filosofie pro děti	- 48 -
2 Výzkumná reflexe pedagogické praxe.....	- 51 -
2.1 Akční výzkum	- 51 -
2.2 Výzkumné metody	- 52 -
2.3 Sledované kategorie	- 53 -
2.4 Výsledky.....	- 60 -
2.4.1 Délka výpovědí	- 60 -
2.4.2 Počet výpovědí	- 63 -
2.4.3 Mimo téma	- 65 -
2.4.4 Reaguje na ostatní členy skupiny	- 67 -
2.4.5 Reaguje na vedoucí	- 68 -
2.4.6 Otázky orientované na proces	- 70 -
2.4.7 Otázky orientované na obsah	- 72 -
2.4.8 Nové téma	- 73 -
2.4.9 Nové tvrzení	- 74 -
2.4.10 Vyjádření souhlasu.....	- 76 -
2.4.11 Vyjádření nesouhlasu	- 76 -

2.4.12	Nevím.....	- 78 -
2.4.13	Rušivé skákání do řeči	- 78 -
2.4.14	Skákání do řeči za účelem doplnění.....	- 79 -
2.4.15	Skákání do řeči - nesouhlas, otázka	- 80 -
2.4.16	Nesrozumitelné	- 81 -
2.4.17	Přesnost vyjádření	- 82 -
2.4.18	Opakování	- 83 -
2.4.19	Upozornění na rozpornost.....	- 83 -
2.4.20	Vyvozování	- 84 -
2.4.21	Autokorekce	- 85 -
2.4.22	Používá pamětní reprodukci.....	- 85 -
2.4.23	Propojení poznatků.....	- 86 -
2.4.24	Myšlenkový experiment.....	- 87 -
2.4.25	Identifikace důsledků	- 87 -
2.4.26	Navrací k věci	- 88 -
2.4.27	Uvádí příklady.....	- 89 -
2.4.28	Zdůvodňování argumentem	- 90 -
2.4.29	Zdůvodňování autoritou	- 91 -
2.4.30	Zdůvodňování neplatné.....	- 91 -
2.5	Diskuse výsledků – vlastní reflexe praxe.....	- 93 -
3	Závěr.....	- 103 -
	Seznam použitých zdrojů	- 106 -
	Seznam příloh	- 112 -
	ABSTRAKT.....	- 143 -
	ABSTRACT.....	- 144 -

Úvod

I. Blecha¹ při představování filosofie přemítá nad problémy, které vyvstávají při pokusu vymezit její předmět. Zároveň uvádí, že dodnes neexistuje jednotná definice, ani jednotný názor na její postavení v systému věd. Voltaire² uvádí: Filosof je milovníkem moudrosti, lépe řečeno, pravdy. Všichni filosofové se vyznačovali těmito vlastnostmi. Blecha³ tento obraz dále doplňuje a uvádí: Filosofie by měla umět probouzet údiv a klást otázky.“ Tato slova chápu jako klíčová a zároveň jako nejsilnější spojení mezi filosofií jako takovou, programem Filosofie pro děti, jehož cílem je právě zprostředkovat dětem filosofické tázání a napomáhat tak mimo jiné rozvoji jejich myšlení a edukací dětí na prvním stupni. Vždyť nemělo by být naším cílem ve vyučování probudit v dětech lásku k moudrosti a touhu poznávat pravdu? Nejsou právě tohle cíle a dovednosti, které mají přesah z edukace prvostupňové k celoživotnímu vzdělávání, k náhledu na svět se zaujetím a touhou chápat svět a lidi okolo sebe? Podle mého úsudku jsou právě tyto vlastnosti předpokladem k úspěchu života v demokratické společnosti, která je postavena na základě morálních zásad. Hledání pravdy a dobra jsou mezníkem pro rozdíl mezi hledáním a prosazováním vlastního úspěchu na úkor druhých v kontrastu s hledáním vlastního štěstí, úspěchu a naplněného bytí v souladu s lidmi a světem, který nás obklopuje.

Během návštěv biblických hodin s využitím dialogických metod, práce v programech primární protidrogové prevence a na Dětském a dorostovém detoxikačním centru jsem začala stále více přemýšlet o účinnosti školního vzdělávání našich škol a preventivních programech zde využívaných, ale také o možnostech, které jsou k dispozici pro zlepšení kvality edukace. S odstupem času jsem se zúčastnila kurzu Filosofie pro děti a pomalu jsem začala objevovat nepřeberné množství možností, které nám správné využívání tohoto programu poskytuje, a to nejen ve výše zmiňovaných otázkách.

V dnešní době existuje velké množství publikací zabývajících se otázkami vedení filosofického dialogu s dětmi, metodikou i zkoumáním efektivity a možností využití

¹ BLECHA, I. *Filosofie*, s. 13.

² VOLTAIRE in BLECHA, I. *Filosofie*, s. 14.

³ BLECHA, I. *Filosofie*, s. 18.

takovýchto programů, avšak žádná z těchto publikací ani studií mi nemůže říci, jak budou reagovat děti, které povedu já, ani to, zda tato práce bude efektivní. Co však nemohly zprostředkovat publikace, mohla mi podhalit vlastní praxe a její reflexe. Bezprostředně po absolvování kurzu jsem tedy za obětavé podpory P. Baumana začala vést společně se S. Koubkovou svůj první kroužek Filosofie pro děti s dětmi mladšího školního věku. V této práci jsem pokračovala i následující rok, přičemž na vedení kroužku jsem spolupracovala s P. Baumanem. Na základě této zkušenosti zpracovávám praktickou část diplomové práce.

Z celé škály výzkumných problémů jsme vybrali možnost analýzy vlivu Filosofie pro děti na vývoj verbálního projevu dětí mladšího školního věku a pro zpracovávání jsme využili možnosti záznamu všech hodin na diktafon a následné transkripce. Základní otázkou této práce je tedy, zda a popřípadě jaký má vliv Filosofie pro děti v oblasti vývoje verbálního projevu dětí mladšího školního věku. Zároveň se pokouším zkoumat možné příčiny a činitele, které toto ovlivňují.

Pro umožnění tohoto zkoumání si nejdříve v teoretické části diplomové práce ujasníme propojení myšlení a řeči, projdeme stručnou charakteristikou dětí mladšího školního věku, pozastavíme se u konstruktivismu a autorů zabývajících se řečí dětí.

V další části blíže představíme program Filosofie pro děti, jeho možnosti, smysl a cíl, historii, inspirativní zdroje, způsoby a místa užití.

Neméně důležité jsou i následující části pojednávající o základních principech filosofování s dětmi, metodách a didaktických prostředcích, myšlenkových a komunikačních dovednostech, organizačních formách i o jednotlivých součástech hodin Filosofie pro děti.

Jako propojovací článek mezi částí teoretickou a praktickou slouží část zabývající se dosavadními výzkumy efektů Filosofie pro děti a jejich zjištěními a výsledky.

Praktická část sestává z výzkumné reflexe vlastní pedagogické praxe, která je zpracována na základě materiálů získaných z jednotlivých hodin kroužku Tajemné zrcadlo, vedeného na základě metod programu Filosofie pro děti. Představeny jsou cíle a výsledky zkoumání, které jsou zakončeny shrnutím získaných poznatků.

Základní zdroje, ze kterých při zpracování diplomové práce vycházím, jsou knihy psychologické, filosofické i pedagogické, obzvláště však materiály pojednávající konkrétně o Filosofii pro děti. Vycházela jsem z řady zahraničních zdrojů, případně také

z jejich pracovních překladů dostupných v češtině. Mnohé informace jsem získala z internetových zdrojů či z korespondence s osobami, které měli či mají s Filosofíí pro děti co do činění. Velkou pomocí mi byla i možnost porovnání a konfrontace vlastních myšlenek s autory diplomových a bakalářských prací zpracovávaných se zaměřením k Filosofii pro děti. Velmi přínosné mi pak byly četné přednášky P. Baumana zaměřující se na teorii i praxi Filosofie pro děti včetně bloku předmětů vázících se k certifikátovému programu Filosofie pro děti, zajišťovaného i dalšími vyučujícími.

1 Teoretická část

1.1 Myšlení a řeč

1.1.1 Vztah myšlení a řeči

Jazyk a z něho vycházející komunikace nám slouží pro sdělování našich myšlenek jako prvotní prostředek. R. L. Atkinson⁴ jej považuje za největší úspěch lidstva jako druhu, který vychází ze schopnosti vytvářet složité myšlenky, prakticky je využívat a sdělovat je druhým. Samotný proces myšlení v sobě zahrnuje velké množství duševních aktivit a lze jej vnímat jako „jazyk myslí“.

Používání jazyka má dva aspekty, kterými jsou produkce a porozumění. Při jazykovém aktu začínáme s myšlenkou, kterou převedeme do věty, a tu následně vyjádříme na úrovni srozumitelných zvuků. V procesu porozumění jazyku hraje roli slyšení zvuků, přiřazení významu zvukům ve formě slov, spojení slov do vět a vyvození významu. Jazyk je tedy mnohoúrovňovým systémem, který dává do vztahu myšlenky a řeč prostřednictvím slov a větných jednotek.

Pomocí pravidel následně můžeme různým způsobem kombinovat slova a vytvořit miliony vět a porozumět jim. V roli posluchače obvykle bez potíží kombinujeme slova do větných jednotek, mezi něž patří věty a větné členy. Lidé, kteří slyší nebo čtou větu, ji nejprve intuitivně rozdělí na jmennou a slovesnou frázi a na další větné členy, a poté ze získaných částí získávají výroky. Chceme-li rozumět větě, vnímáme fonémy, používáme je k vytváření morfémů a slovních spojení věty a nakonec z větné jednotky získáváme výrok. Pracujeme od nejnižší úrovně na vyšší. Při vytváření věty postupujeme opačně. Začneme propoziční myšlenkou, převedeme ji na slovní spojení a morfémy věty a nakonec převedeme morfémy na fonémy. Poté co jsme porozuměli několika slovům, si začneme vytvářet úsudky o významu věty a často používáme svoje dohady o výrocích k tomu, aby nám pomohly porozumět celé větě. Existují však

⁴ ATKINSON, R. L. *Psychologie*. s. 305.

případy, kdy je téměř nemožné porozumět řeči bez znalosti kontextu. Nejvýraznější součástí kontextu je osoba, se kterou komunikujeme, a porozumění jejímu záměru.

V mozku se nacházejí dvě velice důležité oblasti, jež jsou pro řeč klíčové. V pravé mozkové hemisféře jsou lokalizovány Brocova oblast umístěná v čelních lalocích a Wernickeho oblast, kterou najdeme ve spánkové oblasti. Základnu komunikace tvoří druhá signální soustava.⁵

Řečová činnost má dalekosáhlý význam pro další rozvoj myšlenkové činnosti. Vztahem myšlení a řeči se z ontogenetického hlediska zabýval například L. S. Vygotskij, který uvádí, že tento vztah je proměnlivý a v průběhu vývoje se mění jak kvantitativně, tak kvalitativně.

Piaget i Vygotskij se shodují ve vzájemné provázanosti myšlení, řeči i vlivu společnosti. Piaget uvádí, že skutečný postup procesu vývoje dětského myšlení se uskutečňuje nikoli od individuálního k socializovanému, ale naopak. Vygotskij⁶ uvažuje, že pro vývoj myšlení má rozhodující význam rozvoj vnitřní řeči. V jistém bodě dochází k protnutí linie vývoje řeči a myšlení. Řeč se stává intelektuální a myšlení se stává verbálním. Nesporným faktem je závislost myšlení na řeči, na prostředcích myšlení a na sociálně kulturní zkušenosti dítěte. Myšlení se vyvíjí v závislosti na osvojení sociálních prostředků myšlení, tj. v závislosti na řeči.

Řeč znásobuje rozsah a rychlost myšlení, ale zůstává předmětem sporů, zda logicko-matematické struktury jsou nebo nejsou lingvistické povahy. Jazyk je nicméně logikou strukturován.⁷ Verbální aktivita závisí zpravidla na obtížnosti řešeného problému. Obtížný úkol vyvolává, nezávisle na věku, intenzivnější verbální aktivitu.⁸

1.1.2 Charakteristika dětí mladšího školního věku

Mladší školní věk je většinou vymezován od 6 nebo 7 let, tedy od doby, kdy dítě vstupuje do školy, až po 11 nebo 12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání.

⁵ Tamtéž, s. 306-311.

⁶ Srov. VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*.

⁷ Srov. PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*, s. 79-80.

⁸ Srov. KREJČÍKOVÁ, E. *Kapitoly z dětské psychologie pro učitele*, s. 49.

Podle Vágnerové⁹ je toto období charakterizováno rovnoměrným tělesným růstem, zlepšováním hrubé i jemné motoriky a koordinace celého těla. Výrazně se v této etapě zdokonaluje řeč, roste nápadně slovní zásoba a stejně tak i délka a složitost vět. Souvětí jsou stále více a více složitější a i užití gramatických pravidel postupuje na vyšší úroveň. Narůstá slovní zásoba, dítě si osvojuje nová slova, poznává i nové významy týchž slov a užívá jich nyní s větším porozuměním a v přiměřenějších souvislostech. Nastává pokrok i v artikulaci.

Vývoj řeči podporuje rozvoj paměti, učení i myšlení. Dítě je schopno skutečných logických operací, pravých úsudků odpovídajících zákonům logiky bez dřívější závislosti na viděné podobě. Logické usuzování se však víceméně týká konkrétních věcí a jevů, obsahů, které si lze názorně představit. Dítě je schopno různých transformací v mysli současně. Může chápat zvrtnost, identitu, vzájemné spojení různých myšlenkových procesů do jedné činnosti. Děti jsou schopné klasifikovat známé objekty a situace podle více hledisek. Postupně začínají chápat a rozlišovat podřazené a nadřazené třídy. Uplatňuje se induktivní přístup myšlení a zlepšuje se i užívání dedukce, která umožňuje integraci informací, které jedinec získal z různých zdrojů. Děti tohoto věku mají potřebu eliminovat nahodilost.

Dítě se stává pozornější, vytrvalejší, vše důkladně zkoumá. Nevnímá již věci v celku, ale prozkoumává po částech, stává se kritickým pozorovatelem. Zlepšuje se orientace v časoprostoru a identifikace pojmů jako například brzy, později, zítra atd. Abstraktní pojmy a jejich významy jako konečno, nekonečno, život, smrt mu prozatím ještě nejsou jasné. Toto tvrzení však pravděpodobně nelze chápat zcela jednoznačně jako nezvratné. Pochopení abstraktních pojmů je možná pro tyto děti hůře uchopitelné, ale je zde možná i varianta, že tato schopnost bude vycházet i z poskytovaných příležitostí k manipulaci s těmito pojmy. Pokud tedy přichází děti s pojmy do styku a mohou se aktivně podílet na manipulaci s nimi, předpokládám, že jejich úroveň nebude stejná jako u dětí, které tuto možnost nemají. K řešení abstraktních otázek jsme se dostali i během našeho kroužku a společně jsme tak hledali odpovědi například na otázky: Je ta dvojka (napsaná na tabuli) skutečná, nebo napsaná?, Co je to číslo?, Co dělá člověka člověkem? atd.

⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*.

Pro ilustraci možného uchopení abstraktního tématu dětmi mladšího školního věku, v našem případě 9-10 let, zde uvádíme část dialogu nad otázkou, co je to číslo, kterou jsme diskutovali na třetím setkání.

D3 – Co je množné, jakoby množná hodnota.

V1 – Jak to myslíš?

D3 – Číslo je množná hodnota. No jako, že je to hodnota.

V2 – Co to vlastně znamená to slovo hodnota?

D5 – Hodnota? Že má něco cenu. Hodnota jako, já nevím, jak by se....Prostě třeba budete chtít něco prodat, třeba rohlík za dvě koruny a ty dvě koruny to už je ta hodnota. Cena, toho co.....Třeba hodnota člověka.

D1 – Symboly či znaky, jež popisují množství. Množství jako, že je jich hodně. Znaky jako, že jsou nějaký..... No tak známky třeba.¹⁰

Dle Piagetova¹¹ rozdělení spadá úroveň myšlení dětí mladšího školního věku do stadia konkrétních logických operací. Myšlenkové operace jsou zde interiorizovanou činností, která modifikuje předměty poznání. Poznávat objektivní realitu již neznamena pouze vytvořit si o ní představu, ale současně na ni aktivně působit, operovat s ní, přetvářet ji. Dítě manipuluje nejen s předměty, ale i se znaky, s problémy a řeší je prakticky i názorně. Smyslovost a konkrétní operace jsou zde základem vývoje inteligence i vývoje kognitivního.

Výkony dětí jsou často velice závislé na motivaci a na ostatních faktorech osobnosti. Skupina dává dítěti příležitosti k četnějším a rozlišenějším interakcím. Začínají se stabilizovat sociální normy morálního jednání. Morálka již není většinou určována druhými, jejich příkazy a zákazy. Morálka se tak podle Piageta stává autonomní. Kohlbergovy výzkumy dále potvrdily různá stadia morálky, avšak zároveň poukazují na velkou individuální diferencovanost, a to ne vždy odpovídající věku. Dítě si osvojuje různé sociální role a získává uvědomělejší sebepojetí a sebehodnocení.¹²

¹⁰ (D – dítě, V – vedoucí kroužku)

¹¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*.

¹² Srov. Tamtéž.

1.1.3 Vztah myšlení a řeči z hlediska konstruktivismu

Pokud budeme hledat v dnešních pedagogických či psychologických směrech oporu pro tvrzení prezentovaná v následujících kapitolách o přínosu Filosofie pro děti, velice prospěšným nám bude pohled na konstruktivismus s jeho jednotlivými proudy.

Mezi mysliteli, kteří konstruktivismus inspirovali, lze nalézt stejné osobnosti, které inspirovaly svými myšlenkami vznik a koncepci Filosofie pro děti. Konstruktivismus čerpá náměty například z myšlenek filosofů, pedagogů nebo psychologů jako jsou: G. Vico, I. Kant, J. Dewey, M. Montessorri, W. Strzemiński, J. Piaget, L. S. Vygotskij, H. von Foerster, J. Bruner, H. Simon, P. Watzlawick, L. Wittgenstein.¹³

Kognitivní konstruktivismus vychází především z evropské genetické epistemologie J. Piageta a americké kognitivní psychologie v zastoupení například J. S. Brunera. Je zde počítáno s předpokladem, že poznání se děje sestrojováním a aktivním skládáním jednotlivých informací z vnějšího prostředí do vnitřních smysluplných představ a struktur, a poté je využíváno k myšlenkovým operacím.

Sociální konstruktivismus vychází z prací o sociální dimenzi učení představitelů A. Bandury, a L. S. Vygotského a zdůrazňuje nezastupitelnou roli sociální interakce a kultury v procesu konstrukce poznání. V didaktice se jeho zásady realizují zejména v kooperativním učení.

Pedagogický konstruktivismus chápe učení jako sociální fenomén. Jde zde o spojení kognitivního a sociálního konstruktivismu. Lidské poznání vždy vzniká v interakci, prostřednictvím komunikace. Nové znalosti tedy konstruujeme při vzájemném ovlivňování se se svým okolím. Dialog, debata či konfrontace různých názorů a úhlů pohledu vede k hledání nových způsobů řešení, myšlenek a nápadů. Při učení se pracuje s žákovými prekoncepty a vysoce ceněna je schopnost obhájit své znalosti vůči kontroverzním poznatkům, což nevyklučuje ani změnu stanoviska, pokud jsme se zmýlili. Pedagogický konstruktivismus prosazuje respektování kognitivních struktur dítěte a klade důraz na využívání řešení konkrétních životních problémů.¹⁴

S ohledem na pedagogický konstruktivismus tak můžeme podpořit Lipmanovy myšlenky, potažmo Filosofii pro děti, ve které je brán zřetel na společnou komunikaci,

¹³ Wikipedia, *Konstruktivism (learningtheory)*, c2010 [online].

¹⁴ Srov. PRŮCHA, J; WALTEROVÁ, E; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. s. 131-132.

verbalizaci myšlenek, a tedy i osobních prekonceptů. Je zde respektována kognitivní vyspělost dítěte, která ovšem s odkazem na myšlenky L. S. Vygotského počítá s tzv. zónou nejbližšího vývoje, která představuje rozsah potenciálu mezi úrovní pozorovaných dovedností dítěte a základní latentní kapacitou. Více než vhodné mi přijde zde připojit myšlenku J. Brunera¹⁵, který tvrdil, že děti se mohou naučit takřka čemukoliv v jakémkoliv věku, pokud je jim to podáno přiměřenou formou.

1.1.4 Myšlení a řeč z pohledu psycholingvistiky

Vývoj řeči je teoreticky a empiricky zkoumán v tzv. vývojové psycholingvistice. Pro objasnění vývoje řeči u dětí existuje několik teoretických přístupů. Například podle hypotézy Ch. S. Osgooda a pod vlivem behaviorismu byla řeč chápána jako řetězec asociovaných jevů, slova jako řetězec zvuků. Užívání jazyka bylo chápáno jako výsledek učení.

Dle Chomského či Millera bylo osvojování jazyka více určováno tzv. vrozenou dispozicí než působením učení. Konstruktivistický pohled zmiňovaný výše v zastoupení například Piagetovým přináší pohledy, ve kterých je vývoj řeči spojován nejen se zráním kognitivních schopností, ale zároveň i interakcí v daném prostředí. Vygotskij se zabýval mimo jiné i tzv. vnitřní řečí. Rozdílný pohled na interakci mezi jedincem a prostředím, jež ovlivňuje vývoj řeči, byl u Vygotského a Piageta v chápání vzájemného ovlivňování jedince a prostředí směrem od společnosti k jedinci či naopak.

V České republice má výzkum řeči počátky z období před 2. světovou válkou, kdy se jí zabývali například F. Čáda, V. Příhoda a další. Mezi současné autory, kteří se ve svých textech zaměřují na kvalitu a rozvoj dětské řeči patří například M. Kala, M. Benešová, K. Šebesta, D. Kutálková, F. Brohm, J. Janoušek, J. Jiráček, I. Nebeská, I. Vaňková.¹⁶

V zahraničí je rozvíjen intenzivní výzkum této oblasti, a tak můžeme najít i zástupce lidí, kteří se věnují výzkumu řeči, a to nejen odděleně, ale i v kontextu Filosofie pro děti.

¹⁵ SHARP, A. M; SPLITTER, L. J. *Making sense of my world*. s. 7.

¹⁶ Srov. PRŮCHA, J; WALTEROVÁ, E; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. s. 118, 143.

Vlivem Filosofie pro děti na rozvoj řeči se zabývají zejména M. F. Daniel, L. Lafortune, R. Pallascio, L. Splitter, Ch. Slade, T. de la Garza, A. Delsol. Jejich výzkumy se budeme podrobněji zabývat v kapitole 1.4.

1.2 Program Filosofie pro děti jako nástroj rozvoje osobnosti

1.2.1 Smysl a cíle programu Filosofie pro děti

V kontextu školního vzdělávání je pro děti nejčastější setkávání se s tématy z oblasti filosofie až na druhém stupni, například v hodinách dějepisu či občanské výchovy¹⁷. Program Filosofie pro děti však počítá se spoluprací dětí již od 4 let. Poskytnutí prostoru dětské zvědavosti a touze po poznání umožňuje rozvoj badatelského pohledu na svět, uchování si otevřenosti vůči novým myšlenkám a postupného vytváření si mnohých dalších sociálních, pracovních či kognitivních kompetencí. Samozřejmě Filosofie pro děti neučí děti v mateřské školce dějinám filosofie, na které se mnohdy pohled na filosofii zužuje, ale za použití rozmanitých a věku přiměřených metod otevírá cesty například k neformální logice nebo tvůrčímu myšlení. Pilíře tohoto programu tvoří logika, metodické postupy vědeckého zkoumání filosofie, lingvistika, kognitivní psychologie, literatura.¹⁸

Nad otázkami postavení a přínosu filosofie v našich školách se ve svém textu zamýšlí P. Jemelka.¹⁹ I přestože bez bližšího zdůvodnění zmiňuje „*filosofii pro děti*“ jako „*poněkud násilný typ projektů*“ připouští, že dnešní zúžení filosofie na memorování naučených frází bez dalšího porozumění je nejen nedostačující, ale i nevyužitelné.

A právě na základě velmi podobných myšlenek vznikla díky Matthew Lipmanovi i samotná Filosofie pro děti. Ve vzdělávacím programu pro Nš je Filosofie pro děti

¹⁷ TISCHLEROVÁ, S. *Jak s dětmi začít filosofovat*. s. 19.

¹⁸ CVACH, R. *Možnosti využití zkušenosti učitelů z volnočasových aktivit při tvorbě ŠVP a uplatnění programu „Filosofie pro děti“ ve ŠVP*.

¹⁹ JEMELKA, P. *Místo filosofie v multikulturní výchově aneb od tradice k tradici*.

charakterizována jako ucelený systém didaktických prostředků, které tvoří kompaktní program s cílem napomoci dětem rozvíjet jejich talent, zejména pak v oblasti rozumové, estetické a etické. Základním posláním je pěstovat v dítěti jeho vlastní identitu, posilovat sebedůvěru, sebeovládání, vztah k jiným a k sobě samému, rozvíjet tvořivost, vytvářet předpoklady k samostatnému a zodpovědnému rozhodování, naučit se uvažovat o následcích svých činů.

Předtím než začneme filosofovat s dětmi, radí Sasseville²⁰ odpovědět si mj. na následující otázky: Čeho se snažíme dosáhnout, napomáháme-li rozvoji kritického myšlení? Jaký je náš cíl? Jak můžeme zlepšit schopnost usuzování u žáků? Jak můžeme žáky přimět k přemýšlení? Jak můžeme děti vést ke kritickému myšlení?

Výše zmiňované otázky samozřejmě nepostihují celou šíři Filosofie pro děti, ale jsou spíše jakýmsi námětem a v jistém smyslu nám i připomínají důležitost stanovování si a ujasnění cílů před započítím naší práce.

Jednotlivé dílčí cíle Filosofie pro děti se v mnohém kryjí s cíli kurikula ZŠ. Cíle pro hodiny Filosofie pro děti by měly splňovat stejné požadavky jako cíle, které si obecně stanovujeme pro vyučování. Uplatňujeme zde hledisko možnosti zpětného hodnocení, požadavek konkrétnosti a jednoznačnosti, přiměřenosti, komplexnosti. Pro formulaci cílů využíváme při použití Bloomovy taxonomie aktivních sloves vyjádřených v pojmech výkonů žáků. Tato taxonomie cílů však není jedinou využitelnou a při stanovování cílů se můžeme ohlédnout například za pracemi pedagogů Krathwohla či Niemiérka, kteří zohledňují i cíle v oblasti afektivní, a zřetelněji zachycují celkový rozvoj osobnosti žáka bez jednostranného zaměření pouze na cíle kognitivní.

Jednotlivé cíle by měly charakterizovat očekávaný výkon a odpovědět tak na otázku, co by měl žák umět, popsat kvalitu výkonu a vysvětlit tak, co to znamená umět v daném případě a zároveň charakterizovat normu výkonu a brát v potaz smysl požadovaného cíle. Využívané aktivity se odvíjejí od očekávaných cílů, na které je třeba brát zřetel. Teprve s přihlédnutím k očekávaným výsledkům lze volit vhodné metody a přístupy a ovlivnit tak jejich efektivitu. Při stanovování cílů bychom neměli opomíjet rozvoj myšlenkových dovedností.²¹

²⁰ Srov. SASSEVILLE, M. *Praktická filosofie pro děti*.

²¹ Srov. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, s. 121-125.

Díky provázanosti Filosofie pro děti s obecnou filosofií se u tohoto programu setkáváme s cílem tříbit schopnost uvažování, což se z části odehrává za pomoci logiky. Logika je velice důležitá a zároveň užitečná pro rozvíjení strukturovaného a organizovaného myšlení, protože zavádí pořádek do našich znalostí a myšlenek. Přesto však není využívání formální logiky v běžném životě zcela obvyklé, obzvláště pak pro děti. M. Lipman proto považoval za dobré použít tzv. logiku neformální, která pomáhá dětem přímo odhalovat četná využití strukturovaného a promyšleného uvažování. Neformální logika klade důraz na hledání a posuzování důvodů. Děti tak získávají nástroj, který jim napomáhá posuzovat myšlenky své i ostatních s ohledem na aktivity, které dělají nebo na události, ve kterých žijí. Procesem zkoumání důvodů podněcuje k častějšímu používání strukturovaného způsobu myšlení, procesem posuzování důvodů jim umožňuje, aby si více uvědomovaly různorodost využití, kterou s sebou nese myšlenková reflexe.

S odkazem na základní principy pragmatické pedagogiky je v programu Filosofie pro děti zdůrazňováno učení se praxí, tj. vytváření příležitostí k tomu, aby děti své myšlení rozvíjely praktickou argumentací. Děti, které se účastní diskuse, jsou vyzývány k vytváření úsudků, které jsou dále zdokonalovány pomocí cvičení, zpřesňovány prostřednictvím deduktivního a induktivního usuzování, inkluzí či exkluzí, kategorickým uvažováním, hypotetickým uvažováním, analogickým uvažováním, uváděním příkladů a protipříkladů, kategorizací, vysvětlováním atd.²²

Rozvinuté myšlení v sobě podle Lipmana²³ obsahuje schopnosti logického myšlení, které v sobě zahrnují např. indukci, dedukci, analogie, jejichž cílem je ochrana pravdy. Schopnosti badatelské, které jsou vystavěny na podkladě pozorování, zkoumání s cílem objevovat a vynalézat nové cesty. Produktem těchto schopností jsou úsudky. Schopnosti objasňování napomáhají v pochopení řečeného, také v naslouchání, uvádějí do kontextu, ochraňují význam vyřčených slov. Schopnosti kritického myšlení v sobě skrývají dispozice vedoucí k posuzování za pomoci kritérií, hledání zdůvodnění pro naše tvrzení. Konceptuální schopnosti zahrnují organizaci informací do skupin, jejich analýzu a hodnocení, uvádění kritérií, argumentů, vysvětlování.

²² SASSEVILLE, M. *Pozorování při filozofii pro děti*.

²³ LIPMAN, M. *Thinking in Education*. s. 203-210.

Zabývají-li se děti filosofováním pravidelně, stávají se pozornější nejen vůči předmětům vně jejich myšlení, ale zároveň i vůči své vlastní mysli.

1.2.2 Historie

Pro zmapování zrodu a vývoje Filosofie pro děti se musíme vrátit na konec šedesátých let minulého století na Kolumbijskou univerzitu v New Yorku. V této době Lipman vyučoval filosofii (logiku a estetiku) a s přibývajícím časem si začal stále více uvědomovat, že jeho studenti jsou sice schopni reprodukce naučeného, ale praktického využívání svých vědomostí nikoliv. Přestože využíval se svými studenty čtené chvíle k debatám, počet studentů schopných vhodně logicky argumentovat byl malý. Postupně tedy došel k názoru, že ač schopni vzdělání v teoretické rovině, studenti nepoužívají účinně samostatného uvažování. V následujících letech pak tento problém nejen zkoumal, ale pokusil se najít i metody vhodné pro zlepšení situace, s jejichž pomocí by mohl tento stav zvrátit. Došel k závěru, že s výukou uvažování se začíná velmi pozdě a rozhodl se svoji teorii vyzkoušet poskytnutím prvního krátkého příběhu učitelce pracující s dětmi ve věku 11-12 let, které měly problémy se čtením.²⁴

Od dob prvního povedeného experimentu se již mnohé změnilo. Program Filosofie pro děti je znám téměř po celém světě. Na jeho využívání se podílí stovky pedagogů a zároveň jsou k této problematice dostupné desítky materiálů. Mezi využitelné materiály patří například příběhy, metodické příručky, teoretické texty, videa, časopisy. V různých zemích jsou pořádány konference, semináře, kurzy.

I v České republice existují místa, kde se Filosofie pro děti praktikuje. Mezi ně patří v první řadě České Budějovice, dále například Praha, Brno, Olomouc či Ostrava.

Do České republiky se dostalo ponětí o Filosofii pro děti díky práci S. Jindrové. I přestože byl první krok oslovit přímo MŠMT bez kladné odezvy, naštěstí přibýly i další, již mnohem úspěšnější pokusy. Již v roce 1995 se uskutečnil první informační seminář v Praze vedený prof. Daniele Camhy. Následovala spolupráce se Základní školou sv. Voršily v Praze. O rok později vyšel první český článek o Filosofii pro děti

²⁴ Srov. www.p4c.cz [online].

od J. Pelána.²⁵ V dalších letech pokračovaly jednotlivé návštěvy českých účastníků na zahraničních seminářích a kurzech. Filosofie pro děti se v této době objevila i ve vzdělávacím programu Národní škola.

Navázaly první pokusy s využíváním Filosofie pro děti v praxi. Po prezentaci programu Filosofie pro děti na univerzitách v Praze, Olomouci a Českých Budějovicích ve spolupráci s Universtíté Laval (Québec) započala systematická práce s touto tematikou zejména na Jihočeské univerzitě. V zimním semestru roku 2004 zde byla zahájena výuka seminářů Filosofie pro děti. Začaly rovněž vycházet jednotlivé články a příspěvky zabývající se Filosofii pro děti. S teoretickými znalostmi postupně přibýly i mnohé zkušenosti z praktického využívání programu, které se pozitivně odráží při další práci s dětmi.²⁶

1.2.3 Inspirativní zdroje

Vznik Filosofie pro děti vychází z mnoha pramenů a opírá se o práce a myšlenky významných pedagogů, psychologů a filosofů. Mezi tato jména patří například Sókratés, J. Piaget, J. Dewey, CH. S. Pierce, L. S. Vygotskij, L. Wittgenstein a další. M. Lipman skloubil myšlenky těchto významných autorů v jeden celek. Z některých autorů vycházel při svých prvních myšlenkách vedoucích k Filosofii pro děti, z jiných čerpal až zpětně.

Vliv pragmatismu ve Filosofii pro děti spočívá v přesvědčení, že pravdivost a podstatu věcí poznáváme nejlépe v dialogu.²⁷ Podstatným společným znakem je zaměření pozornosti na práci v tzv. hledajícím společenství (community of inquiry).

M. F. Daniel²⁸ uvádí, že: *hledající společenství v programu, který navrhl M. Lipman, se uskutečňuje v paradigmatu pragmatismu ve svých ustanovujících prvcích, což znamená, že jeho forma (mikrospolečnost), struktura (nehierarchizovaná, nesoutěživá), metoda vyučování (rovnocenný vztah mezi učitelem a žáky), cíle (vnitřní rozvoj osobnosti), stejně tak jako základní principy (vnitřní motivace, kontinuita zkušenosti, výchova*

²⁵ PELÁN, J. *Filosofie pro děti – filosofování s dětmi*. In *Na cestě k humanitě*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1264-1.

²⁶ Srov. www.p4c.cz [online].

²⁷ MACKŮ, R. *Filosofování s dětmi jako způsob výchovy zážitkem ve volném čase*.

²⁸ Srov. SASSEVILLE, M. dle DANIEL, M. F. *Praktická filosofie pro děti*.

zaměřená na dítě), tato všechna hlediska ukazují, že hodnoty, které jsou ve Filosofii pro děti vyzdvihovány, jsou základními hodnotami pragmatismu. Peirceův a Deweyeho koncept školního společenství, či badatelské komunity, pak můžeme charakterizovat souhlasně s popisem Martina Drnka²⁹ jako společenství žáků, kooperativně usilujících o dosažení nového poznání. Vzájemná diskuse je zde založena na základech vzájemného respektu, společného rozvoje poznání a kritické sebekorekce, kde učitel funguje jako facilitátor a svou znalostí problematiky je schopen pomoci žákům určit směr jejich bádání. Do samotného procesu však nevstupuje silou. Kreativní myšlení je podporováno pomocí metod prezentace nových faktů, ale též pomocí přeuspořádání významů faktů, které žáci již předtím získali.³⁰

Sókratés inspiroval M. Lipmana vedením dialogů, ale také láskou k moudrosti a k společnému odhalování pravdy. Metoda sokratovského dialogu spočívá v odhalování a vytváření vlastních, logicky vyvozovaných poznatků.³¹

M. Nussbaum svojí prací zabývající se emocemi a emocionální inteligencí obohatila nejen M. Lipmana, ale především A. M. Sharp.

L. S. Vygotskij³² kladl velký důraz na sociální interakce a vliv jazyka na kognitivní vývoj dítěte. Daleko více než na biologický aspekt vývoje se zaměřoval na proces internalizace významů poskytnutých prostřednictvím sociální interakce. Jedinec podle této teorie přijímá znalosti zvenčí a vývoj tak tedy probíhá „zvnějšku dovnitř“. Klíčovým pojmem Vygotského teorie je tzv. zóna nejbližšího vývoje, která představuje vztah mezi úrovní pozorovatelných dovedností dítěte a jejich latentní kapacitou.

1.2.4 Způsoby a místa užití

Stejně jako existuje mnoho způsobů či názorů jak vyučovat, můžeme se i ve Filosofii pro děti setkat s mnoha přístupy jak s dětmi pracovat.

Vzhledem k tomu, že od dob prvních pokusů s uvedením Filosofie pro děti M. Lipmanem uplynulo již více než čtyřicet let, je celkem pochopitelné, že se objevují

²⁹ Srov. DRNEK, M. *Vzdělávání k demokratickému občanství a koncept „Společenství poznávajících“*.

³⁰ Srov. DRNEK, M. dle KESNOWSKI 2005.

³¹ Srov. PRŮCHA, J; WALTEROVÁ, E; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. s. 51.

³² Srov. VYGOTSKIJ L.S. *Psychologie myšlení a řeči*.

i nové přístupy s menšími či většími obměnami od základního modelu, které ač mnohdy sledují podobné cíle, mohou využívat jiných postupů. Můžeme se tak setkat například s názvem filosofie pro život³³ či dalšími zahraničními alternativami. Jako nejvýraznější proudy, které mají svá četná zastoupení v praxi filosofování s dětmi, lze označit následující tři, v zastoupení svých hlavních představitelů M. Lipmana, G. Matthewse a O. Brenifiera.

Program původně navržený M. Lipmanem má svůj podklad v práci s filosofickými romány, které jsou vytvářeny pro účely Filosofie pro děti a splňují jistá specifika. V programu je brán zřetel na rozvoj kritického (critical thinking), tvořivého (creative thinking) a angažovaného myšlení (caring thinking) a je podporována nejen celková kultivace osobnosti dítěte, ale i jeho chápavý a vnímavý postoj ke svému okolí. Tento přístup se snaží o systematické utváření filosofického myšlení tak, aby bylo možné tuto aktivitu začlenit do podmínek školního kurikula, s jeho užitím se častěji setkáváme v rámci formálního vzdělávání. Pro práci se počítá s využíváním metodických příruček, které mají za cíl zdokonalit filosofické schopnosti dětí, nabízejí vhodné příklady, alternativní názory, a mohou tak poskytnout cennou pomoc i učitelům méně zkušeným či s ne zcela úplnými vědomostmi v oboru filosofie. V jednotlivých hodinách tak například dochází, ač u dětí nevědomky, k rekonstrukci dějin či ožívování otázek z filosofie na základě předkládaných materiálů. Velký důraz je zde kladen na budování hledajícího společenství, tedy na sociální dimenzi myšlení.

Druhý pohled na filosofování s dětmi přináší G. Matthews, který ve své práci využívá klasické filosofické texty či klasickou literaturu, která nebyla primárně vytvořena k účelům Filosofie pro děti. Na podkladě dialogu se při společné práci snaží prohlubovat myšlenky ukryté v textu.

Představitelem třetího přístupu je O. Brenifier, jehož filosofování vychází spíše ze životních situací. Ve své práci nezdůrazňuje sociální aspekt myšlení. Na základě důsledného dodržování Sokratovského přístupu vede žáky k autokorekci a důsledně kritickému přístupu k vlastní životní situaci, včetně poznání absurdity života.

Místa, kde se s praktikováním filosofie s dětmi lze setkat, můžeme rozdělit podle zemí a vnitrostátně pak specifitěji podle zařízení, kde se program praktikuje. V dnešní

³³ Základní církevní škola sv. Voršily v Praze.

době je Filosofie pro děti zastoupena v různé míře na každém kontinentu naší planety, přibližně se jedná o padesát různých zemí. Jednotlivé státy se zapojují do mezinárodních workshopů, výzkumných projektů, školících programů, tvorby publikací s mezinárodní účastí a mnohých dalších mezinárodních aktivit. V Evropě je nejčastější zastoupení ve Francii, Švýcarsku, Rusku, Rumunsku, Polsku, Belgii, Portugalsku, Španělsku. S cílem zprostředkovat spojení mezi lidmi zabývajícími se Filosofíí pro děti napříč zeměmi vznikl Mezinárodní výbor pro filosofování s dětmi (ICPIC).³⁴

Využití Filosofie pro děti je napříč celým školským systémem i oblastí neformálního vzdělávání, a to od povinného absolvování přes výběr v bloku povinně volitelného předmětu či volnočasové aktivity.

První setkání je možné již v mateřské školce, dále navazuje první i druhý stupeň, na který je zaměřena většina materiálů. Využití ji lze například i ve společenskovedních či přírodovědných předmětech na SŠ, lze ji studovat na VŠ i v rámci celoživotního vzdělávání. Možné využití je i v práci školní družiny, dobrovolných kroužků, domova dětí a mládeže apod. Pro užití tedy není stěžejní místo, čas či organizace, ale zájem a motivace provázená pochopením a kladnou odezvou z řad účastníků.

Obecně lze říci, že s filosofickými otázkami se setkáváme ve všech vzdělávacích oblastech a z toho vyplývá, že i filosofický dialog lze uplatnit v jakémkoliv vyučovacím předmětu. Toto propojení dává velký prostor v uplatnění průřezových témat, kdy není nutné pro Filosofii pro děti vyčlenit samostatné předměty, a i přesto ji lze aktivně využívat.³⁵

1.3 Základní principy filosofování s dětmi

1.3.1 Metody a didaktické prostředky

Mezi didaktické prostředky využívané ve Filosofii pro děti patří především filosofický román a metodická příručka, se kterými se v hodinách pracuje. V hodinách však

³⁴ Srov. SASSEVILLE, M. *Praktická filosofie pro děti*.

³⁵ Srov. Tamtéž.

samozřejmě využíváme i mnohé jiné didaktické prostředky s ohledem na cíl, který sledujeme, věk a psychický vývoj žáků a podmínky realizace.³⁶

K základním publikacím řadíme romány doplněné metodickými příručkami vytvořené převážně M. Lipmanem a A. M. Sharp. Dalšími významnými autory jsou například M. Sasseville, M. F. Daniel, L. J. Splitter a mnoho dalších. Množství publikací vyšlo také z potřeby románů vytvořených v kontextu konkrétní země či kultury.

U nás mezi takové autory patří například Ludmila Muchová se svými kolegy z TF JU, kteří momentálně připravují k tisku filosofický příběh „---aděje na s---“ a metodickou příručku s tematikou filosofování o otázkách náboženství.³⁷

Krátké filosofické příběhy slouží jako odrazový můstek pro jednotlivé diskuse, zároveň však poskytují dětem obraz hledajícího společenství, obraz dětí v roli myslitele, modelové situace vhodné k napodobení. V románech nenajdeme nestravitelné filosofické rozvahy, ale věku odpovídající hledání odpovědí na etická či společenská témata. Každá stránka příběhu je naplněna prvky, které můžeme najít v historii filosofie. V románech je zakomponována většina filosofických konceptů počínaje lidskými právy, logickými vztahy přes kategorický sylogismus a nejrůznější významy, které filosofové přisuzují fenoménu pravdy či významu samotnému. I přesto jsou všechny tyto věci vyjádřeny jazykem přizpůsobeným dětem nebo komukoliv, kdo není s komplexní terminologií profesionálních filosofů obeznámen.³⁸

Většina příběhů je založena na rozhovoru či vnitřním monologu hlavních postav. V příběhu nejde o dějovost, ale o poskytnutí otázek k zamyšlení. Jednotlivé příběhy jsou psány vždy pro určitou věkovou kategorii, to nám však nebrání v jejich využití i v pozdějším věku. Posun textů v rámci věkových kategorií by mohl být námětem k další diskusi. Vždy je vhodné zvážit možná pro i proti. Vzhledem k adaptaci textů k jednotlivým věkovým kategoriím by mohl být přesun složitějších textů pro mladší děti nevyvážený a děti by mohly být o mnohé ochuzeny. Na druhou stranu práci s texty pro nižší věkovou skupinu by mohly starší děti chápat jako podcenění jejich schopností.

³⁶ Srov. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. s. 181-183.

³⁷ MUCHOVÁ, L. a kol. *---aděje na s---*.

³⁸ SASSEVILLE, M. *Praktická filosofie pro děti*.

Z celého množství románů si velmi stručně představíme pouze základní materiály využitelné na prvním stupni a o něco podrobněji než ostatní si představíme příběh Pixie, na jehož základě jsme pracovali na kroužku, který je reflektován v praktické části diplomové práce.³⁹

1. třída

NEMOCNICE PRO PANENKY – filosofický obsah je vystavěn na tématech, která byla stěžejní pro antickou řeckou filosofii. Mezi tato témata například patří smysl a důležitost pojmů skutečnost, dobro, pravda, krása a člověk. První tázání se o světě a lidech kolem mne, o mně samotné (m). Nemocnice pro panenky učí děti vnímat, ale zároveň i chápat či přijímat lidské odlišnosti a individualitu.⁴⁰

NAKEESHA ET JESSE (SAŠA A MARKÉTKA) – román navazující na nemocnici pro panenky, otevírá otázky přátelství, důvěry, ale například i téma zneužívání.⁴¹

GERALDO – formování osobnosti v kontextu určité kultury, migrace, jazyk, kultura, přátelství...⁴²

GRÉGORIE ET BÉATRICE (BLANKA A JIRKA) – příběh, který vede děti k zamýšlení se nad různými aspekty, které charakterizují násilí a rozvíjí jejich kritický a tvůrčí pohled na tento jev a jeho zvládnání.⁴³

2. třída

ELFIE (ELIŠKA) – Obsahově napomáhá zpřístupnit dětem uvažování o běžných věcech, o školní problematice, napomáhá prohlubovat samostatnost ve čtení a v počátcích samostatné literární a poetické tvorby. Román je zároveň koncipován jako úvod do logiky, zaměřuje se na formulaci otázek, vztah subjektu a objektu, totožnost a rozdíl, problematiku stálosti a změny. Děti se v tomto programu seznámí s rozdíly mezi realitou a představou, jedním a mnohým, částí a celkem, stálostí a změnou.⁴⁴

³⁹ Rozpis dalších dostupných románů lze nalézt v příloze.

⁴⁰ SHARP, A. M; SPLITTER, L. J. *The doll hospital*.

⁴¹ SHARP, A. M. *Nakeesha et Jesse*.

⁴² SHARP, A. M. *Geraldo*.

⁴³ LARENDAU, P. *Grégorie et Beatrice*.

⁴⁴ SASSEVILLE, M. *Praktická filosofie*.

FABIENE ÉT LÖIC (LUKÁŠ A LENKA) – jedním z témat tohoto románu je strach, jeho různé podoby, pocity které s sebou přináší, ale také možnosti, které máme pro jeho zvládnutí.⁴⁵

3. třída

KIO AND GUS (KIO A ALI) – všeobecný úvod do zkoumání přírody, jazyka vědy, přirozeného jazyka a reálných přírodních procesů. Program je dále zaměřen na etické problémy vztahu člověka k přírodě a druhému člověku, zabývá se též kontrasty konceptů víry a reality, slov a činů, pravdy a omylu.⁴⁶

MISCHA (MÍŠA) – příběh popisující spor s následnou bitvou dětí, který se odehrál na školním hřišti, z různých pohledů lidí, kteří se jej zúčastnili. Děti zde odhalují různé perspektivy pohledu na věc, ale i náhled na sebe samé z různých úhlů.⁴⁷

4. třída

PIXIE – uvádí do základní logické problematiky, konceptů dobro – zlo, správné – nesprávné, mezilidských vztahů. Autor zaměřuje pozornost na třibení logické argumentace a jazykových dovedností formulovat problém. Hlavním cílem je napomoci rozvoji obratnosti a pronikavosti myšlení, samostatnosti a kritické analýze předkládaných řešení. Významným tématem je analýza vztahů mezi dětmi v kolektivu třídy, skupiny, sourozenců, mezi dětmi a dospělými.

V lidových pověstech jihozápadní Británie existují nejrůznější bájně bytosti, které tvoří skupinu víl či skřítků. Tyto jsou někdy nazývány pixies nebo piksis. Ze všech těchto bytostí byly pixies podle všeho ty nejnebezpečnější a nejdarebnější. Je možné, že slovo pixie je odvozeno z řeckého psyché, slova označujícího lidskou mysl nebo ducha.

V příběhu Pixie autor vypráví události ze života školních dětí, které se chystají na výlet do ZOO. Román je rozdělen do 11 kapitol a je doplněn metodickou příručkou vytvořenou M. Lipmanem a A. M. Sharp. Při práci s tímto materiálem se dotkneme průřezových témat, osobnostní a sociální výchovy, multikulturní výchovy, mediální

⁴⁵LARENDAU, P. *Fabiene ét Löic*.

⁴⁶SASSEVILLE, M. *Praktická filosofie pro děti*.

⁴⁷CÔTÉ, N. *Mischa*.

výchovy, a projdeme částí oblastí jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, člověk a jeho svět, umění a kultura.⁴⁸

ROMANE (ROMANA) – příběh několika dětí, jenž vnáší témata přátelství, věrnosti, odpuštění, ale i smutku a strachu, rozdílů mezi realitou a fantazií a mnoho dalšího.⁴⁹

5. třída

NOUS (NÚS) – pokračování příběhu Pixie, který se orientuje na etiku pro mladší děti.⁵⁰

HANNAH (HANA) – příběh, s jehož pomocí se autoři snaží rozvíjet vnímavost vůči problémům násilí z filosofické perspektivy. Příběh podněcuje k sebepoznávání, citlivosti vůči jednání vlastnímu i ostatních. Povzbuzuje vnímavost vůči druhým lidem. Vede k hledání důvodů a příčin, citlivosti ke kontextu.⁵¹

Pomocí vedoucímu diskuse je při využívání filosofických příběhů metodická příručka. Poskytuje základní orientaci v hlavních myšlenkách obsažených v příběhu, nabízí rozmanité plány diskusí, které napomáhají v prohlubování a přetváření prosté diskuse v diskusi filosofickou. Plány diskusí jsou jakýmiś návrhy společných rozhovorů rozebírající do určité hloubky jeden či více klíčových pojmů. Obtížnost otázek postupně narůstá a vede děti k nahlížení problémů z více úhlů pohledu a zároveň je učí tento pohled prohlubovat. Příručky poskytují velkou řadu upozornění na koncepční kritéria. Zároveň obsahují velké množství cvičení sloužících k vyjasnění pojmů, které lze v průběhu hodin Filosofie pro děti prakticky využít. Cvičení nabízejí možnost procvičit si kognitivní dovednosti na různých úrovních. Navržené aktivity a cvičení by neměly pouze podněcovat k myšlenkové aktivitě, ale měly by se stát i zdrojem zábavy.⁵²

Kromě románů a metodických příruček existuje i velká řada textů teoretických, vážících se k programu Filosofie pro děti či textů, které mohou sloužit jako zásobník aktivit sloužících k podpoře logického myšlení. Jejich autory jsou nejen výše zmiňovaní, ale například také R. Fisher, F. S. Oscanyan a mnoho dalších autorů.

⁴⁸ LIPMAN, M. *Looking for meaning.*

⁴⁹ CÔTÉ, N; SASSEVILLE, M. *Romane.*

⁵⁰ LIPMAN, M. *Nous.*

⁵¹ SHARP, A. M. *Hannah.*

⁵² SHARP, A. M; SPLITTER L. J. *Making sense of my world.*

S ohledem na cíle hodin volíme vhodné didaktické metody, které ovlivňují záměrné uspořádání činností učitele i žáků. Motivační metodou v jednotlivých hodinách bývá četba textu, kterou lze vhodně kombinovat s metodami dalšími, jako je například rozhovor, vyprávění, uvádění příkladů z praxe. Navazující stěžejní didaktickou metodou využívanou Filosofii pro děti je dialogická metoda nazývaná též „metoda sokratovská“, jež spočívá ve formulaci otázek prohlubujících naše myšlení a přispívá k vytváření vlastních, logicky vyvozovaných závěrů. I tato metoda je vhodně propojována s dalšími cestami, rozmanitými aktivitami, inscenací, dramatizací, napodobováním činnosti, diskusí postojů a názorů atd. Metody diagnostické, které nám mohou pomoci poznat, v čem se každý z nás zlepšil či co mu naopak dělá problémy, jsou reflexe, sebereflexe, ale stejně tak rozhovor, dotazování, či didaktický test, pro který se lze inspirovat cvičeními z metodické příručky. Pro starší děti byl rovněž vytvořen standardizovaný test usuzovacích schopností.⁵³ V hodinách se prolínají metody slovní, praktické, sdělovací, problémové, srovnávací, induktivní či deduktivní. Vzhledem k rozmanitosti využívaných didaktických metod je jistě pochopitelné, že Filosofii pro děti nemůžeme nazývat metodou, ale spíše pedagogickým přístupem či programem.⁵⁴

1.3.2 Myšlenkové a komunikační dovednosti

V této kapitole bych ráda porovнала klíčové kompetence, jež jsou součástí RVP ZV⁵⁵ s kompetencemi, které rozvíjí a podporuje Filosofie pro děti. Pro lepší orientaci nejprve stručně nastíníme problematiku klíčových kompetencí.

Soubor klíčových kompetencí Rámcového vzdělávacího programu vychází z obecně přijímaných hodnot ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k posilování demokratické společnosti, vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu. Úroveň klíčových kompetencí, kterou žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze považovat za ukončenou, ale jako soubor kompetencí, na kterém bude jedinec ve svém dalším vzdělávání a životě stavět. Tento soubor tak tvoří jakýsi základ pro pozdější život, pracovní proces a celoživotní

⁵³ SHIPMAN, V. New Jersey Test of Reasoning Skills.

⁵⁴ Srov. SASSEVILLE, M. *Praktická filosofie pro děti*.

⁵⁵ VÚP Praha. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV).

vzdělávání. Jednotlivé klíčové kompetence se navzájem prolínají a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání, proto k jejich utváření a rozvíjení směřuje celý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. V etapě základního vzdělávání jsou za hlavní považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.⁵⁶ Níže uvádíme charakteristiky jednotlivých klíčových kompetencí, které se překrývají s cíli Filosofie pro děti.

Kompetence k učení

Žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě. Operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy. Poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící v učení, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich.⁵⁷

Filosofie pro děti vede k určování těžiště našeho zájmu, podněcuje k vyjadřování zájmu, vysvětlování si nových slov, propojuje filosofii s ostatními vzdělávacími oblastmi, učí formulovat otázky pro diskusi a vyhledávání příčin a následků, vede k vidění věcí z různých pohledů i pohledu na sebe samé, svůj vlastní pokrok či nedostatky.

Kompetence k řešení problémů

Žák rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností. Využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problémů. Samostatně řeší problémy, volí vhodné způsoby řešení, užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy. Kriticky myslí, činí uvážlivá

⁵⁶ Srov. RVP Z. s. 9-17.

⁵⁷ Tamtéž. s. 14.

*rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí.*⁵⁸

Logické myšlení zahrnuje dovednosti jako např. klasifikování, definování, formulování otázek, uvádění příkladů a protipříkladů, nalézání podobností a rozdílů, hledání a zpochybňování analogií, hledání kontrastu a dedukování správných hypotéz.⁵⁹

Kompetence komunikativní

*Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu. Naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje. Rozumí různým typům textů a záznamů, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení do společenského dění.*⁶⁰

Formulovat pojmy znamená mobilizovat logické uvažování s cílem odhalit podstatu problémů. Pojmy je třeba analyzovat a potom objevovat jejich hlubší význam. Umění tázat se patří k pojmům jako popis, vysvětlení, formulace problému nebo hypotézy a hodnocení. Při filosofování s dětmi nežádáme od účastníků pouze zvažování a sdílení různých názorů s ostatními účastníky diskuse. Vyzýváme je i k předkládání a zkoumání kritérií, která jim ukáží, zda jsou uvedené důvody dobrými důvody. Filosofování umožňuje dětem osvojit si přesnost uvažování.⁶¹

Kompetence sociální a personální

*Žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu. Na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá. Přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.*⁶²

⁵⁸Tamtéž. s. 15.

⁵⁹Srov. SASSEVILLE, M. *Praktická filosofie pro děti.*

⁶⁰RVP ZV. s. 15.

⁶¹Srov. SASSEVILLE, M. *Praktická filosofie pro děti.*

⁶²RVP ZV. s. 16..

Na základě budování hledajícího společenství i dodržování pravidel umožňujících jednotlivé diskuse se žák učí spolupráci s ostatními, taktnímu a empatickému náhledu na své spolužáky, pomoci, ale i angažovanosti při řešení konfliktních situací za pomoci dialogu.

Kompetence občanské

*Respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí.*⁶³

Naplňování občanských kompetencí koresponduje s vytvářením hledajícího společenství, které M. Lipman chápal za cestu výchovy k demokracii, jež přichází přes dialog. Sasseville uvádí: „*Vytvořit hledající společenství znamená uvést určitý počet činností, jež dětem umožňují prožívat ve škole demokracii..... Naučit se demokracii znamená naučit se žít s ostatními v respektu názorů a důvodů každého jednotlivce.*“⁶⁴

Filosofování s dětmi podporuje rozvoj kritického a kreativního úsudku a vede k osvojení metod hledání. Nabízí dítěti možnost potvrdit svoji osobní a sociální identitu, jednat s ostatními, respektovat rozdílnosti a rozvíjet smysl pro etiku ve vztahu s ostatními. Učí sdílet myšlenky tak, aby byly srozumitelné a smysluplné. Filosofie pro děti rozšiřuje přirozeným způsobem zorné pole, které poskytují jednotlivé předměty.

Jedinečný přínos Filosofie pro děti spatřuji v smysluplném rozvoji dovedností sociálních, etických, myšlenkových, který není jen pouhou doplňkovou činností, se kterou se sice ve školství počítá, od dětí ji očekáváme, ale je jakoby nad rámec jednotlivých předmětů a ne vždy je tento rozvoj systematický. Zavedení filosofie do školy nevyžaduje zavedení samostatných předmětů do stávajícího programu, ale spíše rozvoj citlivosti k logickým, estetickým, etickým, metafyzickým a epistemologickým otázkám, které jsou v předmětech obsaženy, ale zůstávají nepovšimnuty, přičemž zůstává nevyužit jejich potenciál k provokaci myšlení. Pokud s nimi začneme pracovat, budou mít děti přístup k všeobecným otázkám, které umožňují vidět mnohem jasněji vztahy sjednocující různé oblasti výuky, a tím spíše dosáhneme očekávaných klíčových kompetencí předpokládaných pro základní vzdělávání.⁶⁵

⁶³ Tamtéž. s. 16.

⁶⁴ Srov. SASSEVILLE, M. *Praktická filosofie pro děti.*

⁶⁵ Tamtéž.

K rozvoji komunikačních a myšlenkových dovedností se ještě vrátíme v praktické části diplomové práce. Pro ilustraci výše napsaného však již zde uvedeme některé z dovedností pozorovaných během hodin, které jsme vedli.

Kritické myšlení:

- upozornění na rozpornost tvrzení,
- vyvozování,
- zdůvodňování argumentem,
- uvádí příklady/protipříklady,
- autokorekce.

Tvořivé myšlení:

- používá pamětní reprodukci,
- propojení poznatků,
- myšlenkový experiment,
- identifikace důsledků.

Angažované myšlení:

- navrácí k věci,
- snaha o přesnost vyjádření,
- opakování.

1.3.3 Organizační formy

Formy organizace výuky využívané v rámci Filosofie pro děti jsou rozmanité. Zodpovědnost za pestrost a různorodost užitých forem nese učitel, který volí vhodné formy práce s ohledem na cíle a využívané metody.

Časová dotace bývá většinou hodinová, přičemž například podle M. Sassevilla⁶⁶ je optimální mít dvě hodiny v jednom týdnu. Záleží ovšem na možnostech začlenění Filosofie pro děti do chodu školy, školní družiny nebo jiného výchovně vzdělávacího zařízení.

Vhodné prostředí je takové, kde si mohou sednout všichni účastníci do kruhu, tak aby na sebe viděli a slyšeli se. Zda bude probíhat hodina ve školní třídě, družině, venku

⁶⁶ SASSEVILLE, M. *Praktická filosofie pro děti.*

či kdekoli jinde, nepovažuji za stěžejní. Pokud nás toto prostředí nebude negativně ovlivňovat, je možné mnohé.

Z forem organizace práce vybíráme nejčastěji práci hromadnou, při které účastníci společně komunikují. Můžeme ale vhodně propojovat i práci individuální, skupinovou, eventuálně ve dvojici s ohledem na cíle, potřeby a možnosti žáků.⁶⁷

Jedním z ústředních pojmů programu Filosofie pro děti a základní organizační formou pro filosofický dialog v přístupu M. Lipmana je „community of inquiry“. Tento název s bohatým obsahem je překládán v české literatuře jako „badatelská komunita“ nebo „hledající společenství“.

Vytvoření hledajícího společenství by mělo být jedním z hlavních cílů při práci s dětmi, a to i přesto, že jeho vybudování není jednoduché a vyžaduje delší dobu.

Prvně se děti mohou setkat s hledajícím společenstvím prostřednictvím četby románů napsaných pro účely Filosofie pro děti. Díky poskytnutí modelu hledajícího společenství v příbězích je dětem umožněno pravidelné zažívání stylu práce, vzájemného sdílení a naslouchání prostřednictvím používaných textů a zároveň je poskytnut dětský vzor vhodný k nápodobě.

Na základě další společné práce pak děti i vedoucí do hledajícího společenství postupně vrůstají a stávají se jeho součástí. Avšak určit přesné vymezení, kdy se již jedná o hledající společenství a kdy ještě nikoliv, nebude až tak jednoduché. Znamky signalizující přerod skupiny na společenství se ve svých textech pokusili formulovat mnozí, já z této charakteristiky vybrala v bodech podněty od A. M. Sharp a M. Sassevilla.⁶⁸

Projevy chování, které signalizují vědomou účast členů na hledajícím společenství:

- schopnost pozorně naslouchat druhým;
- schopnost stavět na základě myšlenek druhých;
- schopnost rozvíjet své vlastní myšlenky bez pocitů strachu z odmítnutí nebo ponížení;
- schopnost otevřeně přijímat nové myšlenky;
- schopnost odhalit skryté hypotézy;

⁶⁷ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. s. 220.

⁶⁸ SASSEVILLE, M. *Praktická filosofie pro děti*.

- zájem ukazovat souvislosti své argumentace;
- pokládání vhodných otázek;
- verbalizace vztahů mezi prostředky a cíli;
- respektování ostatních účastníků společenství;
- citlivost na kontext, a to obzvláště v diskusi na morální témata;
- aktivita při hledání důvodů argumentace ostatních;
- objektivní diskuse o otázkách;
- vyžadování hodnotících kritérií;
- vzájemné odhalování chyb ve svém uvažování, pozitivní přijetí oprav;
- uvědomování si chyb ve vlastním uvažování;
- ujasňování si nejednoznačných výrazů obsažených v textu;
- vyžadování důvodů a kritérií tam, kde nebyla uvedena;
- vyjadřování podivu nad tím, co ostatní považují za samozřejmé;
- odhalování nekonzistentnosti v diskusi;
- odhalování chybných předpokladů či neplatných závěrů v textu;
- upozorňování na místa, kdy se někdo ve formálním či neformálním usuzování dopustil chyby.⁶⁹

M. Lipman ⁷⁰dále mezi znaky hledajícího společenství uvádí:

- otevřenost skupiny pro ostatní-členem skupiny se může stát kdokoliv bez ohledu na věk, pohlaví či náboženskou orientaci;
- členové se do diskuse aktivně zapojují především z vlastní vůle;
- jednotliví účastníci diskuse si vzájemně vyměňují své role a vzájemně se doplňují;
- jsou přijímány alternativní pohledy;
- při zkoumání nových návrhů není důležitý, autor myšlenky, ale obsah a podstata samotného sdělení.

Hledající společenství nevzniká samo od sebe, ale za pomoci dospělého. Filosofickým se pak stává ve chvíli, kdy ke svému hledání přidá činnosti, z nichž je upředena historie filosofie, a které ovlivňují způsob, jakým se přistupuje k otázkám. Hledající společenství staví na sociálních dovednostech, jako jsou tolerance, důvěra,

⁶⁹ SASSEVILLE, M. dle SHARP, A. M. *Praktická filosofie pro děti*.

⁷⁰ Srov. LIPMAN, M. *Thinking in Education*. s. 33-41.

solidarita, spolupráce, pochopení, souznění a zároveň na podkladech schopností logické argumentace, propojování, kritického myšlení atd. Díky hledajícímu společenství mají děti možnost zakusit samy na sobě prvky demokratické společnosti a na tomto základě v dospělosti prožívat odpovědně život ukotvený v demokracii.⁷¹

Skupina dává dítěti příležitost k četnějším a rozlišenějším reakcím. Reakce dítěte na druhé děti má jiný ráz než reakce na dospělé. Dítě je dítěti bližší svými vlastnostmi, svými zájmy i svým postavením mezi lidmi. Právě proto se jen ve skupině může dítě naučit takovým důležitým sociálním reakcím jako je pomoc slabším či spolupráce.⁷²

K rozvoji vnímavého přístupu uvnitř hledajícího společenství může dopomoci nejen stanovení si jasných pravidel komunikace, ale také aktivity, ve kterých si děti mohou přístupy a daná pravidla ověřovat.

1.3.4 Struktura hodiny

Při plánování hodin Filosofie pro děti se lze opírat o základní body, mezi něž řadíme hlasité čtení, sběr a vhodný výběr otázek a dialog. Cílem výše zmíněných metod je umožnit seznámení se s příběhem, vybrat z něj některé myšlenky a následně je prodiskutovat. Jako vodítko lze využít plány diskuse obsažené v metodické příručce.

Fáze hlasitého čtení zahrnuje práci s textem či dalšími materiály, ze kterých později vycházíme při jednotlivých diskusích. Při hlasitém společném čtení stejně jako při diskusi se doporučuje uspořádání žáků do kruhu z důvodu přímého kontaktu mezi všemi účastníky. Možnost čtení by měli mít všichni účastníci stejnou. Společná četba, kdy se děti střídají a vzájemně navazují čtením krátkých úseků textu, je prvním krokem k vytvoření pocitu sounáležitosti se skupinou, na kterou bude navazovat spolupráce při diskusích s vzájemným nasloucháním názorů a myšlenek ostatních účastníků.

Pokud pracujeme s dětmi, které ještě neumějí číst, je možné příběh převyprávět či předčítat. I přesto však mohou děti mít vlastní texty, do kterých během četby nahlížíjí, případně příběh zpracovaný obrázkovou formou. Text lze zpracovávat také formou jednotlivých scének, dramatizace či jiné práce s předlohou.

⁷¹ Srov. SASSEVILLE, M. *Praktická filosofie pro děti*.

⁷² Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*.

R. Macků s I. Žlábkovou ve svém textu⁷³ doporučují čtení krátkých kapitol či úseků, aby byly děti schopné vzápětí zformulovat otázku. Osobně si myslím, že je vždy nutné zvažovat jednotlivé situace a text členit po smysluplných celcích. Pokud bude následná práce s přečteným textem dostatečná, děti jistě nezapomenou, o čem četly a diskutovaly. Po prvotním seznámení se s textem přichází fáze sběru otázek, kdy si účastníci sdělují společné dojmy, postupně se snaží formulovat, co je zaujalo, a následně se učí tvořit otázky. Při tvorbě otázek mohou děti postupovat společně a vzájemně si pomáhat v pochopení a formulaci sdělení svých spolužáků. Jednotlivé otázky je vhodné zaznamenat, a to tím způsobem, aby byly dobře viditelné pro všechny. K otázkám autoři připisují svá jména, eventuálně svá jména připojí k otázce, která je totožná s jejich původně zamýšlenou. Každý zde má prostor a příležitost pro vyjádření jedné či více myšlenek, o nichž podle něj stojí za to diskutovat. Tuto fázi chápu jako stěžejní krok, na nějž navazují další fáze hodiny. Děti se učí tvořit otázky, které je zajímají a které má podle nich smysl řešit, zároveň při společné tvorbě zakoušejí pomoc druhých při formulaci svých vlastních otázek. Pokud proces tvorby otázek nepodceníme, má pro nás i velkou cenu v rovině motivace pro další práci.⁷⁴

V další části hodiny se přistupuje k výběru otázek pro diskusi. Vedoucí pomáhá dětem dostat se pomocí otázek k filosofické dimenzi jejich tématu. Myšlenky jsou vybírány pro svůj smysl. Velmi náročným úkolem pro vedoucího diskuse je v této fázi vhodně propojit zájem společenství a svoji přípravu.

Následuje samotná diskuse s možným začleněním různých druhů cvičení, experimentů, ukázek atd. I zde může učitel pomoc hledat v metodické příručce. Je možné diskutovat o jednom, více či všech tématech, které si účastníci vybrali pro další zkoumání. Během diskuse je otevřen prostor pro rozvoj myšlení a vzájemné spolupráce vedoucí postupnými kroky k hledajícímu společenství a rozvoji sebe sama. Dialog vhodně propojuje kognitivní i etickou dimenzi. V praxi se nám neosvědčil přístup, kdy jsme chtěli probrat vždy všechny napsané otázky a diskutovali je i v následujících hodinách. Jako u všech fází hodiny i zde je vhodné vycházet ze zájmu celého

⁷³ Srov. ZLABKOVA, I; MACKŮ, R. *Filosofie pro děti - animace k osobní reflexi v „hledajícím společenství“*.

⁷⁴ Více viz. Tvorba a kladení otázek 1. 3. 5.

hledajícího společenství a respektovat volbu výběru tématu, o kterém děti chtějí diskutovat.⁷⁵

Velmi důležité je vhodné a citlivé navazování jednotlivých fází hodiny s přihlédnutím na dostatek času pro každou zamýšlenou aktivitu. Někdy se nám při praxích stalo, že jsme jednotlivé fáze hodiny příliš uspíšili a následovalo pak nepřilíš tvůrčí období. Díky zjednodušení procesu na postup četba - tvorba otázek - diskuse jsme děti ochudili o dynamickou složku sběru otázek, vzájemného sdílení dojmů a postupného formulování toho, co je zaujalo. Pokud však budeme nadále postupovat citlivě a poskytneme dostatek času nejen na vstřebání, ale i na sběr informací a prožití příběhu, nemělo by docházet k tomu, že by děti práce nudila, a to ani ve volném čase.⁷⁶

1.3.5 Tvorba a kladení otázek

Vzhledem k tomu, že téma týkající se otázek, jejich tvorby a využití pokládám za velmi důležité pro Filosofii pro děti a vlastně i pro filosofii obecně, rozhodla jsem se mu věnovat vlastní prostor a k této tematice se později vrátím i v praktické části, kde je kladení otázek jednou z pozorovaných kategorií. Kladení a tvorbu otázek v této části chápu a popisuji jako jednu z dílčích částí hodiny Filosofie pro děti. V kapitole, která se zabývá rolí vedoucího diskuse, se pak podíváme na práci s otázkami spíše z pohledu učitele, kdy využíváme jejich přínos k prohlubování diskuse.

Kladení otázek stojí u zrodu nového poznání a stálo i u zrodu filosofie jako takové. Dítě se prvně s využíváním otázek setkává doma a používá je pro seznamování se se světem, kde je pro ně zprvu vše nové a fascinující.

V prostředí domova jsou děti většinou partnery v dialogu se svými rodiči a přirozeně se na vše ptají. Situace se však mění vstupem do školy. Ve škole nejen klesá možnost ptát se, ale i prostor věnovaný rozhovoru. Většinu rozhovorů začínají učitelé, kteří drží i prvenství v kladení otázek v jednotlivých hodinách.⁷⁷ Fisher pedagogickou komunikace ve školách velmi trefně označuje jako „*mluvení na děti*“ nikoliv „*mluvení*

⁷⁵ Srov. SASSEVILLE, M. *Praktická filosofie pro děti*.

⁷⁶ Srov. MACKŮ, R. *Filosofia pre deti a voľnočasové aktivity*.

⁷⁷ Srov. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. s. 27.

s dětmi“. Avšak čím více otázek kladou učitelé, tím menší je pravděpodobnost, že se budou ptát děti.⁷⁸

J. Průcha⁷⁹ uvádí: *“Učitel je takový subjekt edukačního procesu, jehož činnost je prioritně zacílena na transmisi poznatků k příjemcům – žákům a z toho nutně vyplývá jeho vysoká aktivita v komunikaci při vyučování“*. Podíl komunikačních aktivit učitele představuje asi 2/3 celkového počtu verbálních výroků. Jan Průcha tento nepoměr opírá o nutnost prezentovat informace, avšak při bližším pohledu již tato disproporce nemusí být vnímána jako pozitivní.

Komunikace učitele se neskládá jen z výkladu, ale i z udílení příkazů a rozkazů, kritiky žáků a prosazování vlastní autority, ale také pochval a povzbuzování a kladení otázek. Například dotazování tvoří až 20% běžné učitelovy mluvní aktivity.⁸⁰

V komunikaci však není důležitá pouze četnost verbálních projevů učitele a žáků, ale i délka replik. I zde se výrazně liší hodnoty žáků a učitele. Lepší postavení žáků s ohledem na jejich verbální projev je v alternativních modelech vyučování. Pokud se posuneme od běžného vyučování zpět k Filosofii pro děti, zde se pak počty verbálních projevů velice významně posouvají od učitele k dětem.

Při hodinách Filosofie pro děti lze zpracovávat dětské otázky různými způsoby. Při práci se seznamem otázek můžeme společně zkoumat, co si o nich kdo myslí, která otázka je nejlepší nebo nejzajímavější. Diskuse může probíhat o kvalitě jednotlivých otázek, která je špatná a která dobrá, na kterou otázku by rády znaly odpověď. Předmětem tázání se tak může stát samo tázání i to, zda lze přijít na otázku, kterou nelze zodpovědět. Na náměty otázek se dá složit báseň nebo můžeme zavést deník na zapisování průběžných otázek, ke kterým se ve vhodných chvílích lze vracet. Pro zkvalitňování schopnosti ptát se děti tvoří například co nejvíce otázek k danému předmětu, jevu, textu. Pomocí takovýchto cvičení budou lépe schopny vnímat předmět i životní situace a zároveň hlouběji o nich přemýšlet a kreativně hledat odpovědi. Dobrá filosofická otázka by měla být kontroverzní, aktuální a tedy blízká našim životům, otevřená a pro nás důležitá. Měla by provokovat k dalším otázkám.⁸¹ Abychom dětem

⁷⁸ Tamtéž, s. 27.

⁷⁹ Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. s. 314 – 321.

⁸⁰ Srov. MAREŠ, J; KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. s. 75.

⁸¹ SASSEVILLE, M. *Praktická filosofie pro děti*.

pomohli pracovat s otázkami, využíváme mnohá cvičení a metody, které pomohou nahlédnout pod povrch. Mezi takováto cvičení patří například následující ukázky.

„Typy otázek“ – cvičení napomáhá dětem naučit se rozlišovat jednotlivé typy otázek. Děti z předloženého okruhu otázek určují například otázky vědecké, historické, osobní, překvapivé. Příkladem takto předložených otázek mohou být následující:

- Kolik kilometrů může ujet auto s plnou nádrží?
- Kolik je hodin?
- Kde jsou uchovány naše myšlenky?
- Kudy vede cesta do obchodu?
- Proč se lidé rozzlobí?
- Proč se lidé oblékají různě?
- Kolika jazyky mluví lidé v Indii?

„Filosofické otázky“ – cvičení napomáhající naučit se rozlišit z většího okruhu různé druhy filosofických otázek. Eventuálně lze obměnit tvorbou otázek filosofických z otázek původně jiného typu.

„Polož mi otázku“ – cvičení pomáhá žákům procvičit si kladení různých typů otázek. Vedoucí napíše na papír následující slova: jak, proč, kde, co, kdo. Posléze vedoucí řekne dětem například „Jsem slon“, úkolem dětí je pomocí napsaných slov se ptát učitele. Při vyčerpání otázek vedoucí aktivity řekne další možnost, například „Nyní jsem strom“ a hra pokračuje dál. Později lze pravidla pozměnit a děti se pomocí otázek snaží zjistit, čím se vedoucí aktivity stal.⁸²

Na závěr této kapitoly ještě příkládám některé z dětských otázek položených během našeho setkávání:

- Chcete snad, aby z vás byl preclík? *⁸³
- Komu by se chtělo jet do nějaké trapné smradlavé ZOO? *
- Proč se vypravují příběhy?
- Proč měli mít nějaké tajemství?
- Co je jedno a totéž?
- A jestli moje tělo a já není jedno a totéž, tak kdo jsem potom já? *

⁸² GREGORY, M. *Philosophy for Children: A Practitioner Handbook*. s. 69 – 71.

⁸³ V Otázkách označených hvězdičkou děti k vytvoření použily citaci čteného příběhu.

- Stalo se to někdy vám, že vám usnula ruka?
- Proč ta ruka brněla?
- Jasně, řekla jsem, ale patřím svému tělu úplně stejně, jako moje tělo patří mně? *
- Proč jí ta ruka připadala jako z gumy?
- Proč ten Martin nemluvil?
- Je to v pořádku, že Martin nemluví?
- Jak by mohla část mě patřit někomu jinému? *
- Proč by Pixie měla někomu poroučet, až jí bude jedenáct?
- Odkud se berou sny?
- Proč chlupatá víčka?

1.3.6 Role vedoucího při filosofování s dětmi v hledajícím společenství

Učitel vedoucí diskusi má velice důležitou úlohu a není radno ji podceňovat, ale ani přeceňovat. Vedoucí by se měl vzdát své informační autority, nepředává hotové informace a nezastupuje zde statut vševědoucího. Někdy se zdá, že pro profesionální zachování tváře učitele je důležité za každé okolnosti vždy vědět odpověď a nepřiznat, že něco nevíme. Ve filosofii však tento postoj neobstojí. Existuje vůbec někdo, kdo dokáže s naprostou přesností říci, co vše se skrývá pod pojmy pravda, spravedlnost, láska apod.? ⁸⁴

Pokud bychom nebyli schopni otevřít se novým myšlenkám, a to ať dětským či našim vlastním, znemožňujeme pak radost z procesu hledání, a z diskuse se může stát hra s cílem: „Uhodni, co si učitel myslí.“

O co méně se však vedoucí prosazuje na jedné straně, o to více se musí snažit v dalších dovednostech přínosných pro diskusi. Učitel si ponechává svoji autoritu řídící, dbá například na dodržování domluvených pravidel či na zachovávání disciplíny. Hlídá, aby měl každý prostor pro to, aby se vyjádřil. ⁸⁵

Další důležitou složkou je prohlubování filosofické diskuse. Vedoucí pomáhá žákům formulovat to, co chtějí sdělit ostatním. Pomáhá žákům, aby se vyjádřili, zda s názory

⁸⁴ Srov. SASSEVILLE, M. *Pozorování při filosofii pro děti*.

⁸⁵ Více viz. Dialog 1. 3. 7. – pravidla dialogu.

postav románu souhlasí či nikoliv a proč. Stimuluje úsilí v hledání, vede k odpovědnosti. Pomocí otázek otevírá nové cesty pro zkoumání. Velmi důležitý je typ otázek, které učitel dětem pokládá. Příliš složité otázky co do rozsahu či míry abstraktnosti je někdy složité uchopit, a tak namísto rozproudění či prohloubení diskuse nastane spíše ticho. Stejně problematické se může stát i pokládání otázek příliš ohraničených, kdy spíše než názor dětí chce učitel slyšet odpověď na to, co si právě myslí. Dobrá otázka bývá otevřená, náročná i zajímavá zároveň, vzbuzuje neklid v mysli, aktivizuje k hledání vysvětlení, provokuje k myšlení. Umění klást otázky má i svá další specifika, které rozlišil T. Kerry.⁸⁶ I přestože autor zde měl na mysli tvorbu otázek učitele při běžné výuce a nikoliv v hodinách Filosofie pro děti, mohou nám pomoci i při tvorbě prohlubujících otázek v průběhu diskuse. Na co se tedy zaměřit:

- užívání jazyka a volba obsahu na přiměřené úrovni;
- vybízení k vyjádření a pomoc podle potřeby;
- zužitkování odpovědí žáků (i nesprávných) v kladném smyslu;
- vhodné načasování otázek a odmlk mezi otázkami;
- postupné zvyšování myšlenkové náročnosti kladením náročnějších otázek;
- účinné využívání písemných otázek.

Pro dobrou odpověď se vyplatí nechat čas k zamyšlení. Žákům lze pomoci k odezvě na otázku odmlkou, vybízením a sondováním, kdy žákovi například zpětně sdělujeme, jak jsme porozuměli tomu, co řekl, a častou pochvalou a vyzdvihnutím pozitiv. Jedním z důkazů ocenění příspěvků je jejich vypisování na tabuli a jejich hlubší zkoumání.

Učitel citlivě poukazuje na logické chyby. Motivuje k tvorbě argumentů či protiargumentů. Ukazuje problémy z jiného úhlu. Sleduje linii diskuse. Upozorňuje na souvislosti a důsledky. Taktéž vede k formulaci dosažených výsledků a hodnocení. Přináší nadhled či vhled z více dimenzí. Vybírá vhodný didaktický text a metody přínosné pro prohloubení logického myšlení, spolupráce skupiny, kritického myšlení aj. Role vedoucího vyžaduje mnoho bystrosti a taktu, všímání si nejen mluvy dětí, ale i vzájemných vztahů mezi členy skupiny.⁸⁷

⁸⁶ Srov. FISHER, R. dle KERRY, T. *Učíme děti myslet a učit se*, s. 35.

⁸⁷ Srov. SASSEVILLE, M. *Pozorování při filosofii pro děti*.

Neméně důležitým prvkem je vedle prosazování pravidel a prohlubování diskuse i vhodné zakončování diskusí. Pro uzavření diskuse je důležité hlídat si předem stanovenou časovou dotaci, kterou máme k dispozici. Před celkovým ukončením je možnost vrátit se k otázce, zeptat se skupiny, kam se téma či řešení otázky posunulo a z jakého důvodu. Shrnutí by měla vytvořit skupina a nikoliv vedoucí, který k tomuto poskytuje pouze motivaci a popud. Před zakončením je vhodné místo pro (sebe)reflexi. Účastníci by se měli ohlédnout za svým přínosem pro celé společenství, či zda se něčemu novému naučili nebo nikoliv, eventuálně z jakých příčin. Citlivé a včasné ukončení diskuse se shrnutím tématu napomáhá k vytváření vědomí důležitosti předchozího dialogu eventuálně k vytyčení si dalších úkolů důležitých pro navazující práci.

1.3.7 Dialog

Důležitou součástí existence a interakce člověka s člověkem je kvalita dorozumívání.⁸⁸

Dialog – je podle pedagogického slovníku charakterizován jako „Typ komunikačního aktu, ve kterém se účastníci střídají v roli mluvčích a posluchačů. Z pedagogického zřetele je důležitý proto, že je:

- 1. základem pedagogické komunikace mezi učitelem a žáky;*
- 2. didaktickým prostředkem pro vytváření řečových dovedností, a proto se uplatňuje jako cvičení v lingvodidaktických programech.“⁸⁹*

Slovo dialog, dia-logos (řec. „skrze slovo“), označovalo metodu určenou starořeckými mysliteli a rétory k odkrývání pravdy.⁹⁰

Diskuse – pedagogický slovník vymezuje jako „Komunikační akt, při němž dochází k výměně názorů mezi účastníky. V pedagogice mají diskuse dvojí význam: 1, V prvním případě jsou chápány jako součást některých typů pedagogické komunikace ve výuce. 2, V pedagogické vědě a výzkumu je pak spíše chápán jako odborná rozprava, která má vést k objasnění či řešení problémů.“⁹¹

⁸⁸ PALENČÁROVÁ, J.; SEBESTA, K. *Aktivní naslouchání při vyučování.*

⁸⁹ PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* s. 51.

⁹⁰ VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace.*

⁹¹ PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* s. 55.

Robert Fisher⁹² rozděluje význam slova diskuse na dvě dimenze. Jednak jako obecný pojem, který zahrnuje řadu neformálních situací, kde mezi sebou lidé hovoří. Do tohoto okruhu lze zařadit například debatu, panelovou diskusi, telefonické konference, vyučování žáků a další.

Druhý význam chápe konkrétněji. Diskuse zde označuje za určitou formu skupinové interakce, kde se členové společně vyjadřují k otázce, která se jich všech týká, a vyměňují si různé názory ve snaze této věci lépe porozumět. Takto konkrétně pojatá diskuse je již dlouho využívanou základní vzdělávací aktivitou a je jedním z hlavních rysů hledajícího společenství, se kterým se setkáváme ve Filosofii pro děti.

V programu Filosofie pro děti se často oba výrazy dialog i diskuse propojují a nelze přesně vymezit, kdy jeden či druhý význam použít. Setkáváme se tak v literatuře s využíváním obou výrazů současně. Stejně je tak i v této diplomové práci. Pro vyjasnění pojmů si tedy dovoluji spojit všechny tři charakteristiky dohromady. Diskusí či dialogem tedy nadále budu myslet určitou formu skupinové interakce, ve které se účastníci střídají v roli mluvčích a posluchačů a jež se prostřednictvím mluvního aktu společně vyjadřují k otázce, která se jich všech týká. Ve snaze této věci lépe porozumět a hlouběji ji objasnit si vyměňují své názory. Diskuse se tak stává prostředkem pro vytváření dovedností řečových a myšlenkových.

P. Bauman s R. Cvachem⁹³ zmiňují slovní spojení filosofický dialog a k výše zmíněnému zde připojují snahu sdělit svůj názor, nikoliv však za každou cenu, ale se zřetelem k přispění ke společnému cíli. Mezi další specifika řadí nekonečnost dialogu v rámci jednotlivých hodin. Žák si tak paradoxně z hodiny odnáší více otázek, než s nimiž na počátku přišel.

Dialog se tímto způsobem zvnitřňuje a pokračuje i po skončení výuky. Děti se prostřednictvím dialogu učí vnímat svět kolem sebe jako nesamozřejmý, naplněný tématy vhodnými ke zkoumání a objevování. Důležitý je symetrický vztah mezi jednotlivými aktéry, kteří do dialogu vstupují s otevřeností k probíranému tématu, bez

⁹² FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. s. 62.

⁹³ BAUMAN, P. CVACH, R. *Filosofie pro děti: Výukový dialog trochu jinak*.

strachu z nevědomosti či z neznalosti jednoznačné a pravdivé odpovědi, kterou často ani nelze najít.⁹⁴

M. Lipman⁹⁵ poukazuje na neinvazivnost tohoto hledání, kdy dosažené poznání je sdílené, na základě příspěvků všech účastníků diskuse. Dialog je složen z příspěvků, argumentů, které mají konkrétní účel.

V dialogu můžeme své poznání a postoje konfrontovat s poznáním a postoji druhých. Diskutující tak dostávají bezprostřední zpětnou vazbu na své příspěvky a mohou jejich pomocí regulovat své chápání, postoje i další rozvoj.⁹⁶

Dialog se stává místem, kde kombinujeme učení se ve vztahu k poznatkům (tj. k tématům diskuse), intelektuální dovednosti stejně jako metodiku bádání a etické postoje (tj. postoje vedoucí ke kultivaci nestrannosti, objektivity a naslouchání jednoho druhému).⁹⁷

Dialog a jeho vedení lze rozdělit na dvě vzájemně se doplňující roviny: obsahovou a procesuální. Do obsahové roviny pak řadíme společné hledání se zřetelem na filosofický problém nebo téma. Procesuální rovinou jsou myšleny techniky vedoucí k rozvoji kritického, tvůrčího a angažovaného myšlení.⁹⁸

Kritické myšlení v sobě zahrnuje například uvádění důvodů, indukci a dedukci, definování kritérií, uvádění východisek, kladení otázek. Soustřeďuje se na posuzování pravdivosti, je autokorektivní, orientuje se v jistém kontextu a podle určitých kritérií. Kritické myšlení prohlubuje schopnost určit pro a proti daného problému.

Tvořivé myšlení se projevuje v hledání alternativ, identifikaci důsledků, tvorbě myšlenkových experimentů, hledání a vytváření analogií, vztahů a přirovnání, uvádění příkladů. Soustřeďuje se na hledání smyslu a harmonizaci skutečnosti, je imaginativní, produktivní, celistvě vnímající a sebepřesahující. Aktivuje hledání nových pohledů na věc.

⁹⁴ Tamtéž.

⁹⁵ LIPMAN, M. *Thinking in Education*.

⁹⁶ Srov. BAUMAN, P. *Cíle základního vzdělávání a možnosti jejich naplnění prostřednictvím výuky filosofie na prvním a druhém stupni*.

⁹⁷ SASSEVILLE, M. *Praktická filosofie pro děti*.

⁹⁸ Srov. MACKŮ, L. *Filosofický rozměr literárního příběhu*.

Angažované myšlení v sobě zahrnuje vyjádření zájmu o dané téma, snahu o přesnou formulaci, poskytování prostoru někomu jinému, povzbuzování ostatních.⁹⁹

Robert Fisher¹⁰⁰ dále uvádí definující podmínky či znaky, které musí diskuse mít, abychom mohli říci, že spolu lidé diskutují.

- Musí spolu navzájem hovořit (Mluvily děti spolu navzájem?)
- Musí si navzájem naslouchat (Naslouchaly jedno druhému?)
- Musí reagovat na to, co říkají druzí (Reagovaly na to, co říkaly ostatní děti?)
- Musí uvést více než jeden názor na prodiskutované téma (Uvažovaly o různých názorech?)
- Musí mít v úmyslu rozvíjet své poznání, porozumění a usuzování o tomto tématu (Došlo k rozšíření jejich poznání a porozumění nebo zlepšení usuzování?)

Nejen Robert Fisher, ale i další autoři, např. Peter Gavora,¹⁰¹ se shodují v tom, že vhodným předpokladem pro úspěšný průběh diskuse je stanovení si etických či komunikačních pravidel a jejich následné dodržování. Pro stanovení komunikačních pravidel je velmi důležitý začátek školního roku, kdy pravidla vysvětlíme, vydefinujeme a sdělíme si, co se smí a nesmí dělat. Během dalšího průběhu diskusí dbáme na jejich dodržování, a to nejen my, ale i ostatní účastníci.¹⁰²

Pravidla lze stanovovat i průběžně, pokud se vyskytne nevhodná komunikační aktivita. Obecně však platí, že pravidla by měla být jasná a srozumitelná. Zároveň také nesmíme zapomenout na to, že příliš velké množství pravidel ztrácí svou funkčnost. Dobrá pravidla soustřeďují pozornost spíše na účelné chování než na nefunkční formality. Vhodně zvolená pravidla maximalizují spolupracující chování a minimalizují chování rušivé. Zajišťují bezpečnost a pohodlnost učebního prostředí. Udržují přijatelnou úroveň slušnosti mezi účastníky.¹⁰³

Přihlédnutí ke komunikačním pravidlům, která lze chápat jako specifický druh sociálních pravidel, nám může posloužit pro posouzení přijatelnosti a nepřijatelnosti

⁹⁹ BAUMAN, P. *Principy demokracie a jejich důsledky pro občanskou výchovu.*

¹⁰⁰ FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se.* s. 62 – 63.

¹⁰¹ GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci.*

¹⁰² Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog.*

¹⁰³ Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi.*

chování během komunikace. Nejvšeobecnější jsou bázová komunikační pravidla, která platí pro velkou část dialogické komunikace mezi lidmi.¹⁰⁴

Bázová komunikační pravidla uvádí P. Gavora¹⁰⁵:

- Není dovoleno skákat do řeči: soustavné přerušování hovoru partnera vede k rozbití komunikace. Pro navázání komunikace během hovoru druhého, lze využít nonverbálních signálů.
- Není přípustný paralelní hovor dvou lidí: při paralelním hovoru dvou a více lidí je snižené vnímání informací.
- Partneři se musí v roli hovořícího a naslouchajícího pravidelně střídat: když hovoří jeden, ostatní naslouchají. Jednotliví účastníci si své role mění.
- Nejsou přípustné dlouhé a časté pauzy: tyto pauzy narušují informační tok.
- Naslouchající dává najevo, že věnuje naprostou pozornost hovořícímu: nezájem účastníků o komunikaci vede k jejímu ukončení.

R. Fisher¹⁰⁶ problematiku komunikačních pravidel dále zpracovává a uvádí následující pravidla, která úzce souvisí s předchozími:

- řád - vždy mluví pouze jeden, druhé nepřerušujeme ani neumlčujeme; soustavné přerušování rozhovoru partnera vede k rozbití komunikace; pro projev zájmu o vstup do hovoru lze využít nonverbální signály. Při paralelním hovoru dvou lidí je narušena percepce informací;
- přístupnost rozumové argumentaci - ochota vyslechnout důkazy, argumenty i důvody druhých;
- pravdivost - účastníci říkají to, o čem jsou přesvědčeni, bez záměrného lhaní či manipulace;
- svoboda projevu - všichni mohou svobodně vyjádřit svůj názor;
- rovnost příležitostí - všichni mají stejnou příležitost k tomu, aby promluvili a aby jim druzí věnovali svou pozornost; Když jeden hovoří, ostatní naslouchají a vzájemně si tyto role proměňují;

¹⁰⁴ GAVORA, P. dle WIEMAN. *Učitel a žáci v komunikaci*.

¹⁰⁵ Tamtéž.

¹⁰⁶ FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. s. 63.

- úcta k druhým - vzájemné respektování práv a názorů druhých, chovají se k sobě navzájem s úctou;
- nepředpojatost - otevřenost názorům druhých, ochota změnit svůj názor.

Na základě komunikačních pravidel jsme stanovili kategorie pro vyhodnocování verbálního projevu dětí v praktické části této diplomové práce. Kategorie, které jsme zvažovali pro možné vyhledávání, byly následující: přítomnost parazitních zvuků, slovní hrubost, překřikování, skákání do řeči, nespisovné výrazy, nesrozumitelnost vyjádření, paralelní hovory dvou a více lidí, nesmyslnost vyjádření, přílišná hlasitost či tichost, nepřiměřené tempo řeči, nepřesné vyjadřování, příliš rozsáhlé prezentování informací, záměrné zkreslení informací. Pro výběr vhodných kategorií jsme zohlednili požadavky klíčových kompetencí rámcového vzdělávacího programu v provázanosti s komunikačními pravidly. V praktické části jsou uvedeny kategorie mapující prohřešky proti pravidlům komunikace tohoto typu. Reakce mimo téma, skákání do řeči, nesrozumitelné.

Zásady pozitivní komunikace či konverzačních maxim, které nám mohou pomoci, zmiňuje Karel Pala¹⁰⁷:

- Maxima kvantity – buď tak informativní, jak je v dané fázi komunikace potřeba, ale ne více. Mluvčí by neměl přeceňovat míru znalostí předpokládaných u posluchače.
- Maxima kvality – říkej jen to, o čem jsi přesvědčen, že je to pravda, tj. vyhni se předstírání, buď věrohodný, neuváděj vědomě nepravdivé či zkreslené informace.
- Maxima relevance – formuluj svou repliku vždy tak, aby byla vzhledem k dané fázi dialogu relevantní, mluv k věci. Její oboustranné dodržování podporuje plynulost a efektivnost komunikace.
- Maxima způsobu – vyjadřuj se jasně a jednoznačně, vyhýbej se dvojznačností a nepřehlednostem.

R. Fisher¹⁰⁸ charakterizuje strategie napomáhající dobrému průběhu, následujícím způsobem:

- učitel sedí na stejném místě jako ostatní účastníci, jako jeden z posluchačů;
- všichni sedí v kruhu, každý může promluvit, pokud chce;

¹⁰⁷ PALA, K. dle GRIECE. *Argumentace a umění komunikovat*.

¹⁰⁸ Srov. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. s. 66.

- užívá se zástupného předmětu, který slouží jako signál pro ostatní, mluví; pouze ten, kdo předmět drží v ruce;
- účastníci mohou se svým partnerem probrat příspěvky k diskusi a společně přemýšlet;
- učitel požádá jedno dítě, aby předsedalo skupinové diskusi;
- učitel více naslouchá, než mluví, ponechává čas na myšlení;
- učitel vyslovuje svůj názor, nápad nebo zkušenost, aby podnítil přemýšlení.

Zároveň lze též vycházet z předpokladů, které napomáhají učitelům vytvořit klima podporující rozvoj myšlení: předem stanovit pravidla; provádět dobře naplánované aktivity; prokazovat vzájemný respekt mezi všemi účastníky; být flexibilní; používat aktivity, které nenarušují integritu osobnosti; akceptovat individuální rozdíly; posilovat pozitivní reakce; utvářet myšlenkové dovednosti; motivovat k aktivní účasti; volit aktivity tak, aby každý žák alespoň na chvíli zažil pocit úspěchu; používat rozmanité metody; vážit si každé odpovědi.¹⁰⁹

Při řízení a prohlubování diskuse bychom měli pátrat po tom, jaké různé významy může mít centrální pojem. Naše vzájemná spolupráce by měla vést k dohodnutí se na kontextu, v jakém chceme pojem používat. Setkáváme se tak s dvěma okruhy rovin, o niž se zmiňuje L. Muchová,¹¹⁰ které bychom neměli opomenout.

1. Objasnění pojmu: hledání příbuzných pojmů; konkretizace na základě modelových příkladů; prozkoumávání slovního pole; vytváření vět; srovnávání; vytváření či využívání alegorií a symbolů; etymologický průzkum; vytváření opaků pojmů; hledání pojmů příbuzných; práce s mezními příklady; vymýšlení nových pojmů.
2. Explikace pojmu: určování rozsahu pojmu; hierarchizace pojmů.

K takovému hledání nám mohou napomoci obecně otázky: pátrající po důvodech a důkazech; týkající se názorů a perspektiv; pátrající po dopadech a důsledcích; týkající se samotné otázky.

Konkrétně to mohou být například otázky následujících typů:

- otázky napomáhající porozumění a vyjasnění pojmů - Co rozumíš pod slovem...?
Co je pojmem, které jsi použil, společné? V jakém smyslu používáš toto slovo?

¹⁰⁹ BAUMAN, P. dle COTTON, *Principy demokracie a jejich důsledky pro občanskou výchovu*.

¹¹⁰ MUCHOVÁ, L. *Základní metody filosofování*.

- otázky pátrající po důvodech a předpokladech, ze kterých vychází jednotlivá tvrzení - jaký důvod máš ke svému tvrzení? Co tě přivedlo na tuto myšlenku? Můžeš uvést něco, co by dokázalo tvůj názor? Co tato otázka předpokládá?
- otázky pátrající po zhodnocení našich důvodů a tvrzení - Myslíš, že je to dobrý důvod? Proč myslíš, že tvůj názor je správný?
- otázky vedoucí k hledání vztahů - Jaký vztah je mezi tvým tvrzením a tvrzením ...? Z toho co jsi řekl, vyplývá...?
- otázky podporující kritické myšlení - Jaký je rozdíl mezi zmiňovanými situacemi? V čem se liší tvůj názor od názoru ...?
- otázky podněcující tvůrčí myšlení - Lze najít jiná vysvětlení? Co by se stalo, kdyby tvé tvrzení platilo? Jakými způsoby se dá nahlížet na danou situaci?
- otázky povzbuzující k hledání příkladů a protipříkladů - Vymyslíte nějaký příklad, který by vyvrátil tvrzení ...? Můžeš svá tvrzení podložit nějakým příkladem? ¹¹¹

1.4 Dosavadní výzkumy efektů Filosofie pro děti

Pro potvrzení efektivnosti programu Filosofie pro děti a vlastně i prvotních myšlenek, prováděl již na počátku M. Lipman četná pozorování, která měla tyto domněnky potvrdit či vyvrátit. Již při prvotní snaze využití Filosofie pro děti v praxi se objevila efektivita programu avšak při pokusu zavedení Filosofie pro děti ve větší míře, a to s vedením učitelů, kteří sice mají k ruce metodické příručky a romány, ale jinak postrádají širší filosofický rozhled či přímou zkušenost s Filosofíí pro děti, se ukázal přínos téměř nulový. ¹¹²

I v dalších letech, a to zejména v souvislosti s častějším užíváním Filosofie pro děti, je potřebný pohled zpět se zaměřením na přinášené výsledky. Vzhledem k velkému zastoupení různých zemí, které s tímto programem pracují, a to v jakékoli podobě, lze nalézt množství výzkumných prací, které se zabývají zkoumáním tvorby a vývoje

¹¹¹ Srov. SASSEVILLE, M. *Praktická filosofie pro děti*.

¹¹² BAUMAN, P. - teoretický blok přednášek.

dialogu, analýzou interakce mezi jednotlivými účastníky, analýzou odpovědí, tvorbou hledajícího společenství, rozvojem kritického myšlení a mnohým dalším.

Lidé, kteří se významným dílem zasloužili o výzkum v této oblasti, jsou například Daniel, Lafortune, Palascio, Splitter, Slade, Garza, Camhy, Iberer, Gazzard, Lane.

Mezi metody využívané pro zpracování výzkumů patří metody kvantitativní i kvalitativní, které reflektují audiozáznamy či videozáznamy hodin Filosofie pro děti popřípadě oboje doplněné četnými osobními pozorováními, které jsou konfrontovány i s pohledem učitele, jež vede jednotlivé hodiny.¹¹³

Díky těmto postupům byly při jednotlivých prepisech například v kognitivní rovině odhaleny u dialogického kritického myšlení čtyři druhy (logické, tvůrčí, odpovědné, meta-kognitivní).¹¹⁴ Mezi závěry a poznatky získané během jednotlivých studií patří: potvrzení pozitivního dopadu Filosofie pro děti na výuku kritického dialogu mezi dětmi 10–12 let.¹¹⁵

zachycení procesu vývoje dialogického kritického myšlení.¹¹⁶

potvrzení Filosofie pro děti jako velice přínosného nástroje edukace člověka, který je autonomní, odpovědný a se smyslem pro demokracii v případě, kdy jednotlivé hodiny překročí pouhou konverzační úroveň.¹¹⁷

Tři z výzkumů Daniel obzvlášť zdůraznily pozitivní dopad Filosofie pro děti na rozvoj kognitivních schopností, jazyka, sociálních dovedností u dětí ve věku 5-6 let a 10-12 let.¹¹⁸

Konkrétním příkladem případové studie zabývající se rozvojem dialogu u dětí je práce Daniel¹¹⁹, jež probíhala v Quebecu u dětí v mateřské škole. Cílem práce bylo studovat schopnost dialogu u dětí předškolního věku. K základním otázkám patřily následující: Jsou pětileté děti, vedené ve školce odpovídajícím filosofickým přístupem, schopné dialogu se svými vrstevníky? Dokáží být kritické? Jakou roli v rozvoji dětské komunikace hraje pedagog?

¹¹³ DANIEL, M. F. at. col. *Modeling the Development Process of Dialogical critical Thinking.*

¹¹⁴ Tamtéž.

¹¹⁵ Tamtéž.

¹¹⁶ Tamtéž.

¹¹⁷ DANIEL, M. F. *Learning to Philosophize.*

¹¹⁸ Tamtéž.

¹¹⁹ DANIEL, M. F. *Learning to Dialogue in Kindergarten: A Case Study.*

Studie probíhala cca. 4 měsíce, 45 min. 1 x týdně ve třídě s 20 dětmi s průměrným socio- ekonomickým zázemím. Na základě pořízeného audiozáznamu verbálních interakcí byla vypracována následná transkripce. Pro zpracování byla použita kvantitativní analýza a vzájemné srovnání objemu verbální produkce dětí a pedagoga, kvalitativní analýza verbální produkce dětí a kvalitativní analýza verbální produkce pedagoga.

Z celkového počtu 20 dětí promluvílo během pěti zaznamenaných filosofických diskusí 17 dětí alespoň 1 x. Výsledky získané pomocí studie naznačují, že třída zaznamenala pokrok do té míry, do jaké byla úzce doprovázena pedagogem. Skupina se vyvinula směrem od anekdotického typu interakce k typu dialogickému a semi-dialogickému. V interakcích bylo patrné zdůvodňování vlastního názoru, aktivní naslouchání, logické uvažování, zvažování názorů vrstevníků při utváření názoru vlastního, hodnocení relevance, kritika výpovědí vrstevníků.

Na základě studie vplynuly další otázky vhodné k dalšímu výzkumnému ověřování. Je u dětí tohoto věku stimulace ke konceptualizaci vhodná vzhledem k jejich kognitivnímu vývoji? Je vhodné dětem pomáhat, aby překročily epistemologickou sebestřednost, která je pro ně charakteristická? Bylo by relevantní ověřit, co se naučilo každé z dětí: jak děti mnohomluvné, tak tiché, a to v rovině lingvistické, kognitivní a epistemologické.

2 Výzkumná reflexe pedagogické praxe

2.1 Akční výzkum

Maňák¹²⁰ charakterizuje akční výzkum jako nástroj, který učitelům pomáhá ke zkvalitňování pedagogické praxe na základě jejího poznání. Lze jej chápat jako systematickou reflexi profesních situací, kterou učitelé provádějí s cílem tyto situace zlepšit. Elliot (in Maňák 2004) definuje akční výzkum těmito slovy: „*Akční výzkum je učiteli prováděná systematická reflexe profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí.*“ V pedagogice je dle Maňáka¹²¹ akční výzkum chápán jako nástroj napomáhající k lepšímu poznání problémů své vlastní praxe a jejich řešení.

Původ akčního výzkumu spadá do 40. let dvacátého století. Za zakladatele je považován K. Lewin. V české pedagogice a českém školství se s tímto pojmem setkáváme poprvé od roku 1995.

Cílem akčního výzkumu je přispět k zlepšení praxe. Výzkumné otázky vyplývají z potřeb učitele a během výzkumu se mohou měnit. Plán výzkumu se vyvíjí postupně a může být také v průběhu měněn stejně jako výzkumný vzorek. Sběr dat probíhá nedogmaticky, metody sběru mohou být střídány či vyměňovány, jsou popisovány jazykem učitele. Výsledky jsou subjektivní a platné pro danou situaci. Dopad působí bezprostředně na jednání a zkušenosti konkrétního učitele.

První fází akčního výzkumu je dle Altrichtera a Posche¹²² vstup do výzkumu spojený s hledáním a vytvářením východisek pro vlastní výzkumnou a inovační činnost. Následuje pozorování a sběr informací, zkušeností, dat, dokumentů o dané situaci. Navazuje interpretace vyhodnocování a formulování praktické teorie, která přechází v konkrétní jednání v komplexních situacích.

Při zpracování akčního výzkumu pro tuto diplomovou práci jsme postupovali od stanovení si oblastí, jež chceme pozorovat, k pořízení záznamu z jednotlivých hodin. Po

¹²⁰ Srov. MAŇÁK, J; ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. s. 51-67.

¹²¹ Tamtéž.

¹²² Tamtéž.

transkripci jednotlivých hodin byly stanoveny pozorovatelné kategorie v závislosti na RVP ZV. Kategorie byly následně jednotlivě vyhledávány a byla zaznamenávána jejich přítomnost. Ve fázi vyhledávání jednotlivých kategorií a jejich následného záznamu byly prováděny úpravy předem stanovených kategorií s vynecháním oblastí, které se u dětí nevyskytovaly, eventuálně byly naopak přidány nebo upraveny kategorie chybějící či nedostačující. Takto získané výsledky jsou v následujícím textu popsány a dále vyhodnocovány tak, aby získané výsledky pomohly v další praxi.

2.2 Výzkumné metody

Před samotným započítáním našeho pozorování bylo nutné stanovení si výzkumného problému, kterým se budeme zabývat a dále jej zkoumat. Základní otázka je tedy následující. Má program Filosofie pro děti vliv na vývoj verbálního projevu dětí mladšího školního věku? Popřípadě pokud ano, jaký?

Jednotlivá pozorování byla prováděna během setkávání se v rámci kroužku Tajemné zrcadlo, kde jsme se snažili uplatňovat metody používané v rámci Filosofie pro děti. Kroužek probíhal v době od 18. 12. 2008 – do 21. 5. 2009. Celkem se uskutečnilo 15 hodin s různou účastí doloženou v příloze. Kroužek trval vždy 60 minut a uskutečňoval se 1 x za týden. Za svolení paní ředitelky PaedDr. Marie Nedvědové se setkávání uskutečňovala v budově ZŠ Máj II.

Během zkoumání byl náš pohled zaměřen na děti mladšího školního věku, přičemž zaznamenávány byly i reakce vedoucích.

Vzhledem k časovému vytížení P. Baumanem, mému studiu a volnému času dětí nebylo snadné nalézt vhodný termín, kdy jsme mohli kroužek realizovat, a tak se velká část dětí i přes počáteční snahu nemohla účastnit. Z tohoto důvodu jsme byli již od počátku ve velmi malém počtu a v případě onemocnění některých dětí jsme někdy fungovali i v počtu dvou či jednoho žáka. Nejvyšší počet žáků během jednotlivých hodin byl pět. Přítomen byl pouze jeden chlapec, ostatní účastnice byla děvčata.

Kroužek byl veden dvěma vedoucími, P. Baumanem a autorkou této diplomové práce. Práce ve dvojici vedoucích byla přínosná zejména z hlediska možnosti reflexe realizované praxe, srovnání perspektiv a vzájemné zpětné vazby. Vedení hodin ve

dvojici vedoucím také pomáhá při zvládnání náročného sledování obsahové stránky dialogu a stránky organizační. Během našeho setkávání jsme pracovali s příběhem Pixie¹²³, který napsal M. Lipman, k práci jsme využívali i metodické příručky, která k novele náleží¹²⁴.

Před samotným zahájením kroužku jsem měla na starosti organizaci motivace dětí do kroužku, zápis, výběr vhodného času, místa i dnů pro naše setkávání. Největším organizačním problémem byl výběr vhodného času pro jednotlivá setkávání, a nakonec se tento bod stal také nejslabším místem, které ovlivnilo nejen pravidelnost setkávání, ale i počet účastníků.

Pro zpracování záznamů z hodin byly použity transkribované nahrávky pořízené pomocí diktafonu. Nahrávky byly pořizovány během celých hodin, tedy nejen během diskusí, ale například i během provádění jednotlivých cvičení či experimentů, které byly v hodinách začleňovány. Mezi další materiály použité při vyhodnocování pozorování patří arch docházky, přípravy na jednotlivé hodiny, využití pomůcky a text příběhu Pixie s metodickou příručkou.

2.3 Sledované kategorie

Během výzkumu jsme se snažili nahlédnout na vývoj dialogu z více úhlů, a proto jsme si stanovili a definovali jednotlivé kategorie vhodné k pozorování, které tuto rozmanitost pomohou zachytit. Sledované kategorie byly voleny dle jejich celkového výskytu v jednotlivých hodinách a v závislosti na RVP ZV. Těmito kategoriemi jsou:

1. **Délka výpovědi**
2. **Počet výpovědí**
3. **Zaměření výpovědi**

¹²³ LIPMAN, M. *Pixie*.

¹²⁴ LIPMAN, M. SHARP, A. M. *Looking for meaning*.

a) mimo téma – pokud se to, co je řečeno, netýká tématu probíraného ostatními účastníky.

V2 Tak tím pádem ještě budeme muset trochu vylepšit i nohy//

V1 //a opěrátko.

D1 **Familly frost přichází.**

Dobře, proč se vám nezdá, že to druhý, že by to byl obrázek, proč říkáte,

V2 že je to dvojka? V čem se to liší?

b) reaguje na ostatní členy skupiny – veškeré slovní výpovědi pronesené v závislosti na promluvě některého z dalších účastníků, kromě vedoucích.

V2 **A číslo je něco jiného než věc?**

D3 ne

V2 **A co, když to není věc?**

D3 Ta věc musí být nakreslená.

D1 **No ta věc je nakreslená.**

D4 **A ta dvojka snad není nakreslená?**

D1 **Ne, ta je napsaná.**

c) reaguje na vedoucí – veškeré slovní výpovědi pronesené v závislosti na promluvě vedoucích.

V1 Mají něco společného ty obrázky? Nebo, jsou to obrázky?

DD **jsou**

V1 Jo?

D1 **Ale tamta je jiná.**

V1 A tak co je teďka ta dvojka?

D5 **No vlastně já už vim, jak to bylo, vona ta dvojka je rozdělená na čísla ne na vobrázky a na písmena na čísla.**

d) nové téma – začíná nové téma, otevírá nový pohled.

D1 Koukej, ty máš taky víc a já taky.

V2 **Tak proč jí ta ruka připadala jako z gumy?**

D4 Od Spidiho.

D1 **Ted' je na řadě kdo?**

4. Typy výpovědí

a) otázky orientované na proces – kladení otázek např. pro ověření postupu.

V2 **Počkej, jak jste to navazovali?**

D4 Tak velký jsi udělal, až sem jo.

D1 To je blbě.

D3 **Jako tkaničku?**

- D4 Počkejte, ale jeden konec nesmíme to, zavázat.
 D1 Tak muj.
 D3 A ten druhý přivaž až k té lavici.
 D4 **Jak?**

b) otázky orientované na obsah – otázky prohlubující téma.

- V1 **Tak podle čeho poznáme člověka?**
 D1 Že nemá, křídla, asi.
 V1 **Takže všechno co nemá křídla je člověk?**
 D1 **Co, né, proč?**
 V1 Ty jsi řekla, že poznáme člověka podle toho, že nemá křídla.

c) nové tvrzení – přichází s novou myšlenkou, prezentováno jako vysoce pravděpodobný fakt.

- D4 **Já mám špatnou otázku.**
 V1 **A proč si myslíš?**
 D4 **Protože to je špatný a chová se dobře.**
 V1 **Proč dáváme otázky?**
 D1 **Protože je nevíme.**
 D4 **Protože jsou dobrý, protože je víme.**
 D3 **Abychom se něco dozvěděli.**

d) vyjádření souhlasu

- V2 Dobře, takže našli jsme něco společného?
 D1 **Jo.**
 D3 No, ale může to být taky v údolí, takže tam vůbec taky nemusí zasáhnout.
 D4 Může.
 D3 Do údolí?
 D4 **Jo. Může, kdykoliv bude pršet a bude tam bouřka.**

e) vyjádření nesouhlasu

- V2 Ale kdyby náhodou napsaná znamenalo, že jsme vzali do ruky křídla a udělali tah rukou po tabuli, tak by byla napsaná.
 D5 **Ach, joo. No tak to není názor, musíš si vybrat to jedno.**
 V2 **No to není pravda, tam jde totiž o to, že si musíme<.....>, že ono asi záleží na tom, asi co rozumíme těmi slovy napsat, že možná nevymyslíme jak to je, dokud nebudeme vědět, co znamená slovo napsat, a nebo nakreslit. Holky slyšíte, co povídáme?**

f) nevím – účastník sám vyjádří, že něco neví, nechápe či nedokáže.

- V2 A proč myslíš, že ti to mamka takhle řekla? // Proč si teda mamka myslí, že je opravdová//

- D1 //Já nevim. // to nevim//
 D4 // kecáš
 D1 **Já nekecam, já nevim proč mi to řekla.**

g) nesrozumitelné - kategorie zachycuje výpovědi, které nelze přepsat v plném rozsahu. Přepis a záznam takovýchto výpovědí je uváděn následujícím způsobem: <.....>.

5. Kritické myšlení

a) upozornění na rozpornost – zachycení rozpornosti jednotlivých tvrzení pronesených ostatními účastníky, které se snaží dále řešit a pochopit.

- V1 A viděla jsi, co teďka udělal Kája? Jak udělal skutečnou dvojku?
 D4 Jak to myslíš?
 D1 Jo takhle.
 V1 Když tak Kájo, ukážeš to i holčákům, které nedávaly vůbec pozor.
 (Kája si klekl a nahrbil záda, aby jeho držení těla připomínalo tvar číslice „2“)
 D4 To je dvojka? Co?
 V2 To se musíte podívat z boku.
 D1 Jo takhle, jakože takhle je ta noha//to není dvojka, to je..
 D3 //tak to je
 D5 **Tak to je člověk to není dvojka.// Jenomže my jsme ji vytvořili a dvojka musí být sama sebou. My jsme jenom udělali ze sebe dvojku// Ale když uděláme ze sebe dvojku, tak stejně budeme dál sama a ne tou dvojkou najednou.**

b) vyvozování – vyjádření myšlenky plynoucí z jednotlivých příkladů, či vyjádření možnosti uplatnění pravidla v praxi. Kategorie zahrnuje analýzu i syntézu.

- V2 A ty si myslela, že to anglicky se píše takhle? Třeba na Slovensku na Slovensku bych se jmenoval Peter. Né Petr, ale Peter. Když tam přibude jedno písmenko je to pořád ještě to stejné jméno nebo je to už jiné jméno?
 D3 **Je to to samí akorát, že si jinak říká.**
 V2 A když se jinak říká, tak je to to samé nebo není to to samé?
 D1 Nic neví.
 V2 Pomohl by někdo Spidemu ?
 V2 A když to stejně píšu, ale jinak říkám je to to stejné?
 D1 Není.
 D4 **Když řekneš nebo napíšeš Petr, tak je to to samé.**

c) zdůvodňování argumentem – správně logicky odpovídá na otázky, proč něco platí, pomocí formulace argumentů.

- V2 Proč se vám nelíbí, když něco smrdí?
 D4 **Protože, když to smrdí budu smrdět i já.**

d) zdůvodňování autoritou – zdůvodňování tvrzení za pomoci dovolávání se autority, která danou myšlenku vyslovila (tj. názor formulovala).

V1 Jak to myslíš?

D2 Nevím, normálně číslo.

D3 **Číslo je množná hodnota//no jako, že to je hodnota. Řekla mi to máma a já si to myslím taky. Jako, že to je hodnota.**

e) zdůvodňování neplatné – zdůvodňování tvrzení na základě nesprávných postupů.

V1 Tak a co vás napadlo teda k té první otázce? Je ta dvojka skutečná, nebo je to jen obrázek dvojky?

DD skutečná, opravdová, obrázek, napsaná.....

V1 Tak to zkuste nějak postupně, tak třeba//

D2 //Obrázek

D4 Obrázek

V2 A když někdo něco říká, tak by měl taky říct proč si to myslí.

D2 **Protože je to obrázek.**

f) autokorekce – opravení či přiznání své vlastní chyby či rozporu v tvrzení.

D5 Verčo, Zajíci, víš co je zvláštní?

D4 No

D5 Ty neumíš nakreslit dvojku, takhle se, takhle se kreslí dvojka. Kreslí, ty jsi řekla, kreslí.

D4 **Tak píše, no.**

D5 Řekla jsi to dokonce dvakrát, že se takhle kreslí.

6. Tvořivé myšlení

a) používá pamětní reprodukci – vyvozuje na základě zapamatování.

Tak dokážete říct, o čem jsme si teďkon teda přečetli?

V1 Abychom si to vybavili.

D4 **O tom jak pan učitel, aby si // Verča nene.//**

V2 //aby Verča šla k tabuli. // k lavici.

D4 **Jo, aby jsem si to//Ne, aby si zapamatovali nějaký zvíře, tajemství. //jojo.**

b) propojení poznatků – propojuje řečené s dříve získanými informacemi z oblasti školních vědomostí.

D1 No dyť jo, to by musel být nějaký obr.

D3 **Možná. Možná se to může stát, protože ten Vesmír, tam všechno pluje. //**

c) myšlenkový experiment – pátrání po odpovědích na otázky: „Co by stalo, kdyby...?“; „Co se musí stát, aby platilo...?“

D2 Lampička - uši. Lampička svítí na uši.

D1 Že třeba tu lampu slyším, když to jak bliká třeba// nebo řák.

D2 //prdí

D3 **No spíš vidíš, no ale to, ale zase ty uši to jako hmm ta lampa se může pověsit jako lustr a může se za to pověsit i uši.**

V2 Jak jsi to myslel?

D3 Jako ta lampička se může pověsit a za to se může pověsit i ucho, třeba.

d) identifikace důsledků – snaha domyslet co se stane, když budou platit naše tvrzení. Otázky tohoto typu většinou vedou k myšlenkovému experimentu.

V2 A proč myslíš, že je to špatná otázka?

D4 No protože..

D3 **Kouření škodí zdraví.**

D2 Moje mamka kouří.

D1 Moje ne, můj táta.

D4 **Jo protože to škodí zdraví// a můžete mít z toho rakovinu.**

e) uvádí příklady/protipříklady – dokládá, upřesňuje či vyvrací nějaké tvrzení pomocí příkladů.

V2 Ono je dobrý se někoho zeptat, když něco neví, ale pak je dobrý taky dokázat vysvětlit, jak tomu rozumíme. Takže když se o něčem řekne, že to je nějaká hodnota. Co to vlastně znamená to slovo hodnota?

D5 Hodnota, že má něco cenu. Hodnota jako, já nevím jakby se. Prostě třeba, já nevím, budete chtít něco prodat. **Třeba rohlík za dvě koruny, tak ty dvě koruny to už je hodnota, to už je to.** To je vlastně hodnota. Cena to co. Třeba hodnota člověka. Třeba. Cože co děláte? Co se jim stalo? Vy jste dostali záchvat smíchu nebo co?

7. Projev (ne)zájmu o téma

a) mimo téma – pokud se to, co je řečeno, netýká tématu probíraného ostatními účastníky.

b) rušivé skákání do řeči – nevhodné vstupování do výpovědí ostatních bez vazby s probíraným tématem. Vstupy do výpovědí jiných účastníků jsou vždy značeny //. Značka určuje místo v původní výpovědi, do které někdo další vstoupil, a zároveň označuje výpověď, která byla takto pronesena.

V1 Tak jo, tak kdo si pamatuje// co bylo za domácí úkol?

D4 //Já se budu stěhovat.

D3 Jestli je dvojka skutečná nebo napsaná.

D1 A nebo co je to číslo.

c) skákání do řeči, doplnění ve stejném smyslu - nevhodné vstupování do výpovědi ostatních, které doplňuje výpověď ostatních účastníků.

- D1 Je to v// že Martin
D3 //v pořádku, že Martin nemluví?
D4 A tam je proč ten Martin nemluví?

d) skákání do řeči nesouhlas, otázka - nevhodné vstupování do výpovědi ostatních, jenž vyjadřuje nesouhlas či otázku k probíranému tématu.

- V1 A proč?
D1 Protože přemýšleli.
D2 A ještě Tom vyslychal tý Jany// Kačky to zvíře.
D1 //Kačky

e) snaha o přesnost vyjádření – snaha hledat vhodná slova. Z důvodu porozumění účastník přeformuluje to, co řekl on či někdo jiný.

- V2 Aha, vy jste tam sice byli, ale neskočili.
D2 **My jsme tam skočili a//ale my jsme se nepotopili.**
D4 **// ono to křuplo**

f) opakování – opakování dříve řečeného za účelem lepšího porozumění, navázání řeči na sebe či na ostatní účastníky.

- D1 Mysl, mysl.
V1 A ještě něco? Co bysme tím ještě mohli procvičit?
D3 Vypravování, nebo taky dobře poslouchat nebo si něco zapamatovat.
V1 A ještě něco vás napadá?
D1 **Trénovali jsme mysl.**

g) navrací k věci – návrat k dříve řešenému tématu za účelem jeho dořešení.

- D3 Může, no.
V2 Když se nebudete překřikovat, můžete mluvit hned, nemusíte se ani hlásit. Ale nesmíte se překřikovat.
D1 K čemu je tamta židle?
D3 **Může to rozpálit, protože na povrchu má méně stupňů než v jádru. Akorát, že na povrchu má kolem osmi milionů stupňů.**

Pro vyhodnocení interakce dětí a vyučujících z různých hledisek byly některé kategorie využity vícekrát.

2.4 Výsledky

Pro transkripci jednotlivých výpovědí bylo využito programu MCI transcriber. Veškeré výpovědi pak byly zaznamenány v Microsoft Excel po desetivteřinových úsecích v psané podobě a přiřazovány k jednotlivým mluvčím.

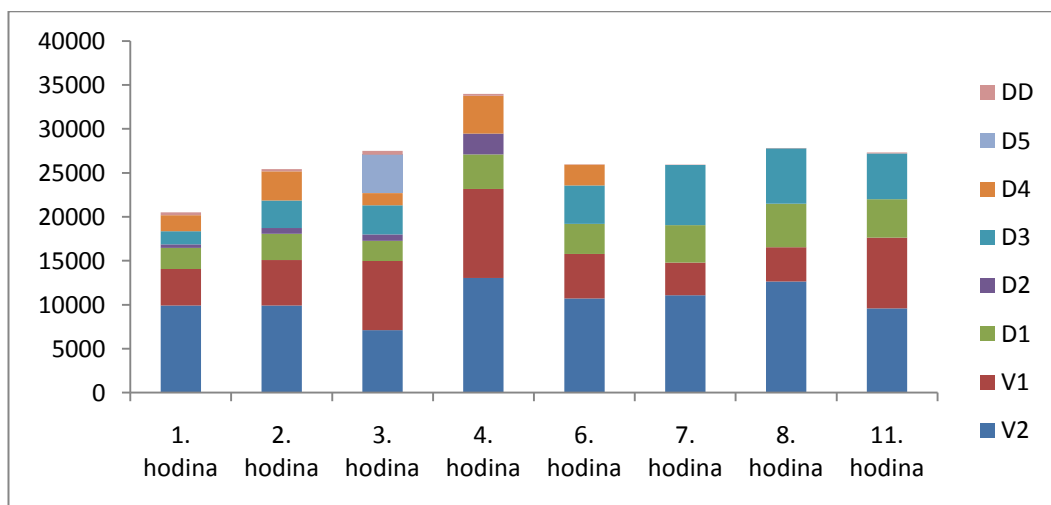
Jednotlivé úseky byly vyhodnocovány podle výše zmiňovaných kategorií a postupně přiřazovány k jednotlivým skupinám. Pro zařazování byl brán v potaz nejen význam jednotlivých výpovědí, ale i význam konkrétní výpovědi v kontextu celého dialogu.

Četnosti výskytu jednotlivých kategorií byly dále převáděny do tabulek a pro větší přehlednost a úplnost také do jednotlivých grafů a dále vyhodnocovány. Statistická významnost rozdílů hodnot zjištěných při první a poslední zaznamenané účasti dítěte v kroužku byla dále ověřována za pomoci testu χ^2 .

2.4.1 Délka výpovědí

Grafy č. 1 a 2 zachycující délku výpovědí jednotlivých účastníků ukazuje poměr výpovědí mezi jednotlivými žáky, ale i jejich porovnání s délkou výpovědí vedoucích. Optimální stav nastává v případě, kdy se délka a počet promluv vedoucích zkracuje a naopak u dětí prodlužuje. Tento stav pak nasvědčuje samostatnému projevu dětí, jež nejsou závislé na výpovědích vedoucích, ale dokáží prosadit své myšlenky a korigovat vzájemné naslouchání v rámci hledajícího společenství.

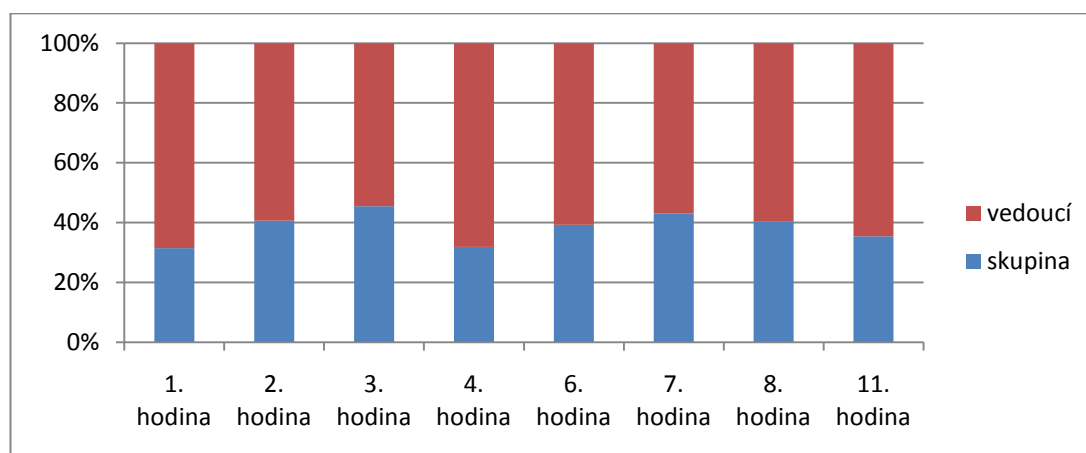
Graf č. 1 Délka výpovědí



Kategorie vedoucích zde nejsou předmětem zkoumání, ale jsou zde uváděny z důvodu vzájemného ovlivňování všech účastníků, tudíž i mezi žáky a vedoucími a z toho vyplývající úplnosti obrazu hodin. Tyto dvě kategorie pak významně posloužily k vlastní sebereflexi a zaměření se na nedostatky ve vedení.

Graf č. 1 je v příloze doplněn Tab. č. 1,¹²⁵ která udává rozsah zaznamenaných výpovědí v pozorovaných hodinách. Z grafu lze vyčíst převahu délky výpovědí vedoucích nad dětmi, z následujícího grafu č. 2 pak lze dále vyčíst postupný nárůst délky výpovědí skupiny a částečné umenšování příspěvků vedoucích. I přesto nám však tento graf vykazuje velkou část příspěvků na straně vedoucích. Ovšem vzhledem k malému počtu dětí je nutné tento stav citlivě zvážit a vzít v potaz spíše rozvoj jednotlivých účastníků než větší délku výpovědí vedoucích. V transkripci ani hodnocení se neobjevují hodiny 5,9,10,12,13,14,15, a to z důvodů nekvalitního záznamu, který nebylo možné přepsat a vyhodnotit. Druhým důvodem pro nepořizení transkripce, který se týká především několika posledních hodin, byla účast pouze jednoho žáka.

Graf č. 2 Poměr délky výpovědí skupina / vedoucí

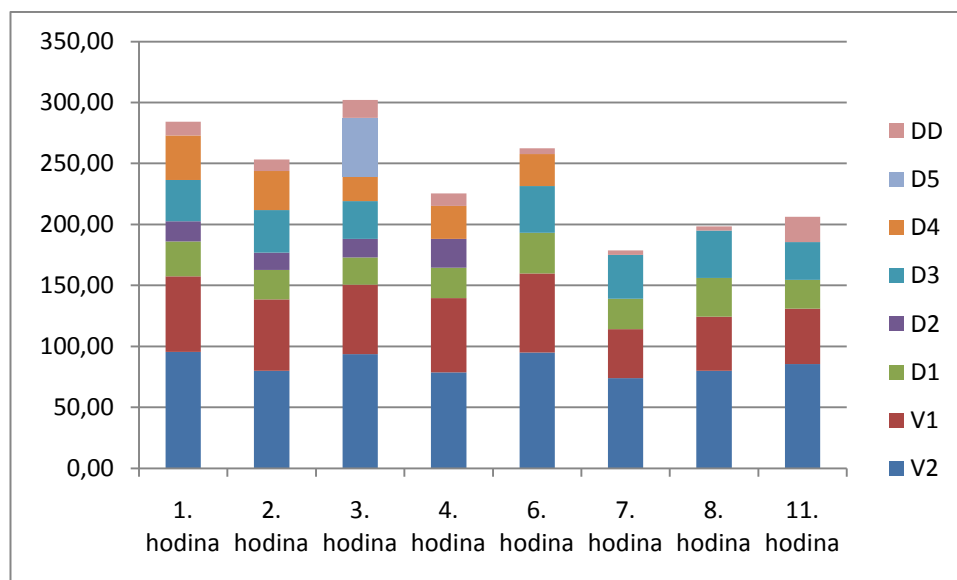


Graf č. 3 zachycuje průměrnou délku výpovědí jednotlivých účastníků během našich setkání. Zajímavé je povšimnutí si u většiny žáků vysokých hodnot průměrné délky hovoru při první hodině, která například u D4 a V2 dosáhla dokonce své maximální výše. Průměrná délka výpovědí členů skupiny se během jednotlivých hodin pohybovala

¹²⁵ Graf č. 1 je doplněn v příloze tabulkou č. 1 – stejně tak tomu bude i u všech následujících grafů a tabulek, ke kterým jsou vždy přiřazena souhlasná očíslování tabulek v tomto textu i příloze.

v rozmezí od 47,71 do 51,58 znaků. Zároveň stojí za povšimnutí propad délky výpovědi u skupiny během čtvrté hodiny. Možným vysvětlením by mohla být jednak větší rušnost během hodiny nebo vliv většího počtu různých aktivit.

Graf č. 3 Průměrná délka výpovědi



Následující hodnoty vyhodnocené za pomoci testu χ^2 , jsou vybrány v závislosti na účasti dětí tak, aby zachycovaly první a poslední přepisovanou hodinu.¹²⁶ Chybí zde D5, která se hodiny účastnila pouze jednou, a tudíž nelze popsat rozvoj či regresi.

Tabulka porovnává hodnoty zachycující délku výpovědi dětí a vedoucích. První z dětí je uvedena D1, která se již na první hodině jevila jako dobře komunikující člen. Úvodní délka výpovědi nám ukazuje číslo 2332, výstupní hodnotou je číslo 4372 zaznamenáno na poslední hodině. Je zde posun k větší délce výpovědi, a to nejen z těchto dvou údajů, ale i celkově. Pouze na třetí hodině neměla D1 tolik výpovědi vzhledem k aktivní účasti D5, která byla velmi komunikativní. Rostoucí číslo délky výpovědi chápou jako pozitivní.

D2 se účastnila pouze prvních čtyř hodin, a i přestože měla velké problémy s vyjadřováním, i u této žákyně je zaznamenán rozvoj v délce výpovědi. Zde zaznamenané hodnoty 395 a 2367, respektive rozdíl těchto hodnot, je pomocí

¹²⁶ Stejně tak je tomu i u následujících tabulek získaných stejnou metodou.

testu χ^2 vyhodnocen jako statisticky významný a při porovnání výpovědí v druhé a třetí hodině můžeme jen potvrdit stoupající tendenci.

U D3 najdeme hodnoty 1522 a 5189 rozdíl opět vychází jako statisticky významný. Celkově v hodinách nemají jeho příspěvky vždy rostoucí hodnoty, avšak v každé z hodin následujících po první hodině najdeme hodnoty přes 3000. D3 se velice hezky rozmluvil, pozbyl počáteční ostych a společně s D1 se stal kvalitním přispěvatelem.

Výpovědi D4 měly klesající i stoupající hodnoty, a i přestože v tabulce chí-testu je zapsán statisticky významný výsledek, nejsem si postupem stoprocentně jista. Nejdelší příspěvky byly čtvrtou hodinu 4286, nejkratší příspěvky s délkou 1351 nebyly první, ale třetí hodinu. S tímto faktem se setkáváme opět díky přítomnosti D5, která ostatní děti převyšovala nejen mluvní aktivitou, ale i logickým úsudkem.

DD jsou označeny situace, kdy mluvilo více dětí ve stejný okamžik. Tuto situaci chápu jako nežádoucí a jsem ráda, že nejen chí-test ukazuje statistickou významnost rozdílu četností výskytu této kategorie, ale i celkové hodnoty mají klesající charakter. Opět zde však musíme uvést jako výjimku třetí hodinu, kde byl největší počet výpovědí i délky výpovědí, ale zároveň i větší počet nežádoucích projevů.

Tab. č. 4 Průměrná délka výpovědí (χ^2)

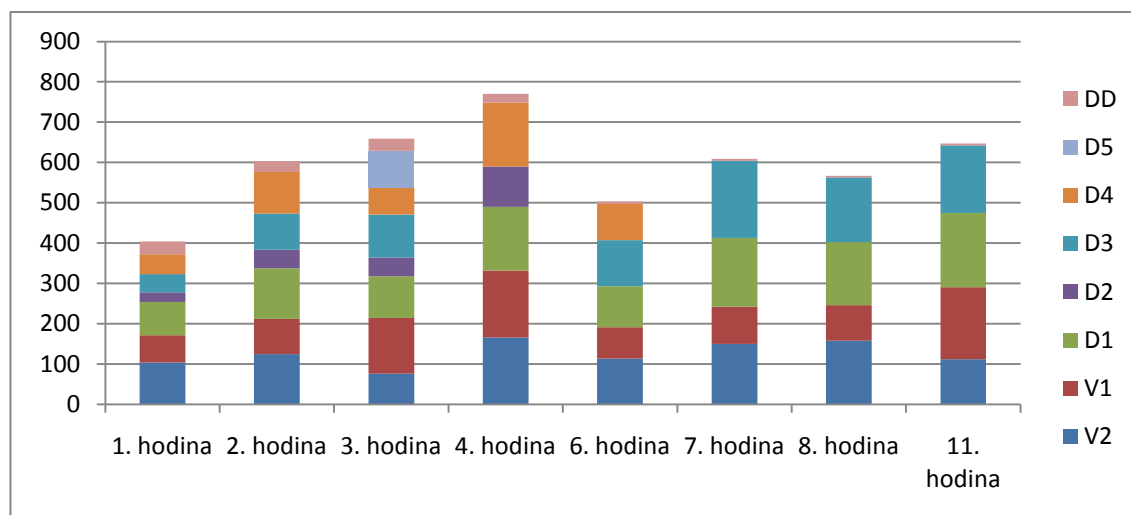
Člen	1. hodina	Poslední hodina	χ^2
D1	2382	4372	Významné
D2	395	2367	Významné
D3	1522	5189	Významné
D4	1796	2346	Významné
DD	355	104	Významné
V1	4161	8056	Významné
V2	9914	9578	Významné
celkem	20525	27299	Významné

2.4.2 Počet výpovědí

Počet výpovědí zachycuje počet všech výpovědí jednotlivých účastníků bez ohledu na další aspekty, tzn. bez ohledu na přínos, délku výpovědi atd. I u této kategorie bude pro nás cenný pohled nejen na rozvoj hodnot každého z účastníků, ale i na vzájemný poměr mezi počtem promluv skupiny a vedoucích. Souhlasně s předchozí kategorií je žádoucí zvyšování počtu výpovědí u dětí a eventuální zmenšování počtu u vedoucích.

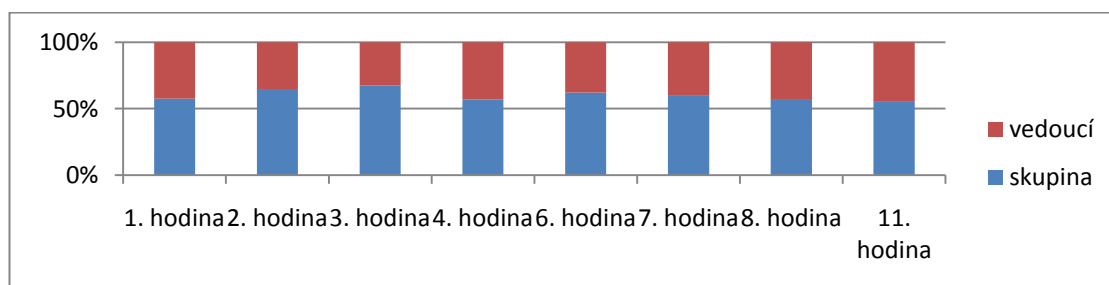
Graf č. 5 zachycuje relativní četnost výpovědí. Nejvyšších hodnot zde dosahují, kromě vedoucích, D1 a D3 přičemž u D3 je znatelný rozvoj v počtu příspěvků, který odpovídá i jeho rozvoji v délce hovorů.

Graf č. 5 Počet výpovědí



Graf č. 6 zaznamenává poměr počtu výpovědí skupiny oproti vedoucím. Zde je oproti předchozí kategorii zachycena převaha skupiny nad vedoucími. Nejmenší počet výpovědí skupiny byl zaznamenán první hodinu a nejvyšší počet byl zaznamenán hodinu třetí. Pokud však přihlédneme k vzájemnému porovnání hodnot skupiny a vedoucích, nejnižších hodnot bylo dosaženo jedenáctou hodinu a nejvyšších hodinu třetí.

Graf č. 6 Poměr počtu výpovědí skupina/vedoucí



V tab. č. 7 vyhodnocujeme počty výpovědí za pomoci testu χ^2 . I zde se ukázaly rozdíly hodnot jako statisticky významné a dokladují nám rozvoj mluvního projevu dětí.

Tab. č. 7 a č. 4 nám ovšem nezdůrazňují kvalitu jednotlivých výpovědí, pouze dokladují jejich počet. Ke kvalitě výpovědí se dostaneme až dále. Vzhledem k podobnosti a provázanosti s hodnotami v první tabulce nebudu rozepisovat všechny děti jednotlivě, ale souhrnně lze konstatovat, že všechny děti v porovnání s první hodinou ve všech dalších hodinách mluvily častěji.

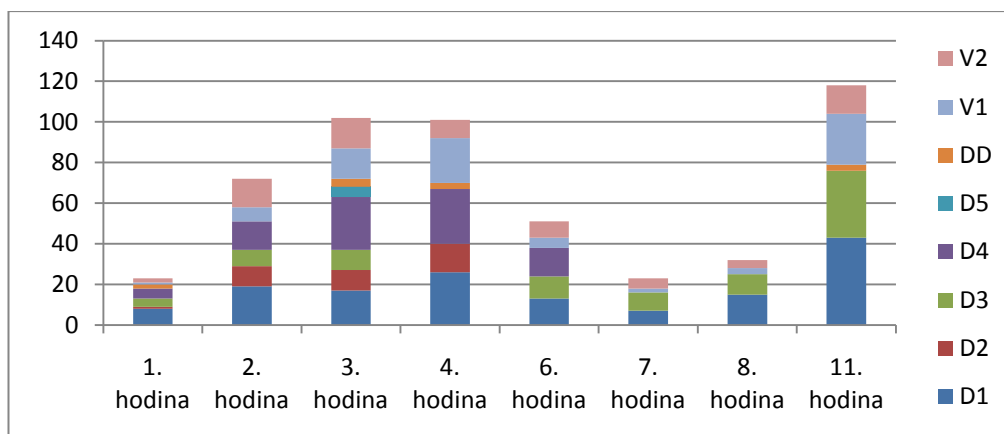
Tab. č. 7 Průměrný počet výpovědí (χ^2)

Člen	1. hodina	Poslední hodina	χ^2
D1	83	185	Významné
D2	24	100	Významné
D3	45	167	Významné
D4	49	90	Významné
DD	32	5	Významné
V1	67	178	Významné
V2	104	112	Nevýznamné
Celkem	404	647	Významné

2.4.3 Mimo téma

Kategorie s názvem mimo téma zachycuje a porovnává počet slovních výpovědí, které neměly přímou vazbu na probírané téma a mohly tudíž působit rušivě. Cílem této kategorie bylo zjistit, jak často děti odbíhají od společně probíraného tématu a v závislosti na takto získaných údajích nahlédnout jejich dovednost nepřerušovat plynulost hovoru, dovednost zachovat pravidla komunikace a odhadnout míru jejich zaujetí pro téma. Jako pozitivní chápou stav, kdy se počet výpovědí tohoto typu zmenšuje a výpovědi jednotlivých účastníků jsou spíše k tématu než mimo něj.

Graf č. 8 Mimo téma



Nejméně výpovědí mimo téma (graf č. 8) bylo celkově během první a sedmé hodiny přičemž velice zajímavé je, že nejvíce příspěvků mimo téma bylo hodinu jedenáctou, tedy poslední hodinu vyhodnocovanou. Největší počet výpovědí tohoto typu je od D1.

Tab. č. 9 Průměrný počet výpovědí mimo téma (χ^2)

Člen	1. hodina	Poslední hodina	χ^2
D1	8	43	Významné
D2	1	14	Významné
D3	4	33	Významné
D4	5	14	Významné
DD	2	3	Nevýznamné
V1	1	25	Významné
V2	2	14	Významné
celkem	23	118	Významné

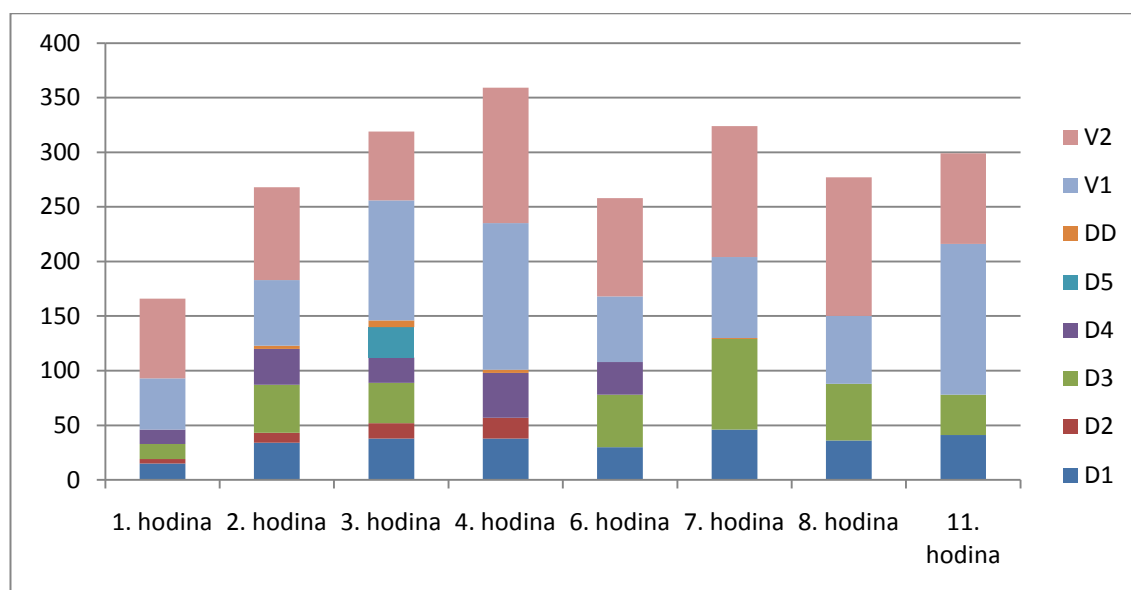
Z testu χ^2 v tab. č. 9 vyplývá statistická významnost rozdílu hodnot, avšak v tomto případě v záporném významu. Výpovědí mimo téma bylo nejméně první hodinu. V dalších hodinách sice nemůžeme říci, že by počet rovnoměrně narůstal, ale ve všech případech se vyskytoval ve větší míře než při prvním setkání. Počet výpovědí mimo téma vzrostl i u vedoucích, a to z důvodů nutné korekce nevhodných výstupů. Pokud rozebereme jednotlivá čísla u členů, statisticky významné se nám ukazují výsledky u všech účastníků kromě skupiny DD, která má hodnoty velice nízké po celou dobu trvání kroužku. Díky tomu lze usuzovat, že většina příspěvků, kdy mluvil více jak jeden účastník ve stejný okamžik, byla k tématu, a tudíž lze tyto výpovědi považovat

za ambivalentní: jsou sice projevem neukázněnosti, nicméně také projevem spontánního zájmu dětí o řešený problém.

2.4.4 Reaguje na ostatní členy skupiny

Tato kategorie nám napomohla k zachycení slovních výpovědí, které jsou výsledkem reakcí na ostatní členy. Cílem bylo zjistit nejen poměr počtu reakcí tohoto typu u jednotlivých členů, ale i porovnání počtu reakcí na ostatní členy s reakcemi na vedoucí. Žádoucím výsledkem je zvyšování počtu výpovědí v návaznosti na ostatní členy a umenšování reakcí v souvislosti s vedoucími. Zda a do jaké míry jsou děti schopné aktivně se zapojovat a samostatně korigovat prohlubování a návaznost diskuse odráží jejich vyspělost kognitivní i komunikativní.

Graf č. 10 Reaguje na ostatní členy



Graf č. 10 zachycuje dovednost navazovat na výpovědi jakéhokoliv z účastníků kromě vedoucích, přičemž nejvyšších hodnot bylo dosaženo čtvrtou hodinu, ovšem s velkým podílem výpovědí vedoucích. Z dětí dosahoval nejvyšších hodnot D3 a nejnižších D2, která ovšem z původních 4 výpovědí tohoto typu poslední hodinu přispěla 19 výpověďmi, což jistě souvisí i s narůstajícím počtem výpovědí celkově.

Tab. č. 11 Reakce na ostatní členy - průměrný počet výpovědí (χ^2)

Člen	1. hodina	Poslední hodina	χ^2
D1	15	41	Významné
D2	4	19	Významné
D3	14	37	Významné
D4	13	30	Významné
V1	47	138	Významné
V2	73	83	Nevýznamné
celkem	166	299	Významné

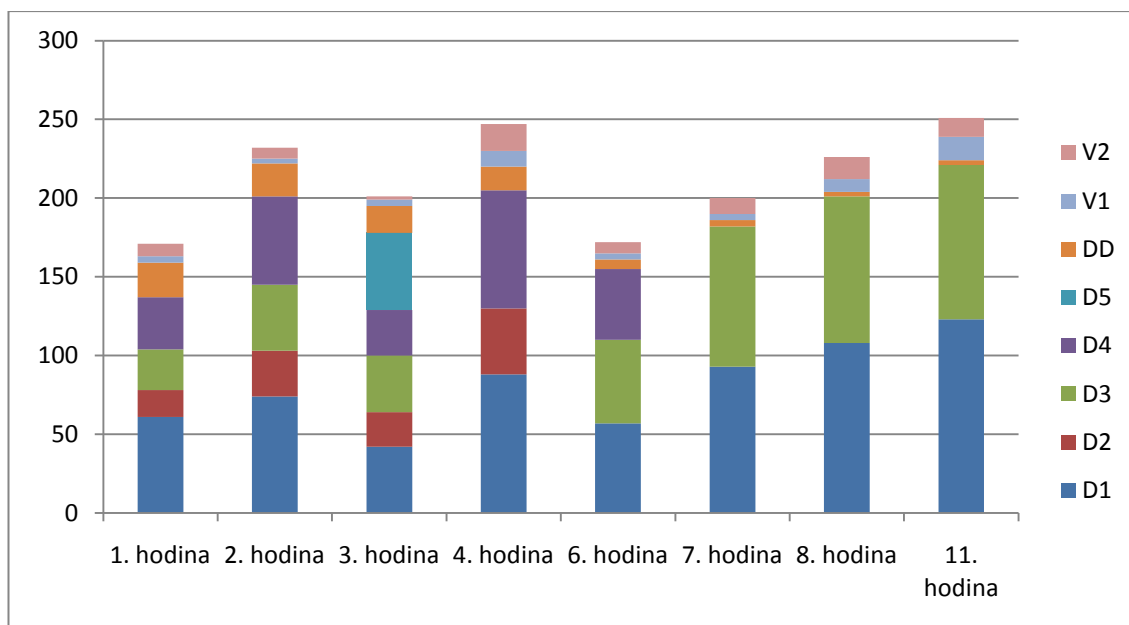
Reakce na ostatní členy jsou přínosnou kategorií a v pozitivním případě by měl jejich počet narůstat. V našich hodinách k navýšení došlo a hodnoty se ukázaly jako dobrý posun kupředu. U všech dětských členů kroužku se počet reakcí na sebe navzájem zvýšil. Skupina DD se zde nevyskytuje vzhledem k tomu, že ve většině případů byl počet nula.

2.4.5 Reaguje na vedoucí

Reakce na vedoucí úzce souvisí s kategorií předchozí. Cílem této kategorie zůstává stejně jako u předchozí snaha o zachycení rozložení zmiňovaných typů výpovědí.

Optimálním stavem chápání přenesení ohniska počtu výpovědí s vazbou na vedoucí k reakcím na skupinu, které jsou pro nás stěžejní. Tím ovšem nemám na mysli situaci, kdy výpovědi vedoucích nikdo neposlouchá, ale spíše situaci, kdy si skupina vystačí se stále se zmenšující dopomocí vedoucích. Zvyšující se počet výpovědí s vazbou na vedoucí koresponduje se zvyšujícím se počtem výpovědí celkově a je sám o sobě pozitivním ukazatelem.

Graf č. 12 Reaguje na vedoucí



Graf č. 12 nám zachycuje nejvíce příspěvků s vazbou na vedoucí u dětí D1 a D3, což souvisí s celkově větším počtem příspěvků u těchto dětí. Nejvyšších hodnot bylo dosaženo při posledních zaznamenaných hodinách, kdy byly přítomné jen dvě děti, a tak byla velice snížena možnost reagovat na ostatní děti.

Tab. č. 13 Reakce na vedoucí - průměrný počet výpovědí (χ^2)

Člen	1. hodina	Poslední hodina	χ^2
D1	61	123	Významné
D2	17	42	Významné
D3	26	98	Významné
D4	33	45	Nevýznamné
DD	22	3	Významné
V1	4	15	Významné
V2	8	12	Nevýznamné
celkem	171	251	Významné

V tabulce č. 13 znázorňující počet reakcí dětí na příspěvky vedoucích je vidět nárůst počtu výpovědí. Děti D3, D2, D1 mají statisticky významný nárůst výpovědí ve vazbě na vedoucí, v průběhu všech hodin lze však říci, že ne vždy je tento rozdíl tak markantní. Myslím si, že i u D4 lze hodnotit situaci stejně i přes nevýrazný rozdíl mezi první a poslední hodnotou a následným vyhodnocením pomocí chí-testu jako

nepravdivé, pokud přihlédneme ke všem hodnotám. U skupiny DD se opět setkáváme s výrazným poklesem, a to v souvislosti se zmenšujícím se počtem výpovědí několika osob naráz.

Tab. č. 14 Reakce v rámci skupiny

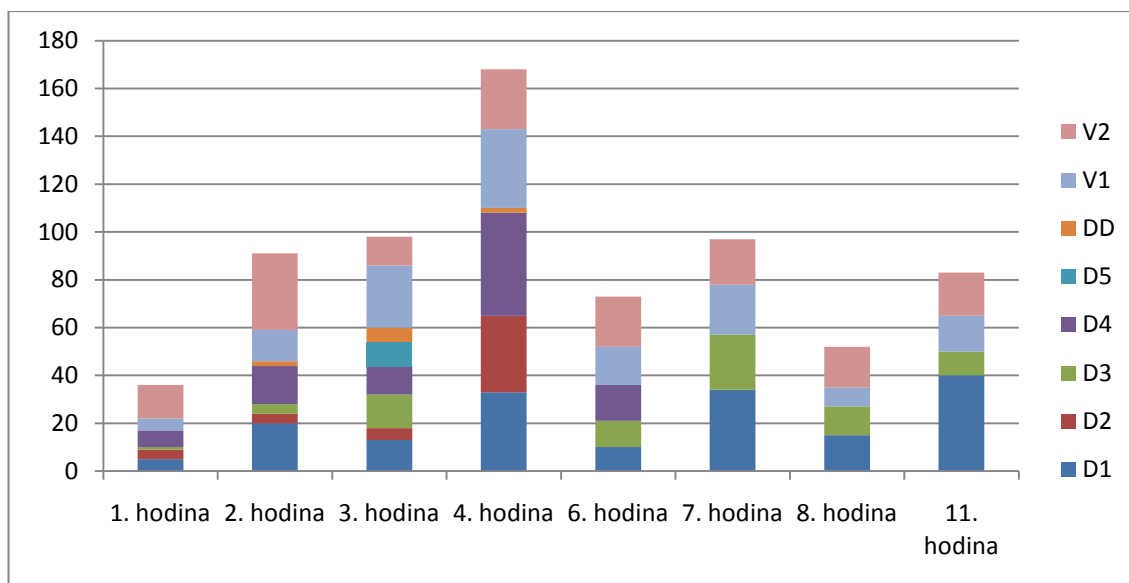
	vyučovací hodina							
	1.	2.	3.	4.	6.	7.	8.	11.
reaguje na ostatní členy	22%	36%	43%	31%	40%	41%	30%	26%
reaguje na vedoucí	78%	64%	57%	69%	60%	59%	70%	74%
celkem	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Pokud se na základě tabulky č. 14 podíváme na podíl reakcí mezi reakcemi na ostatní členy a na vedoucí, lze vyzorovat, že největší počet výpovědí s vazbou na vedoucí, v poměru proti reakcím na ostatní členy, bylo dětmi proneseno první hodinu, a nejvíce příspěvků s vazbou na ostatní členy v porovnání s reakcemi na vedoucí bylo nejvíce hodinu třetí, kde se opět potvrzuje pozitivní přínos D5. I v této tabulce se potvrzuje vliv počtu dětí a vyšší hodnoty reakcí na vedoucí lze vidět u osmé a jedenácté hodiny, kdy byly přítomné pouze dvě děti.

2.4.6 Otázky orientované na proces

Otázky tohoto typu mají relativně malý přínos pro obsah dialogu, přínosem je spíše zpřesňování prováděných činností. Kategorie nabývá svého významu nejen samostatně, ale i při porovnání s počtem otázek, které prohlubují dialog, ukazuje dovednost dětí zpřesňovat činnosti díky využívání komunikace.

Graf č. 15 Otázky orientované na proces



V grafu č. 15 je zaznamenán největší počet otázek orientovaných na proces čtvrtou hodinu, což bylo jistě z velké míry způsobeno aktivitou, kterou jsme s dětmi procvičovali tvorbu otázek ve třetí a čtvrté hodině. Nejméně otázek tohoto typu bylo zaznamenáno první hodinu. Nejvíce otázek orientovaných na proces pokládala D4 s D1. U skupiny DD, kdy mluvilo více dětí najednou, tyto otázky od šesté hodiny zcela vymizely.

Pokud se blíže podíváme na hodnoty, které se nám ukazují u kategorie otázek orientovaných na proces, lze si všimnout zvyšujícího se počtu výpovědí tohoto druhu. U dětí se nám kromě D4 potvrdila statistická významnost a i při celkovém pohledu na všechny hodnoty vidíme nárůst. Z pozorování při samotných hodinách lze říci, že počet otázek velmi narůstal v případech, kdy se děti cítily přirozeně a nacházely se v jim známých situacích. Konkrétně tím myslím v případech různých cvičení či experimentů, kdy byla u dětí vidět jasná potřeba ptát se a získávat nové informace. Co se týká D4, není nárůst výpovědí toho typu o tolik vyšší než u první hodiny, a proto není vyhodnocen jako statisticky významný, i přesto i u ní k posunu dochází. Skupinu DD zde opět neuvádíme z důvodu nízkých či žádných hodnot.

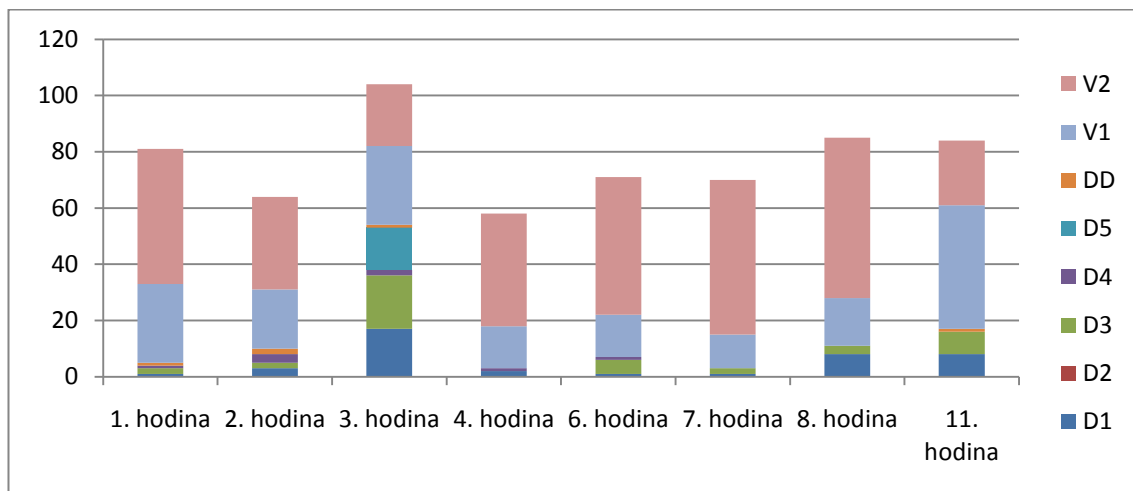
Tab. č. 16 Otázky orientované na proces – průměrný počet výpovědí (χ^2)

Člen	1. hodina	Poslední hodina	χ^2
D1	5	40	Významné
D2	4	32	Významné
D3	1	10	Významné
D4	7	15	Nevýznamné
V1	5	15	Významné
V2	14	18	Nevýznamné
celkem	36	83	Významné

2.4.7 Otázky orientované na obsah

Otázky, které napomáhají prohlubování diskuse, nám umožňují nahlédnout na zaujetí dětí k probíranému tématu, vzájemnému naslouchání si, dovednosti logicky navazovat. Předpokládaným výsledkem je postupné přesouvání jádra pokládání dialogických otázek směrem od vedoucích k dětem. U dětí je očekáván kvantitativní nárůst výpovědí tohoto typu.

Graf č. 17 Otázky orientované na obsah



Z grafu č. 17 lze vysledovat nejvyšší počet otázek orientovaných na obsah při třetí hodině, kde obzvláště u dětí nastal výrazný posun směrem vzhůru, který však v dalších hodinách nepřetrvál. Nejméně otázek orientovaných na obsah nalezneme u dětí čtvrtou a sedmou hodinu.

Tab. č. 18 Otázky orientované na obsah/proces - skupina

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
otázky - obsah	23%	18%	47%	3%	16%	5%	24%	25%
otázky- proces	77%	82%	53%	97%	84%	95%	76%	75%
celkem	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Při porovnávání užívání otázek orientovaných na obsah či na proces (tab. č. 18) měly u dětí převahu otázky orientované na proces. Opět zde musím zmínit třetí hodinu, kdy se viditelně zvýšil počet otázek orientovaných na obsah u dětí, a dokonce dosahoval téměř polovičního počtu všech otázek. Takovýto posun ve třetí hodině byl u tří dětí z pěti, přičemž u D5, tedy u čtvrtého dítěte, není hodnocen rozvoj vzhledem k účasti pouze v jedné hodině. Ve třetí hodině je zvýšen i počet otázek orientovaných na obsah u skupiny DD, což pravděpodobně souvisí se zvýšenou mluvní aktivitou dětí, která s sebou nese i vyšší riziko mluvních prohřešků.

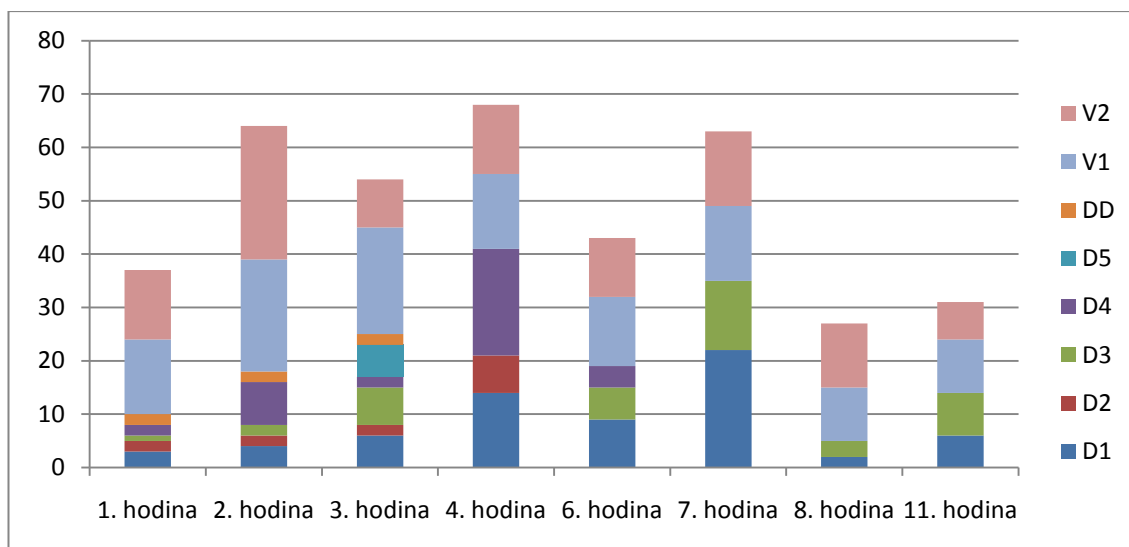
Nejméně otázek orientovaných na obsah v poměru k otázkám orientovaným na proces byl při čtvrté a sedmé hodině, kdy tvořily tyto otázky, pouze 3 % a 5 %.

2.4.8 Nové téma

Kategorie „Nové téma“ zachycuje výpovědi, které nenavazují na předchozí. Přínosem je zde ilustrace a zdokumentování počtu výpovědí, které přímo nenavazují na předcházející, ale otevírají zcela nové cesty. V případě, kdy skupina vyčerpá vše, co v dané chvíli chtěla říci k probíranému tématu, je vnesení nového tématu přínosem. Ovšem bezhlavé vrstvení nových témat je naopak negativním jevem, a je tak spíše projevem vzájemného nenaslouchání si.

Graf č. 19 zachycuje největší příspěvky výpovědí daného typu druhou, čtvrtou a sedmou hodinu přičemž největšího počtu dosáhla D1 s D4. Nejmenší počet výpovědí z dané oblasti byl zaznamenán při osmé hodině. Při porovnávání výsledků jsem konfrontovala vysoké hodnoty dětí s počtem výpovědí mimo téma a rušivým skákáním do řeči, vazba se ovšem nepotvrdila a pouze u čtvrté hodiny jsou u D1 shodně velké počty výpovědí typu nové téma, mimo téma a rušivé skákání do řeči u ostatních dětí ani ostatních hodin se však tato domněnka nepotvrdila.

Graf č. 19 Nové téma

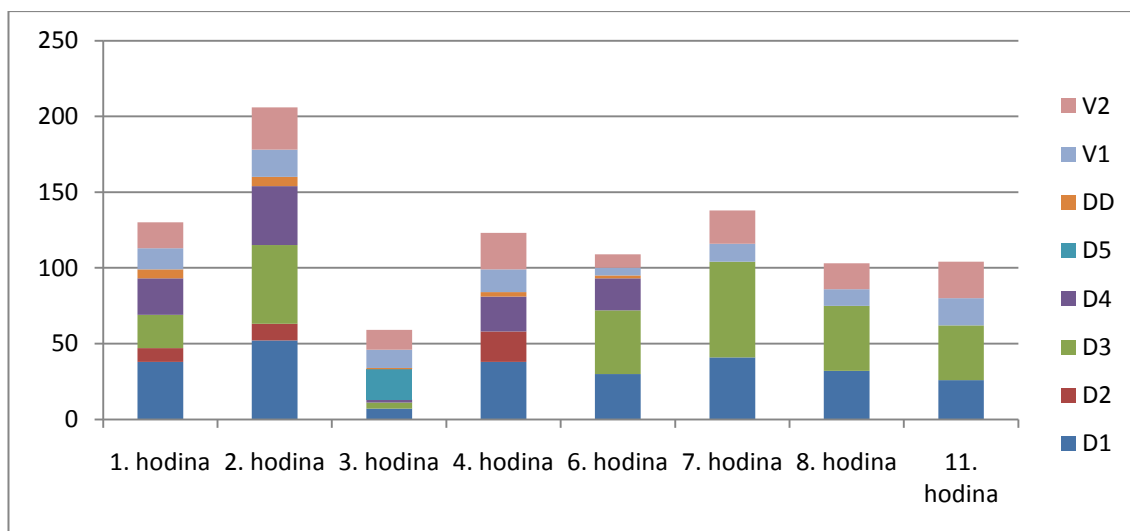


2.4.9 Nové tvrzení

V kategorii „nové tvrzení“ je naší snahou zachytit počet nových tvrzení, která účastníci pronesli. Myslím si, že na jejím základě lze vyvozovat zájem či nezájem dětí pro dané téma, eventuálně jejich tvůrčí přínos pro dialog. Stejně jako kategorie nové téma musí jednotlivé výpovědi korespondovat s nasloucháním a navazováním. V opačném případě by šlo o pouhé kupení nových tvrzení, na které by ostatní nereagovali. Ani zde nelze určit optimální počet pronesených výpovědí daného typu, ale může nám být nápomocno sledování počtu a poklesů či nárůstů jednotlivých hodnot.

V grafu č. 20 dosahuje počet nejvyšších hodnot D3, který nejen vnášel nová tvrzení nejvíce ze všech svých spolužáků, ovšem občas jsme se u něho setkávali s výše zmiňovaným nenavazováním a nenasloucháním. Tyto případy nastávaly tehdy, když se snažil za každou cenu říci své nápady, a to i přestože jeho příspěvek již nebyl aktuální. Druhou velkou přispěvatelkou nových tvrzení byla D1. Celkově bylo nejvíce příspěvků daného typu druhou hodinu. Nejméně nových tvrzení vnášela D2, která ovšem měla i celkově menší počet všech výpovědí v porovnání s ostatními. Celkově bylo nejméně nových tvrzení proneseno hodinu třetí.

Graf č. 20 Nové tvrzení



U poslední tabulky vytvořené na základě vyhodnocení za pomoci testu χ^2 se dostáváme k většímu počtu vyhodnocení hodnot jako statisticky nevýznamných. Jako důležitý je zde uveden nárůst výpovědí u D2, která se přes počáteční problémy s vyjadřováním zlepšovala takřka ve všech oblastech. Výrazný a přínosný pokles je vidět opět u skupiny DD, který rovnoměrně klesal až na počet nula. Ostatní účastníci mají hodnoty různě vysoké, bez statisticky významného rozdílu. Myslím si, že velkou roli zde hrálo zaujetí pro některá probíraná témata či otázky a naopak.

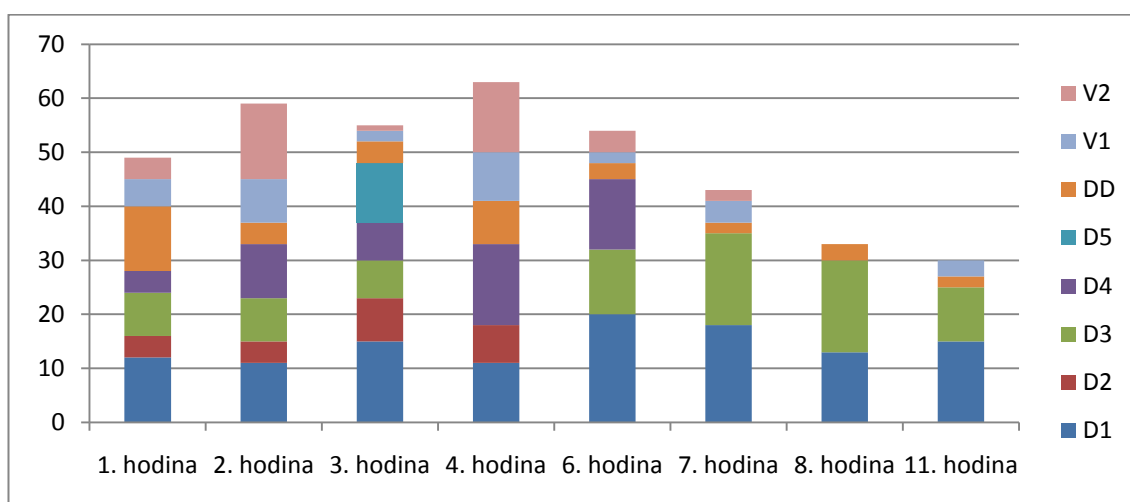
Tab. č. 21 Nové tvrzení (χ^2)

Člen	Prům. počet výpovědí 1. hod.	Prům. počet výpovědí posl. hod.	χ^2
D1	38	26	Nevýznamné
D2	9	20	Významné
D3	22	36	Nevýznamné
D4	24	21	Nevýznamné
DD	6	0	Významné
V1	14	18	Nevýznamné
V2	17	24	Nevýznamné
celkem	130	104	Nevýznamné

2.4.10 Vyjádření souhlasu

Kategorie vyjadřuje počet tvrzení, která vyjadřují souhlas. Velmi přínosné je pro nás porovnání s kategoriemi nové tvrzení a vyjádření nesouhlasu, které nám řekne, jak dalece jsou děti schopné říci svůj názor, poodhalí jejich odvahu nesouhlasit s řečeným, ale také to, zda většina jejich tvrzení nevychází z pouhého souhlasu s tím, co řekl někdo jiný. Samotná kategorie nám odhalí počty výpovědí vyjadřujících souhlas a jejich rozložení mezi účastníky.

Graf č. 22 Vyjádření souhlasu



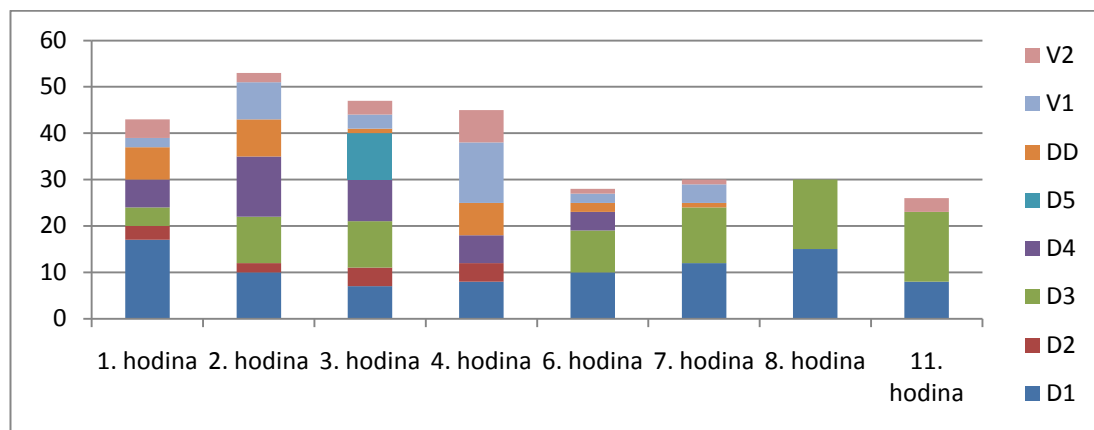
Graf č. 22 nám ukazuje celkově nejvyšší hodnoty těchto výpovědí čtvrtou a druhou hodinu, přičemž nejvyšší hodnoty jednotlivých účastníků lze nalézt u D1 a D3. U dětí koresponduje vysoký počet s vysokým počtem nových tvrzení, který lze vyčíst ve stejných hodinách. Skupina DD má snižující se hodnoty a z původních dvanácti výpovědí při první hodině skončila poslední hodinu s počtem dvou. Celkově se s nejmenším počtem daných výpovědí setkáváme jedenáctou hodinu, v poměru k ostatním měla nejméně těchto příspěvků D2.

2.4.11 Vyjádření nesouhlasu

Kategorie vyjádření nesouhlasu zachycuje tvrzení vyjadřující odmítnutí řečeného. Vyjádření nesouhlasného tvrzení může signalizovat přítomnost kritického myšlení a odvahu nepřijmout vše, co řekl někdo jiný. Přítomnost výpovědí je pozitivním

ukazatelem; pouze v případě, kdy by nesouhlasné tvrzení bylo projevem negativistického přístupu spíše než kritického myšlení, je jeho přítomnost negativní.

Graf č. 23 Vyjádření nesouhlasu



Graf s číslem 23 nám zaznamenal nejvíce daných výpovědí během druhé hodiny, přičemž nejvyšších hodnot z dětí dosahovali D1, D3, D4. Zpočátku je zde zastoupena i skupina DD, která vymizela od osmé hodiny. Nejméně výpovědí tohoto typu bylo zaznamenáno jedenáctou hodinu, z dětí nejméně takovýchto tvrzení přinesla D2.

Tab. č. 24 Tvrzení - skupina

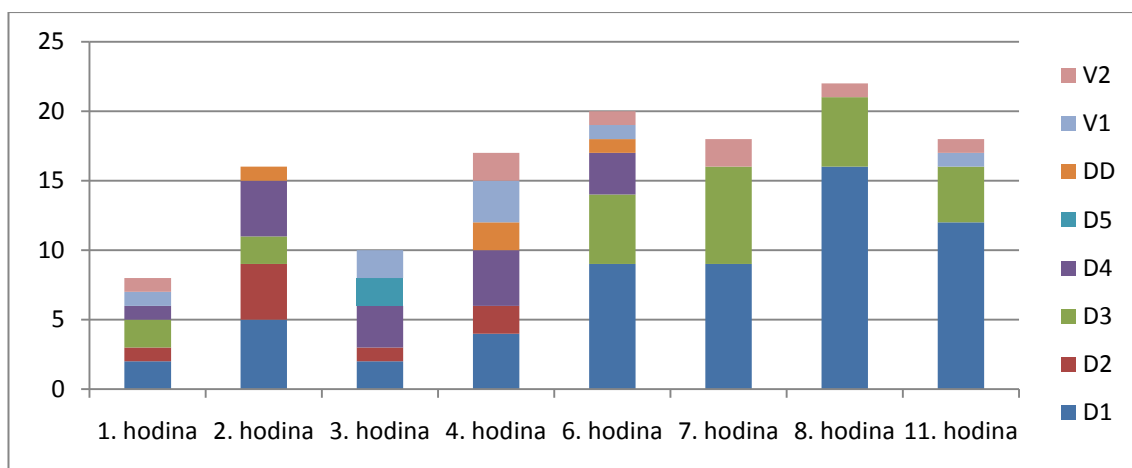
	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
nové tvrzení	56%	67%	27%	56%	57%	63%	54%	55%
vyjádření souhlasu	23%	15%	41%	27%	29%	22%	24%	24%
vyjádření nesouhlasu	21%	18%	32%	17%	15%	15%	22%	21%
celkem	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Při porovnání počtů jednotlivých tvrzení mezi sebou je patrna převaha nových tvrzení nad zbývajícími skupinami ve všech hodinách kromě hodiny třetí, ve které celkově převažují tvrzení vyjadřující souhlas. Největší podíl nových tvrzení byl dosažen druhou hodinu, nejméně pak hodinu třetí. S nesouhlasným tvrzením se setkáváme v menší míře než s tvrzením vyjadřujícím souhlas.

2.4.12 Nevím

Zde zachycujeme veškeré slovní výpovědi, ve kterých děti vyjadřují, že něco neví či nedokážou. Jedná se o situace, kdy si nevěděly rady, ale i případy, kdy se jim nechtělo pracovat a jednodušší cestou bylo říci: „já nevím“. Jako pozitivní chápou určité procento těchto výpovědí, a to zejména v případech, kdy se jedná o projev asertivního přístupu, za jehož pomoci se děti nebojí přiznat, že něco nechápou či nedokážou a požádají v této situaci o pomoc. Na druhou stranu však příliš velké hodnoty mohou spíše naznačovat nepřiměřenost úkolů danému věku účastníků či odraz nechuti samostatně pracovat a hledat nová a dosud neznámá řešení a postupy.

Graf č. 25 Nevím



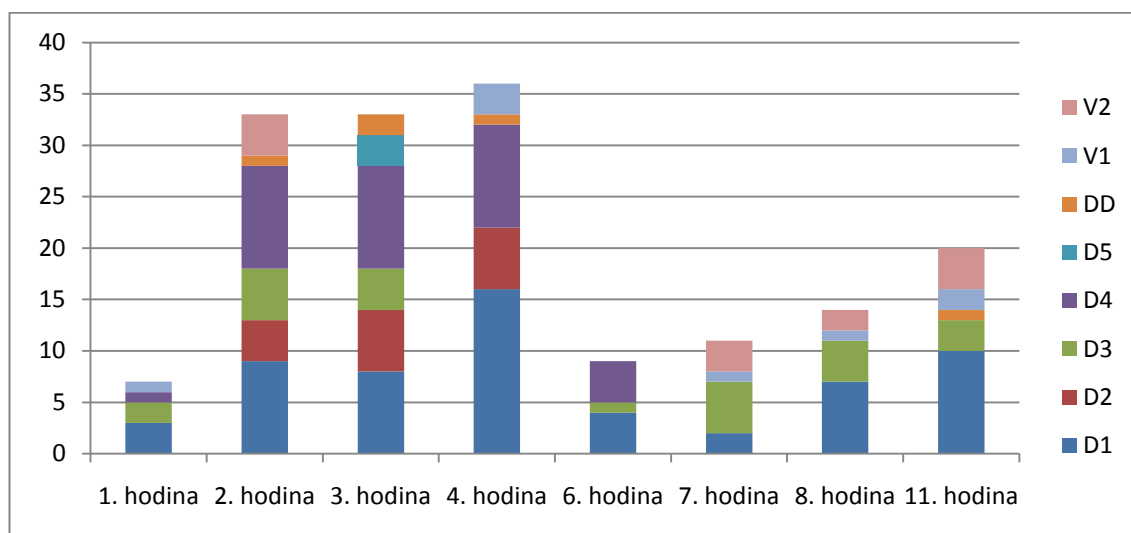
Graf č. 25 nám zachycuje zvyšující se hodnoty v této kategorii, přičemž nejvyšších hodnot dosahuje z dětí D1. Celkově pak byly s nejvyšším počtem hodiny osmá a šestá. Nejnižší hodnoty vykazuje D2 a skupina DD, která po celou dobu vykazuje buď velice malé, nebo žádné hodnoty, což značí, že případů, kdy by si účastníci nerozuměli či si nevěděly rady dvě a více dětí zároveň, byly minimální. Celkově bylo nejmenší zastoupení při první hodině.

2.4.13 Rušivé skákání do řeči

Rušivé skákání do řeči nám ukazuje množství rušivých výpovědí, které jsou proneseny v rozporu s komunikačními pravidly. Pronášející se tak prohřešují proti zachování

plynulosti rozhovoru a znesnadňují tak sledování probíraného tématu. Přítomnost takovýchto výpovědí je rušivým faktorem.

Graf č. 26 Rušivé skákání do řeči



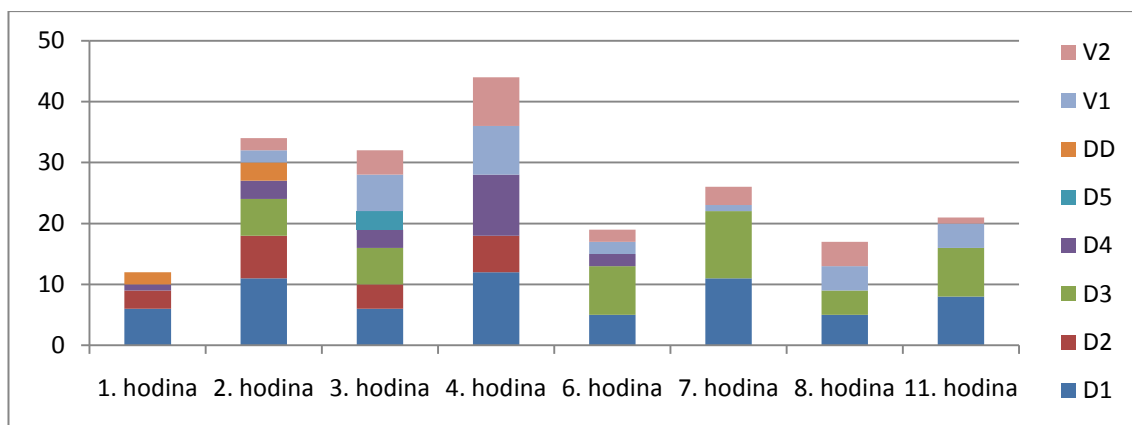
Graf č. 26 zachytil nejvíce výpovědí zmiňovaného typu čtvrtou hodinu, a to zejména díky příspěvkům D1 a D4. Nejčastěji se vysoké hodnoty v průběhu všech hodin ukazují u D4 a D1. Nejméně takovýchto výpovědí nalezneme hodinu první a šestou. Zajímavý je nízký počet u D5. Přestože měla celkově vysoký počet výpovědí, byly z tohoto počtu vyhodnoceny pouze tři jako rušivé.

2.4.14 Skákání do řeči za účelem doplnění

Kategorie mapuje situace, kdy někdo ve snaze doplnit právě řečené vstoupí do neukončené výpovědi. Společně s kategoriemi rušivé skákání do řeči a nesouhlas, otázka jsou zde zachyceny prohřešky proti korektnosti mluvy. Přičemž skákání do řeči rušivé je chápáno z této trojice jako prohřešek největší. Za optimální stav je chápáno úplné vymizení výpovědí těchto typů.

Graf č. 27 zachycuje nevyšší počet výpovědí, kdy někdo skáče do řeči za účelem doplnění řečeného 2, 3, a 4 hodinu. Z dětí je nejčastějším příspěvovatelem D1. Nejmenších hodnot bylo dosaženo 1. hodinu. Nejmenšího počtu z dětí dosáhla D4. U skupiny DD od třetí hodiny hodnoty zcela vymizely.

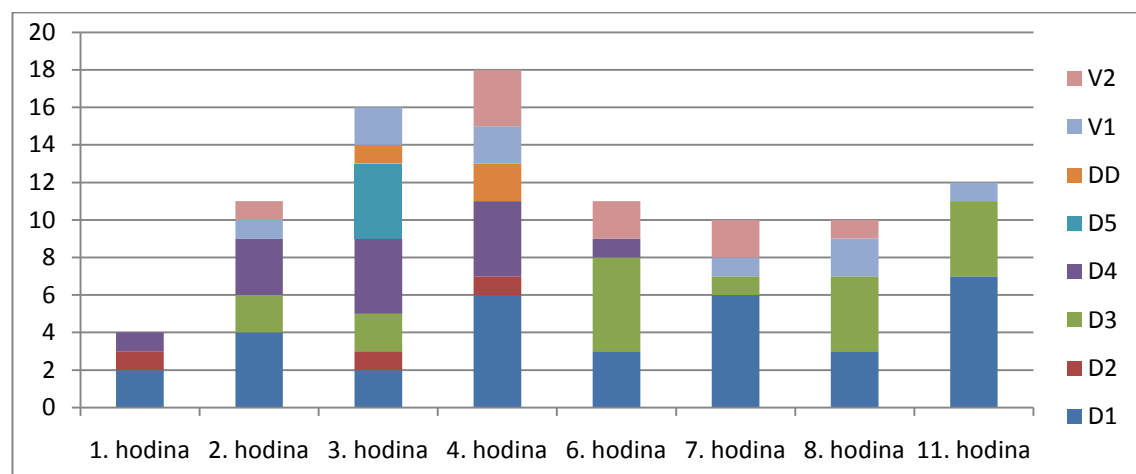
Graf. č. 27 Skákání do řeči za účelem doplnění



2.4.15 Skákání do řeči - nesouhlas, otázka

Kategorie zachycuje výpovědi, které vyjadřovaly nesouhlas či otázku, přičemž je účastníci pronesli do ještě neukončené výpovědi svých kolegů. Záměrné zahrnutí nesouhlasu i otázky pod jednu kategorii vzniklo z důvodu jejich zanedbatelného množství, pokud bychom kategorii rozdělili, a zároveň protože se nesouhlas i otázka společně liší od již zmiňovaného skákání do řeči rušivého a za účelem doplnění. Množství takovýchto vstupů poukazuje nejen na dovednost zachovávat komunikační pravidla, ale zároveň i na zaujetí pro dané téma.

Graf. č. 28 Skákání do řeči - nesouhlas, otázka



V grafu č. 28 se setkáváme celkově s největším počtem výpovědí sledovaného typu čtvrtou a třetí hodinu. Z dětí dosahují nejvyšších hodnot D1 a D3. Nejmenší množství

výpovědi nalezneme první hodinu. Nejméně je zastoupena skupina DD, která má v průběhu osmi hodin pouze tři výpovědi tohoto typu, stejně tak je tomu i u D2, která dosáhla shodného počtu.

Tab. č. 29 Skákání do řeči - skupina

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
rušivé	27%	42%	48%	45%	27%	19%	38%	34%
doplnění	55%	43%	32%	38%	45%	61%	31%	39%
nesouhlas, otázka	18%	14%	20%	18%	27%	19%	31%	27%
celkem	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

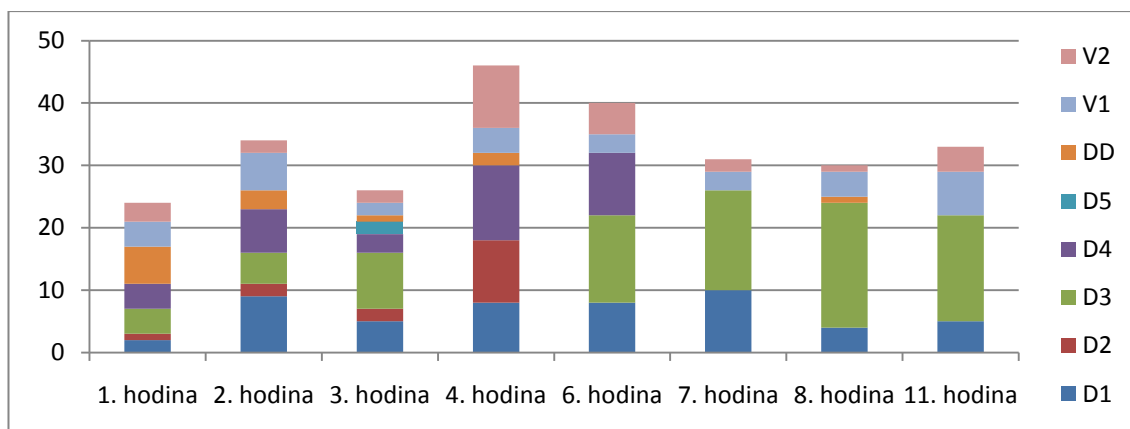
V tab. č. 29 porovnááme mezi sebou výše zmiňované kategorie, ve kterých jsou vybrány pouze hodnoty dětí. Z tabulky vyplývá častější zastoupení skákání do řeči rušivé a doplnění, které mají převahu nad kategorií zbývajících. Relativně největší zastoupení mělo doplňující sk. do řeči 1., 2., 6., 7., a 11. hodinu – celkem tedy pětkrát. Rušivé skákání do řeči bylo nejvíce zastoupeno hodinu 3., 4., a 8. Celkově tedy převládá spíše skákání do řeči za účelem doplnění výpovědi někoho jiného.

2.4.16 Nesrozumitelné

Kategorie zachycuje výpovědi, které nelze přepsat v plném rozsahu. Zda a do jaké míry bylo jednotlivým výpovědím možné porozumět v reálném dialogu, zde není hodnoceno. Při hodnocení vycházím z předpokladu, že vzhledem k tomu, že daná výpověď či její část nelze přepsat, nelze ani s jistotou tvrdit, zda řečenému porozuměli všichni účastníci. Jako optimální chápu snižování počtu těchto výpovědí až do jejich úplného vymizení.

Graf č. 30 zachycuje nejvíce nesrozumitelných výpovědí během 4. a 6. hodiny, přičemž z dětí má největší podíl příspěvků D3. Nejméně nesrozumitelných výpovědí bylo během první hodiny, nejméně je zastoupena D2.

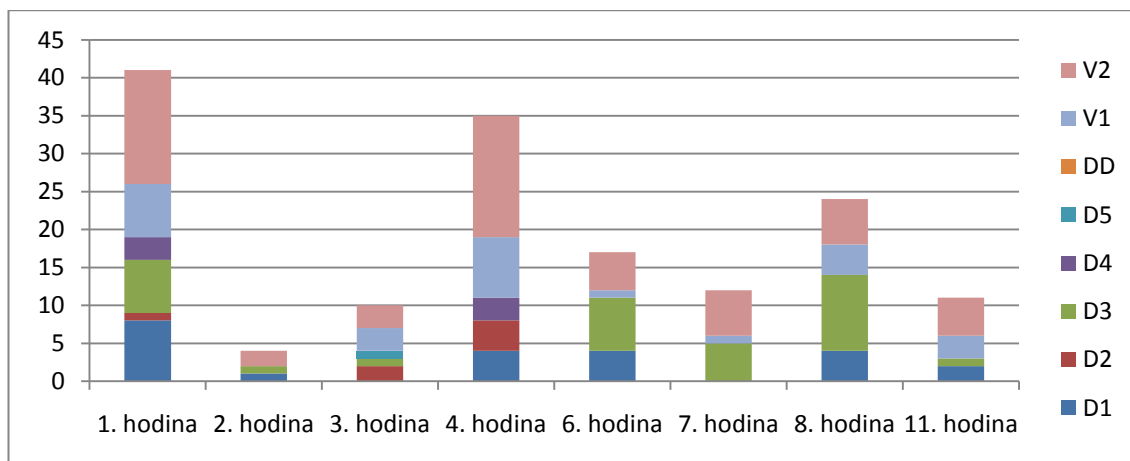
Graf č. 30 Nesrozumitelné



2.4.17 Přesnost vyjádření

Kategorie zachycuje výpovědi, při kterých se účastníci snaží zpřesnit již vyřčené výpovědi. Přesnost vyjádření poukazuje nejen na tvůrčí přístup, ale zároveň i na zaujetí pro téma. Optimálním stavem je nepotřebnost zpřesňujících vyjádření z důvodu jasných a srozumitelných vyjádření. U začátečníků ovšem chápou absenci zpřesňujících vyjádření jako negativní stav signalizující nechuť naslouchat a porozumět ostatním.

Graf č. 31 Přesnost vyjádření

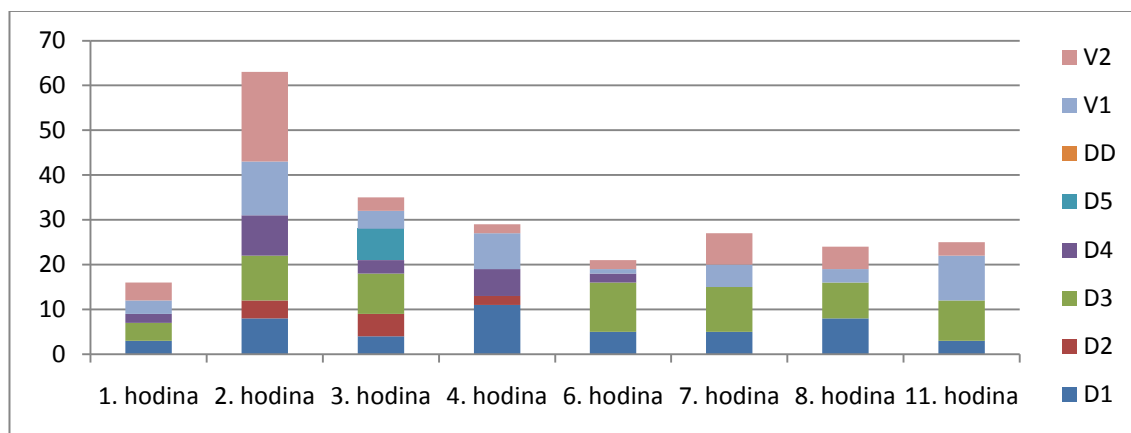


Graf č. 31 zachycuje nejvyšší množství výpovědí, které se snaží zpřesňování během 1. a 4. hodiny. Z dětí dosahovaly nejvyšších hodnot D1 a D3. Nejméně daných výpovědí je patrné v 2. hodině. Nejméně zastoupena je skupina DD z dětí má nejméně sledovaných výpovědí D2 a D4.

2.4.18 Opakování

Kategorie zachycuje opakování dříve vyřčeného za účelem lepšího navázání či porozumění. Opakování za tímto účelem chápu jako prostředek napomáhající plynulosti a prohlubování vzájemného naslouchání.

Graf č. 32 Opakování



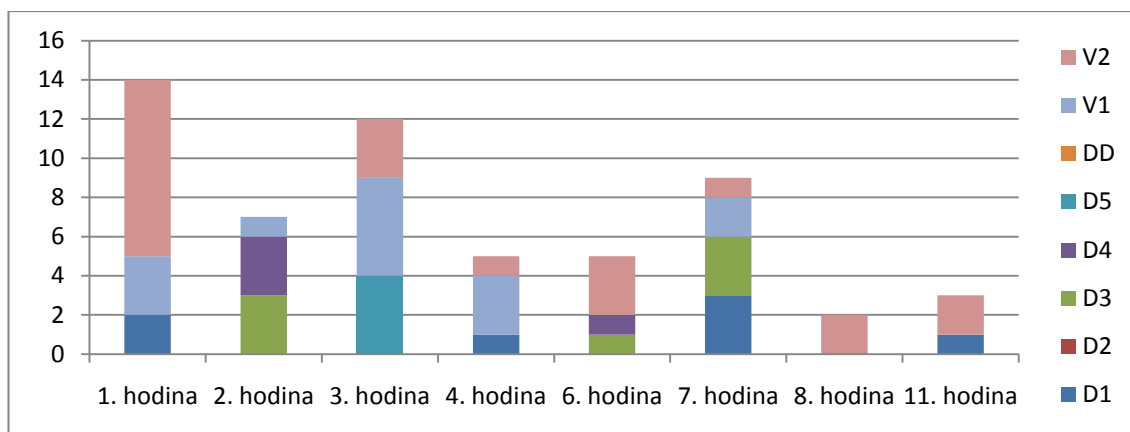
Nejvíce opakování lze za pomoci grafu č. 32 vyčíst při druhé hodině, přičemž z dětí nejvíce navazoval za pomoci opakování D3. Nejméně opakování je patrné 1. hodinu, nejmenší zastoupení má skupina DD, ve které se daná výpověď nevyskytla ani jednou.

2.4.19 Upozornění na rozpornost

Upozornění na rozpornost je projevem kritického myšlení, při kterém účastníci upozorní na výskyt rozporu či nesrovnalosti, která se objeví při bližším pohledu na zdánlivě podporující se tvrzení. Nízké hodnoty mohou značit buďto velkou vyspělost mluvčích, kteří uvádějí svá tvrzení bez logických chyb nebo naopak problém se zachycením tohoto rozporu a následné neupozornění na něj.

Nejvíce výpovědí upozorňujících na rozpornost nalezneme 1. a 3. hodinu (graf č. 33). D5, která se účastnila pouze jednou, dosáhla největšího počtu pronesení takovýchto výpovědí v jedné hodině. Při první hodině bylo nejvíce výpovědí daného typu od vedoucích, v dalších hodinách se těžiště střídavě posouvalo směrem k dětem či zpět k vedoucím. Nejmenšího počtu bylo dosaženo 8. a 11. hodinu, kdy od dětí během 8. hodiny nezazněla ani jedna sledovaná výpověď, při 11. hodině pak zazněla jedna.

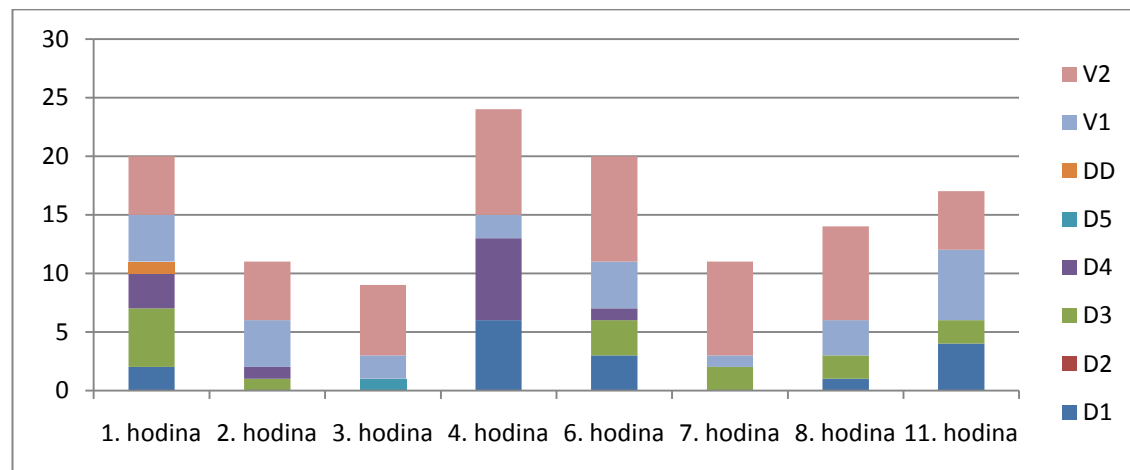
Graf č. 33 Upozornění na rozpornost



2.4.20 Vyvozování

Vyvozováním je kategorie, v níž zaznamenáváme počty výpovědí, ve kterých mluvčí na základě vyvozování formuluje nová tvrzení. Přítomnost vyvozování je pozitivní jev, který signalizuje schopnost využívání neformální logiky.

Graf č. 34 Vyvozování

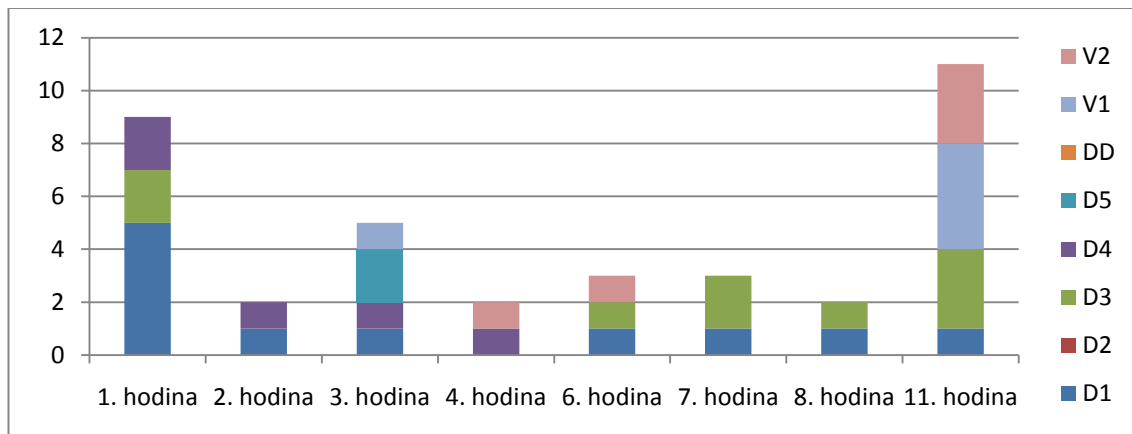


Během hodin bylo nejvíce vyvozování zaznamenáno 4. hodinu (graf č. 34), přičemž při této hodině děti D1 a D4 dosáhly maxima proneseného počtu vyvozování v průběhu jedné hodiny. Nejmenší hodnoty výpovědí jsou zaznamenány 3. hodinu. D2 neměla ani jednu výpověď daného typu, skupina DD má zaznamenánu pouze jednu výpověď v průběhu všech hodin.

2.4.21 Autokorekce

Kategorie autokorekce zaznamenává výpovědi, v nichž mluvčí opravuje některé ze svých předcházejících výpovědí. Kategorie mapuje nejen schopnost kritického myšlení, ale i dovednost přiznat svoji chybu a opravit ji.

Graf č. 35 Autokorekce



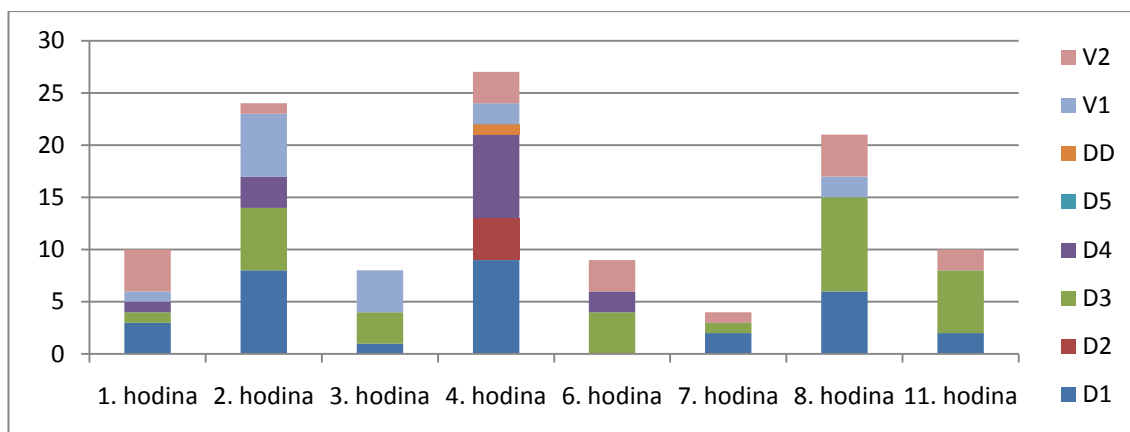
Nejvíce autokorektivních výpovědí nalezneme v grafu č. 35, 11. a 1. hodinu, přičemž v 11. hodině k tomuto velkému počtu výrazně přispěly výpovědi vedoucích. Z dětí nejčastěji použily autokorekci D1 a D3. Nejméně autokorekce je zachyceno 2., 4. a 8. hodinu. Skupina DD nemá žádné zastoupení, a ani u D2 nenajdeme žádnou takovou výpověď.

2.4.22 Používá pamětní reprodukci

Uvedená kategorie zachycuje výpovědi, ve kterých mluvčí pro svá tvrzení využívá dříve řečené. Při správném užití lze říci, že se jedná o prostředek signalizující naslouchání a navazování.

Největší využívání pamětní reprodukce je v grafu č. 36 zaznamenáno během 2. a 4. hodiny. Z dětí nejvíce přispívaly D1, D3 a D4. Nejmenšího počtu výpovědí daného typu bylo dosaženo 7. hodinu. Skupina DD byla za celou dobu zastoupena pouze jednou.

Graf č. 36 Používá pamětní reprodukci



2.4.23 Propojení poznatků

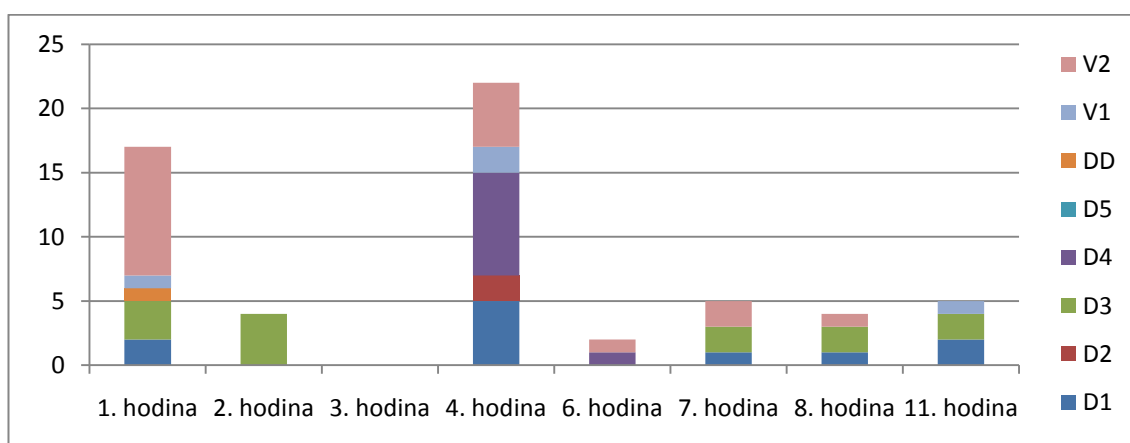
V této kategorii sledujeme propojování mezi výpověďmi a poznatky získanými ve vyučovacích hodinách během školní výuky. Výpovědi této kategorie jsou známkou naslouchání si a zpracovávání informací získaných ve škole, přičemž se v tomto případě jedná o tvůrčí využití informací v čase mimo vyučování. Výpovědi sledovaného typu mají tedy pozitivní přínos.

D1 **Nesměli, nesměli je e s háčkem?**

D4 Jo, cože?

D1 **Měkké i.**

Graf č. 37 Propojení poznatků



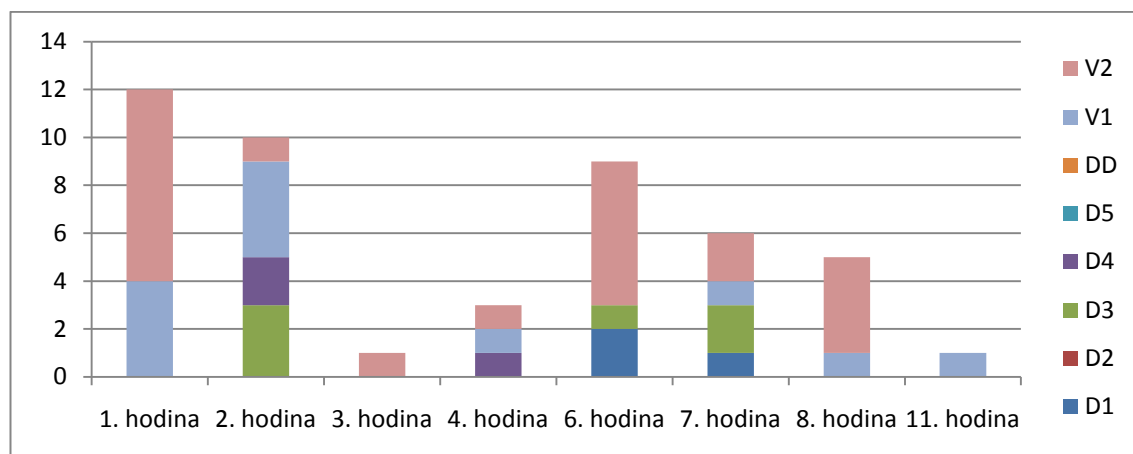
Z grafu č. 37 je patrné, že nejvyšších hodnot bylo dosaženo 4. a 1. hodinu. Největšími přispěvateli byli z dětí D1 a D4. Nejmenší hodnoty lze nalézt 3. hodinu,

kdy nebyl zaznamenána ani jedna sledovaná výpověď. D5 nepřispěla výpovědí s propojením ani jednou během hodiny, které se zúčastnila. U skupiny DD je zachycena pouze jedna výpověď daného typu.

2.4.24 Myšlenkový experiment

Myšlenkový experiment je chápán jako jeden z projevů tvůrčího myšlení. Děti zkouší ve svých výpovědích vnést nový tvůrčí přístup při řešení dané situace. Větší množství takovýchto výpovědí je přínosem, používání myšlenkových experimentů je chápáno jako pozitivní.

Graf č. 38 Myšlenkový experiment



Graf č. 38 zachytil nejvíce myšlenkových experimentů vyslovených dětmi 2. hodinu, při které byl největším přispěvovatelem D3. Nejmenší hodnoty byly pozorovány hodiny 3. a 11. Skupina DD a D2 nejsou zastoupeny ani jednou.

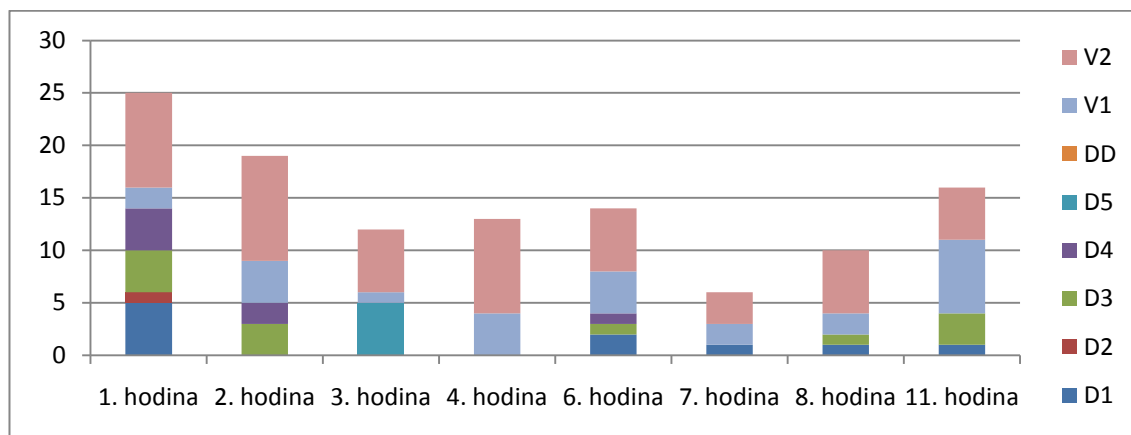
2.4.25 Identifikace důsledků

Při identifikaci důsledků se účastníci snaží ve svých výpovědích pátrat po dopadu pronesených tvrzení. Používání tohoto typu výpovědi signalizuje využívání tvůrčího a kritického myšlení a je chápáno jako pozitivní.

Celkově byl největší počet výpovědí sledovaného typu zaznamenán v grafu č. 39 během 1. a 2. hodiny. Z dětí nejvíce přispívaly D1, D3 a D5. Nejméně výpovědí

s identifikací důsledků bylo proneseno během 7. hodiny. Z dětí nejméně přispívala D2, která identifikovala důsledky pouze jednou. Skupina DD nemá žádné zastoupení.

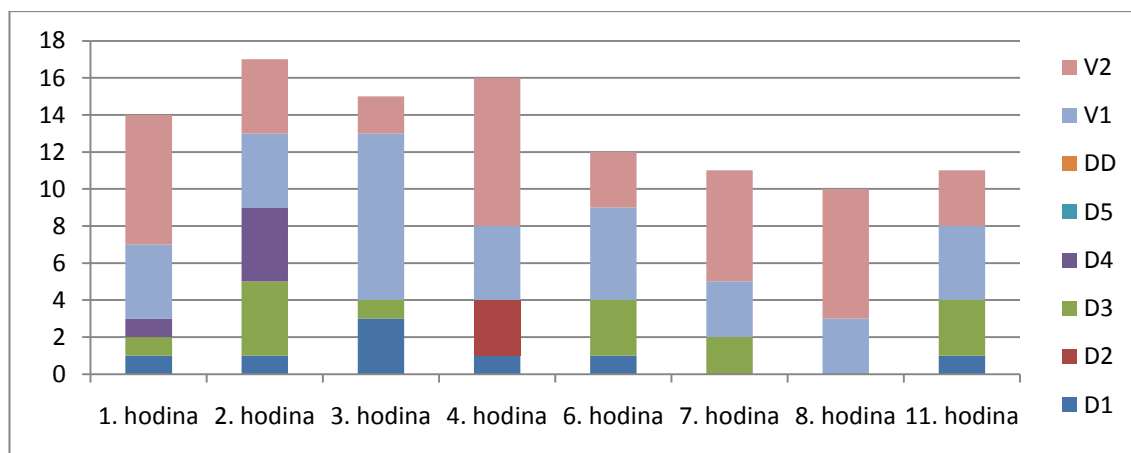
Graf č. 39 Identifikace důsledků



2.4.26 Navrací k věci

Výpovědi nesoucí název navrací k věci, přivádějí během dialogu zpět k probíranému tématu. Záznam naznačuje, jak velká byla tato potřeba a při porovnání s kategorií „mimo téma“, lze sledovat množství výpovědí mimo téma se snahou danou situaci napravit. Optimálním stavem by pravděpodobně bylo vymizení kategorie pro nepotřebu, značící absenci výpovědí mimo téma. Ovšem v případě, kdy výpovědi mimo téma mají své zastoupení, je navracení k věci kladným jevem s pozitivním přínosem.

Graf č. 40 Navrací k věci



Nejvíce výpovědí se snahou k navrácení k věci je v grafu č. 40 patrné 2. a 4. hodinu, přičemž z dětí dosáhly největšího množství příspěvků D3 a D4. Nejméně výpovědí sledovaného typu bylo od dětí zaznamenáno 8. hodinu. Skupina DD a D5 nemají ani jediné zastoupení.

Tab. č. 41 Navrací k věci / mimo téma - skupina

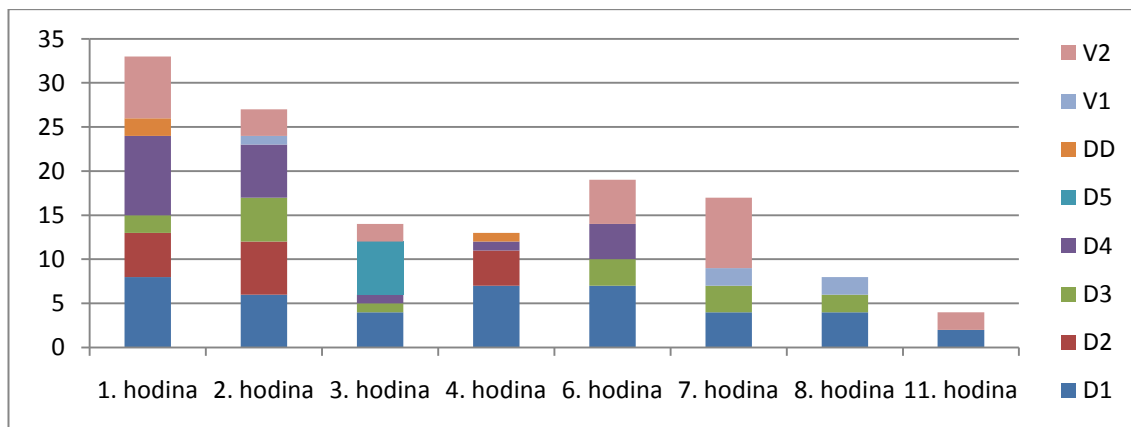
	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
Navrací k věci	13,0%	15,0%	5,3%	5,4%	5,4%	11,1%	0,0%	4,8%
Mimo téma	87,0%	85,0%	94,7%	94,6%	94,6%	88,9%	100,0%	95,2%
celkem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

V tab. č. 41 je zachycen poměr dětských výpovědí navracejících k věci a výpovědí mimo téma. Z tabulky je patrná převaha výpovědí mimo téma z čehož lze vyvodit, že navrácení k věci během našich dialogů bylo velmi prospěšné a vydatně napomáhalo dialogu v jeho zachování a prohlubování.

2.4.27 Uvádí příklady

Kategorie vymezená pro sledování uvádění příkladů a protipříkladů, zachycuje všechny výpovědi, ve kterých účastníci za pomoci uvedení příkladu či protipříkladu dokládají či vyvracejí tvrzení. Uvádění příkladů napomáhá srozumitelnosti a lepšímu pochopení řečeného, jedná se o projev tvořivého myšlení. Uvádění příkladů a protipříkladů je proto chápáno jako pozitivní jev.

Graf č. 42 Uvádí příklady

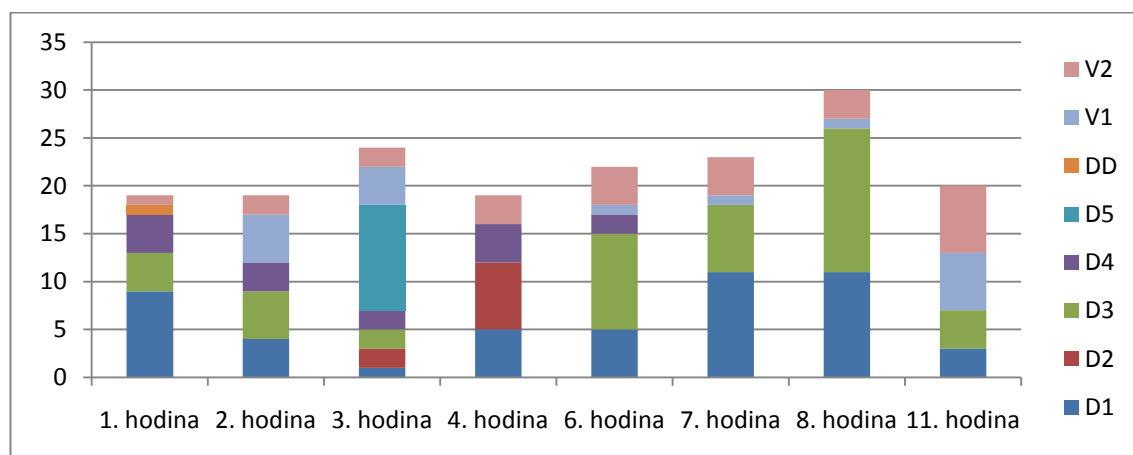


V grafu č. 42 bylo nejvíce zaznamenaných příkladů a protipříkladů během 1. a 2. hodiny. Nejvíce přispívali D1 a D9, poměrně velký počet příspěvků lze vidět i u D2. Nejméně se dařilo uvádět příklady 11. hodinu, přičemž nejmenší zastoupení má skupina DD.

2.4.28 Zdůvodňování argumentem

Oblast argumentace jsme v případě našeho sledování zdůvodňování argumentem, autoritou a zdůvodňování neplatné dosti zjednodušili z důvodu nutnosti přizpůsobení problematiky dětským výpovědím. Zdůvodňování argumentem je tedy v tomto případě myšlena logicky korektní argumentace, která odpovídá na otázky, proč něco platí či nikoliv za pomoci formulace argumentů. Pomocí kategorie se snažíme zachytit rozvoj neformální logiky.

Graf č. 43 Zdůvodňování argumentem

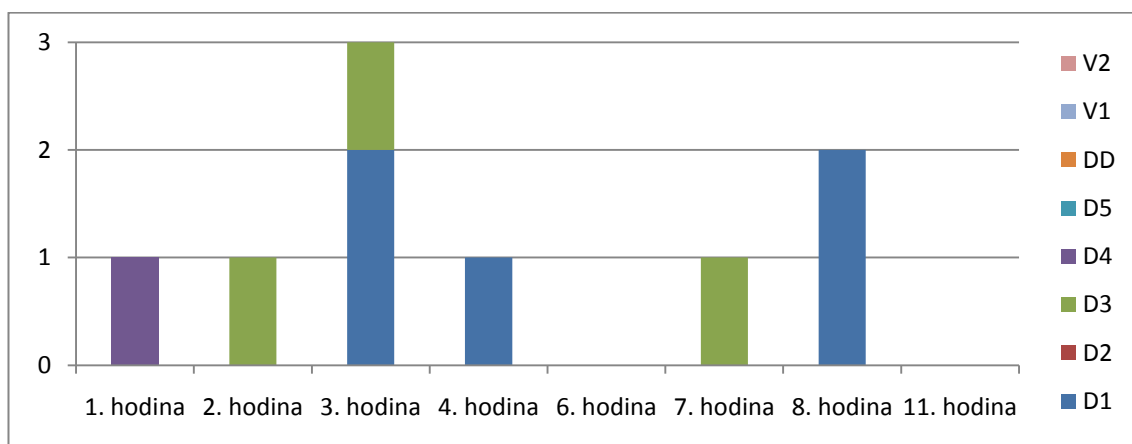


Z grafu č. 43 je patrné největší používání zdůvodňování za pomoci argumentů během 8. hodiny, přičemž velkou část pronesených výpovědí zmiňovaného zdůvodňování pronesly tuto hodinu děti. Nejvíce tvořily zdůvodňování argumentem D1, D3 a D5. Ráda bych zde zdůraznila i nezvykle vysoký podíl příspěvků D2. Nejméně sledovaných výpovědí bylo zachyceno u skupiny DD, u které se vyskytla pouze jedna takováto výpověď v průběhu všech sledovaných hodin.

2.4.29 Zdůvodňování autoritou

Zdůvodňování autoritou v tomto případě není chápáno jako jeden z druhů logicky platné argumentace, ale právě naopak. Děti zdůvodňování autoritou využívaly nikoliv k citaci nestranného, objektivního a nezájatého zdroje, ale k citaci rodičů či dalších autorit, a to v podobě často zkrácené či nepřesné pouze z důvodu dodání váhy své argumentaci bez ohledu na pravdivost a přínos takovéto argumentace. Zdůvodňování autoritou, které je nahlíženo z výše zmíněného úhlu, je chápáno jako negativní.

Graf č. 44 Zdůvodňování autoritou



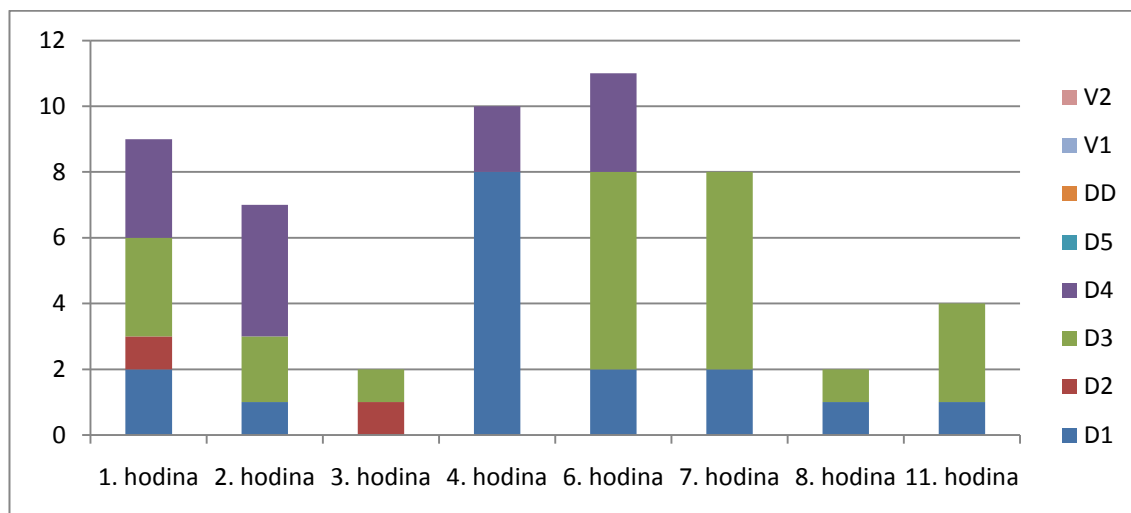
Graf č. 44 zachycuje pouze sporadické využívání výše zmiňovaného typu zdůvodňování, přičemž některé děti ji nevyužily během hodin ani jednou. K dětem které zdůvodňování autoritou občas využily, patří D1 a D3 a jednou D4. Nejvíce, tedy třikrát během jedné hodiny, bylo zdůvodňování použito během 3. hodiny. V hodinách 6. a 11. se zmiňovaný typ nevyskytl ani jednou.

2.4.30 Zdůvodňování neplatné

Kategorie zdůvodňování neplatné zachycuje výpovědi, ve kterých žáci zdůvodňují svá tvrzení na základě nesprávných postupů. Jedná se o případy, kdy v závěru mluvčí pouze opakuje, co bylo řečeno v premisách, případy, kdy již na počátku je předpokládáno to, co má být teprve dokázáno. Zařazujeme zde závěry vycházející z nepravdivých premis či z premis neplynoucích, překroucení protivníkovy tvrzení a případy, kdy mluvčí říká

záměrně nepravdu.¹²⁷ Používání tohoto typu zdůvodňování je chápáno jako negativní, a proto je očekáván jeho pokles.

Graf č. 45 Zdůvodňování neplatné



Graf č. 45 zachycuje nejvyšší dosažené hodnoty neplatného zdůvodňování během 4. a 6. hodiny, přičemž nejčastěji chybnou argumentaci využívaly D1 a D3. Nejméně chybných argumentací bylo proneseno během 3. a 8. hodiny. Bez zastoupení je zde D5 a skupina DD.

Tab. č. 46 Zdůvodňování - skupina

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
Zdůvodňování argumentem	64,3%	60,0%	78,3%	55,2%	60,7%	66,7%	86,7%	63,6%
Zdůvodňování autoritou	3,6%	5,0%	13,0%	3,4%	0,0%	3,7%	6,7%	0,0%
Zdůvodňování neplatné	32,1%	35,0%	8,7%	41,4%	39,3%	29,6%	6,7%	36,4%
celkem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

V tab. č. 46 jsou mezi sebou porovnávány různé typy pozorovaných zdůvodňování. Největší zastoupení má zde zdůvodňování argumentem, nejméně je pak zastoupeno

¹²⁷ Srov. JELÍNEK, M. ŠVANDOVÁ, B. *Argumentace a umění komunikovat*, s. 137-183

zdůvodňování autoritou, které jako jediné ze tří sledovaných kategorií v některých hodinách zcela chybělo.

2.5 Diskuse výsledků – vlastní reflexe praxe

Z důvodu porovnání a pečlivého vyhodnocení výše získaných výsledků se v této kapitole zaměříme nejen na přínos získaných výsledků, ale i na celkový pohled na jednotlivé hodiny a jednotlivé účastníky včetně vedoucích. S ohledem na lepší přehlednost nejprve uvedeme výčet kategorií s pozitivním a negativním přínosem, přičemž kategorie, které vyhraněně nepatří ani do jedné z uváděných skupin a je nutné na ně pohlížet zcela individuálně, zde uvedeme samostatně.

Kategorie sledující projevy žáků a učitelů chápané jako pozitivní – otázky orientované na obsah, nové tvrzení, upozornění na rozpornost, vyvozování, zdůvodňování argumentem, autokorekce, používá pamětní reprodukci, propojení poznatků, myšlenkový experiment, identifikace důsledků, uvádí příklady/protipříklady, snaha o přesnost vyjádření, opakování, navrací k věci, nové tvrzení, reaguje na ostatní členy skupiny.

Kategorie chápané jako negativní – mimo téma, nesrozumitelné, zdůvodňování autoritou, zdůvodňování neplatné, rušivé skákání do řeči, skákání do řeči za účelem doplnění, skákání do řeči nesouhlas/otázka.

Ambivalentní kategorie – délka výpovědi, počet výpovědí, reaguje na vedoucí, nové téma, otázky orientované na proces, vyjádření souhlasu, vyjádření nesouhlasu, nevím.

Tab. č. 47 Shrnutí pozitivních kategorií z oblastí kritického, tvořivého a angažovaného myšlení

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina	prům.
Kritické myšlení	33%	18%	32%	27%	31%	43%	36%	33%	31%
Tvořivé myšlení	42%	46%	25%	44%	31%	25%	30%	33%	36%
Angažované myšlení	25%	35%	43%	29%	37%	32%	34%	35%	33%
Celkem	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tab. 47 porovnává mezi sebou okruhy kritického, tvořivého a angažovaného myšlení, přičemž jsou brány v potaz všechny hodnoty jednotlivých kategorií pod tyto okruhy spadající a mající pozitivní přínos. V celkovém srovnání byl nejvíce zastoupen okruh tvořivého myšlení, ovšem v jednotlivých hodinách se tyto hodnoty dosti proměňují a všechny okruhy se zdají rovnoměrně rozprostřené. Pouze druhou hodinu je patrné výrazně nižší zastoupení kategorií kritického myšlení.

Tab. č. 48 Shrnutí kategorií s negativním přínosem z oblastí kritického a angažovaného myšlení

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina	prům.
Kritické myšlení	19%	6%	3%	8%	13%	15%	7%	3%	8%
Angažované myšlení	81%	94%	97%	92%	87%	85%	93%	97%	92%
celkem	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tab. č. 48 shrnuje jednotlivé okruhy zastoupené kategoriemi s negativním přínosem. Chybí zde okruh tvořivého myšlení, ve kterém nebyla žádná kategorie s negativním přínosem sledována. Z tabulky lze vysledovat, že nejvíce chyb bylo při porovnání jednotlivých oblastí zastoupeno v oblasti angažovaného myšlení, a to jak v celkovém pohledu, tak i v jednotlivých hodinách.

Tab. č. 49 Porovnání kategorií s pozitivním a negativním přínosem z oblastí kritického, tvořivého a angažovaného myšlení

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina	prům.
celkem +	70%	48%	37%	42%	52%	53%	61%	31%	48%
celkem -	30%	52%	63%	58%	48%	47%	39%	69%	52%
celkem	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Pokud na základě tab. č. 49 porovnáme zastoupení pozitivních a negativních kategorií, lze vypočítat hodiny, ve kterých převyšoval počet negativních kategorií nad pozitivními a naopak. V hodinách 2., 3., 4. a 11. tedy ve čtyřech hodinách z 8 převyšovaly kategorie negativní nad pozitivními. V celkovém porovnání mírně převyšuje zastoupení negativních kategorií. Otázkou kázně a tedy i zastoupením negativních kategorií jsme se zabývali během reflexí, které následovaly po každém kroužku. V těchto reflexích jsme se snažili identifikovat děti, které měly s tímto

problémem největší potíže a zároveň možné příčiny, které danou situaci ovlivňují. Mezi děti s problematickou kázní, obzvláště v kategorii mimo téma a skákání do řeči patří D1 a D4 v posledních hodinách přibyl i D3. Mezi možné příčiny nekázně jsme zařazovali případy, kde jsme v jedné hodině tvořili otázky k přečtenému textu a teprve další hodinu jsme otázky diskutovali. V těchto případech nebyly pro děti otázky aktuální a děti nebyly k jejich řešení dostatečně motivovány. V některých hodinách byly děti roztěkané pod vlivem událostí ze školy. K možným příčinám lze po vyhodnocení jednotlivých kategorií přiřadit i využívání kategorií mimo téma a skákání do řeči vedoucími, kteří kategorie využívali v případech korekce kázně, ovšem takovéto zásahy by mohly být předmětem další diskuse v otázce kázně a jejího ovlivňování. V některých případech bylo využití negativních kategorií dětmi naopak projevem spontaneity a velkého zaujetí pro téma, které bylo silnější než pravidlo nevstupovat ostatním do hovoru, a to obzvláště v kategoriích skákání do řeči.

Nyní se podíváme na celkové zastoupení sledovaných kategorií během jednotlivých hodin.

1. hodina

Během této hodiny byly výrazně zastoupeny kategorie: uvádí příklady/protipříklady, identifikace důsledků, myšlenkový experiment, přesnost vyjádření, propojení poznatků, upozornění na rozpornost, autokorekce a také zde byla zaznamenána jedna z nejvyšších zachycených průměrných délek výpovědí účastníků. Obecně lze říci, že převahu v této hodině měly kategorie s pozitivním přínosem, což mohla ovlivňovat například novost kroužku a vzájemné seznamování se, které dětem zabraňovalo v spontánním projevu. Zajímavé je i zjištění, že během prvních hodin při celkovém pohledu nejsou ve výpovědích dětí příliš zastoupeny kategorie, z oblasti kritického myšlení či neformální logiky a převážně jsou zde prezentovány vedoucími.

Během hodiny se setkáváme s malým či žádným zastoupením kategorií: zdůvodňování argumentem, otázky orientované na proces, nevím, mimo téma, nesrozumitelné, opakování, skákání do řeči za účelem doplnění/ rušivé/ nesouhlas, otázka. Pokud se podíváme na méně zastoupené kategorie poněkud pozorněji lze si všimnout, že většinou se jedná buď o zmiňované kategorie kritického myšlení či o kategorie s negativním přínosem. Rovněž nízké hodnoty jsou zachyceny v celkovém počtu pronesených promluv a celkové délce hovorů, reakce na vedoucí a reakce na

ostatní členy, a to v porovnání s ostatními hodinami. I zde by mohlo být jedním z vysvětlení ostýchavost dětí během první hodiny, která probíhala v neznámém prostoru a s neznámými vyučujícími a jakési vnitřní vnímání pravidel, které sice nebyly dosud stanoveny, ale dalo by se očekávat, že od dětí budou při takovýchto činnostech požadovány. Při této hodině byl kladen důraz na seznámení jednotlivých účastníků a zároveň seznámení se s náplní kroužku.

2. hodina

V průběhu hodiny byly výrazně zastoupeny kategorie: myšlenkový experiment, uvádí příklady/protipříklady, identifikace důsledků, vyjádření souhlasu/nesouhlasu, nové tvrzení, nové téma, navrací k věci, pamětní reprodukce, opakování, skákání do řeči za účelem doplnění. Nejméně zastoupeny byly kategorie: zdůvodňování argumentem, autokorekce, snaha o přesnost vyjádření. Ve druhé hodině se již začínají výrazněji projevovaly prohršky proti plynulosti dialogu. Obsah hodiny se převážně odvíjel na podkladě domácího úkolu a rekapitulaci vyprávěného příběhu z minulé hodiny. Důležitým prvkem této hodiny bylo seznámení dětí s tvorbou otázek.

3. hodina

Během třetí hodiny byly výrazně zastoupeny kategorie: mimo téma, upozornění na rozpornost, skákání do řeči - nesouhlas/ otázka, zdůvodňování autoritou, ale také otázky orientované na obsah. V porovnání s ostatními hodinami byly nejméně zastoupeny kategorie: propojení poznatků, vyvozování, zdůvodňování neplatné, tvrzení nové, myšlenkový experiment. V hodině jsme se zabývali tvorbou, rozeznáváním a tříděním otázek.

4. hodina

Dle zastoupených kategorií s pozitivním přínosem se domnívám, že čtvrtá hodina byla jedna z nejvíce přínosných hodin. Nejvíce zastoupené kategorie: propojení poznatků, vyvozování, celková délka hovorů, tvrzení souhlas, nové téma, navrací k věci, pamětní reprodukce, celkový počet promluv, reakce na vedoucí/ na ostatní členy skupiny, snaha o přesnost vyjádření, mimo téma, skákání do řeči rušivé/nesouhlas, otázka/doplnění, zdůvodňování neplatné, nesrozumitelné. Nejméně byly zastoupeny otázky orientované na obsah, autokorekce a zdůvodňování argumentem. Během hodiny se děti záměrně

učily zdůvodňovat svá tvrzení, což se projevilo velmi vysokou přítomností zdůvodňování, v tomto případě se však z hlediska pravidel neformální logiky ještě jedná o zdůvodňování neplatné (např. závěry neplynoucí z premis, překroucení protivníkovy tvrzení, neplatné zdůvodňování pomocí autority). Vyšší procento prohrěšků proti plynulosti dialogu chápu v tomto případě jako projev dětské spontaneity a jako projev zájmu o téma.

6. hodina

Během šesté hodiny byly výrazněji zastoupeny pouze kategorie: nesrozumitelné, zdůvodňování neplatné, nevím. Nejméně zastoupeny byly reakce na vedoucí, rušivé skákání do řeči, propojení poznatků a zdůvodňování autoritou. V hodině jsme se snažili procvičovat navazování vlastních výpovědí na výpovědi ostatních účastníků. Diskuse byla celkově klidnější, děti více reagovaly na sebe navzájem a méně si zasahovaly do výpovědí. Zpětně byla tato diskuse hodnocena jako velice přínosná, a to zejména v oblasti výše zmiňovaného navazování na sebe navzájem.

7. hodina

Od sedmé hodiny se kroužku účastní již pouze dvě děti, což se do značné míry projevuje například i na nižších hodnotách ve vyhodnocovaných kategoriích. Pro děti byla situace dosti náročná a byly na ně kladeny větší nároky, co se týká vlastních příspěvků. Nejvíce zastoupenou kategorií v porovnání s ostatními hodinami byla: nové téma. Nejméně zastoupenou kategorií bylo používání pamětní reprodukce. Během hodiny jsme se zaměřili na uvádění příkladů.

8. hodina

Během osmé hodiny byly nejvíce zastoupeny kategorie: zdůvodňování argumentem a nevím. Kategorie nevím zde byla spíše projevem nechuti pracovat. Vzhledem k malému počtu dětí se oba účastníci museli zapojovat takřka celou hodinu, což se při větším počtu účastníků nestává a děti mají kromě prostoru projevit svůj názor zároveň i čas pro sebe, kdy nejsou nuceny reagovat a nechávají si čas spíše na zpracování řečeného někým jiným. Tento rozměr chyběl již od počátku kroužku, ovšem při počtu dvou dětí byl obzvláště citelný. Nejméně zastoupenými kategoriemi byly: nové téma, upozornění na rozpornost, autokorekce, navrací k věci, zdůvodňování neplatné.

11. hodina

V poslední sledované hodině byla nejvíce zastoupena kategorie mimo téma. Nejméně se vyskytovaly: upozornění na rozpornost, myšlenkový experiment, uvádí příklady a protipříklady, zdůvodňování autoritou, vyjádření nesouhlasu. Během hodiny jsme se zaměřovali na porozumění textu a zachování jeho posloupnosti.

V následujícím textu se podíváme na jednotlivé kategorie z pohledu každého z účastníků:

D1 – mezi kategorie, které byly u D1 kvalitně zastoupeny a tudíž i často využívány v porovnání s ostatními účastníky patří: tvrzení nové, upozornění na rozpornost, zdůvodňování argumentem, používá pamětní reprodukci, otázky zaměřené na obsah/proces, navrácí k věci, uvádí příklady, identifikace důsledků, autokorekce, nové téma, vyvozování, reaguje na vedoucí/ ostatní členy skupiny, opakování, přesnost vyjádření, délka hovoru, nevím, tvrzení nesouhlas, skákání do řeči rušivé/nesouhlas, otázka/ doplnění, zdůvodňování autoritou, mimo téma, zdůvodňování neplatné. Méně se pak vyskytovaly kategorie nesrozumitelné a myšlenkový experiment. Celkově D1 mluvila velice pěkně, nebála se projevit svůj názor navzdory nesouhlasu s ostatními, zároveň ale často narušovala kontinuitu diskuse svými vstupy mimo téma, využíváním slůvka nevím v případě, kdy se jí nechtělo přemýšlet, a vstupováním do výpovědi ostatních účastníků. D1 se zlepšila v kategoriích myšlenkový experiment, vyvozování, zdůvodňování argumentem, postupně se zvyšoval počet i délka jednotlivých výpovědí a zároveň i s tím související reakce na vedoucí i ostatní členy skupiny, nárůst nastal i v obou typech otázek.

D2 – mezi kategorie často zastoupené patří: zdůvodňování argumentem, konverzační otázky, uvádění příkladů, ale i mimo téma, často se nechala strhnout D4. Zvyšující tendenci oproti první hodině měla obzvláště v oblasti délky hovorů, což byl u D2 veliký posun a přínos. Mezi nejméně zastoupené kategorie s minimálním či nulovým obsahem patří: skákání do řeči – nesouhlas, otázka, myšlenkový experiment, upozornění na rozpornost, zdůvodňování autoritou, autokorekce, otázky orientované na obsah, vyvozování, propojování, identifikace důsledků, nevím, tvrzení nesouhlas. D2 se nejdříve velice opatrně utvrzovala v kategoriích přirozených, jako jsou uvádění příkladů/protipříkladů a mluvení obecně, vyjádření souhlasu apod. a teprve při

získávání jistoty se dále pokoušela například o zdůvodňování argumentem atd. K mnoha kategoriím ještě nedozrála, ovšem její přestěhování do nového místa bydliště a s tím spojené ukončení účasti v kroužku nám již od páté hodiny znemožnilo sledování dalšího vývoje.

D3 – často zastoupenými kategoriemi jsou: nové tvrzení, upozornění na rozpornost, zdůvodňování argumentem, používá pamětní reprodukci, navrácí k věci, uvádí příklady/protipříklady, propojení poznatků, identifikace důsledků, autokorekce, otázky orientované na obsah, nové téma, vyvozování, vyjádření souhlasu/nesouhlasu, reakce na vedoucí/ ostatní členy skupiny, opakování, přesnost vyjádření, nevím, zdůvodňování neplatné, nesrozumitelné, mimo téma, zdůvodňování autoritou, skákání do řeči za účelem doplnění či nesouhlasu, otázky, větší délka hovorů. Kategorie u D3 méně zastoupené jsou: myšlenkový experiment, otázky orientované na proces, rušivé skákání do řeči. D3 měl poměrně silné zastoupení ve všech sledovaných kategoriích, problematická u tohoto dítěte byla otázka občasné nesrozumitelnosti jeho výpovědí. Během hodin byl z dětí nejvíce ukázněný, a to jak v mluvním projevu, tak i ve svém chování. Kroužek navštěvoval ze všech dětí nejčastěji. D3 se od první hodiny zlepšil v kategoriích tvrzení nové, vyjádření souhlasu/nesouhlasu, používání pamětní reprodukce, opakování, přesnost vyjádření, nové téma, počet a délka výpovědí, reakce na vedoucí i na ostatní členy skupiny, otázky orientované na obsah/proces, zdůvodňování argumentem.

D4 – častokrát zachycenými kategoriemi jsou: upozornění na rozpornost, používá pamětní reprodukci, navrácí k věci, uvádí příklady/protipříklady, propojení poznatků, identifikace důsledků, vyvozování, opakování, reakce na ostatní členy skupiny, vyjádření souhlasu/nesouhlasu, nové téma, otázky orientované na proces, rušivé skákání do řeči/ doplňující/ nesouhlas či otázka, mimo téma. Postupně se u D4 prodlužovala i délka hovorů. Ostatní kategorie byly u D4 zastoupeny nikoliv výrazně, avšak u žádné z těchto kategorií se nestalo, že by zcela chyběla výpověď daného typu či byl jejich počet výrazně menší než u ostatních dětí. U D4 byl znatelnější problém s ukázněností a častěji vstupovala ostatním účastníkům do hovoru, eventuálně s ostatními dětmi vedla paralelní hovory.

D5 – se hodiny zúčastnila pouze jednou, ovšem kroužek navštěvovala již v předešlém roce. Během hodiny na které byla přítomna, vynikala obzvláště v kategoriích

upozornění na rozpornost, zdůvodňování argumentem, uvádění příkladů/protipříkladů, otázky orientované na obsah, délka hovoru a skákání do řeči z důvodu nesouhlasu. Kategorie, ve kterých nebyla D5 hodnocena ani jednou: myšlenkový experiment, pamětní reprodukce, navrácí k věci, zdůvodňování autoritou, propojení poznatků, zdůvodňování neplatné. D5 přispívala promyšlenými a logicky strukturovanými výpověďmi, nebála se prosadit svůj názor, i když ostatní nesouhlasili.

DD – mluvní projevy více účastníků současně v jakémkoliv počtu od dvou výše. Nejvíce výpovědí DD bylo v následujících kategoriích: nové tvrzení, otázky orientované na proces, mimo téma, nevím, nesrozumitelné, reakce na vedoucí, vyjádření nesouhlasu. Zajímavé je, že v ostatních kategoriích, a to obzvláště v těch, při kterých bylo k vytvoření nutné využít kritického či tvořivého myšlení, jsou zachycené počty výpovědí buď velice malé, nebo se rovnají nule. Druhým zajímavým zjištěním je větší počet reakcí DD na vedoucí než na ostatní členy skupiny.

V2 – zde je zachyceno zastoupení kategorií ve všech sledovaných případech, kromě kategorií zdůvodňování autoritou a zdůvodňování neplatné. Výraznějším prvkem byla větší délka výpovědí nad všemi ostatními účastníky. Přítomnost kategorií mimo téma a skákání do řeči u obou vedoucích bylo reakcí, která se snažila korigovat nekázeň ostatních členů. Otázkou zůstává, zda pak nebyl narušen příklad správného a nesprávného vstupu se svými výpověďmi. Dalším nepříliš vhodným zastoupením je v kategorii nesrozumitelné, která se taktéž vyskytovala u obou vedoucích.

V1 – taktéž zde se setkáváme se zastoupením všech kategorií kromě zdůvodňování neplatného a zdůvodňování autoritou z čehož vyplývá zastoupení i ve výše zmiňovaných kategoriích mimo téma, nesrozumitelné a skákání do řeči. Menší počty výpovědí byly zachyceny u kategorií: uvádí příklady/protipříklady a reakce na vedoucí. I zde byla oproti dětem zaznamenána celkově větší délka výpovědí.

Při zvažování celkových výsledků podle všech výše zmiňovaných tabulek, grafů a ostatních porovnávání a hodnocení je pravděpodobně vhodné položit si nyní otázky, u kterých kategorií lze vysledovat vývoj oproti prvním hodinám, zda byly splněny základní podmínky pro umožnění rozvoje, eventuálně jaké slabé a silné stránky se vyskytly během vedení hodin a co je možné udělat pro jejich nápravu nebo naopak posílení.

Při celkovém zhodnocení byly tedy vybrány následující kategorie s pozitivním přínosem pro komunikaci jednotlivých členů, které vykazují oproti první hodině navýšení hodnot a lze předpokládat na základě výše uvedených výsledků jejich zkvalitnění: celková délka výpovědí, celkový počet výpovědí, reakce na ostatní členy skupiny, reakce na vedoucí, otázky orientované na obsah, otázky orientované na proces, zdůvodňování argumentem, používání pamětní reprodukce, opakování, přesnost vyjádření, nové téma. Zároveň se však rozvinuly i některé nepříliš vhodné kategorie narušující plynulost dialogu: skákání do řeči za účelem doplnění, skákání do řeči nesouhlas/otázka, nesrozumitelné, mimo téma, nevím.

Při celkovém pohledu je však třeba zvážit, zda hodiny posuzovat jako celek, či zda je rozdělit na dvě související části, které mají svá specifika. 1. až 4. hodina a 6. až 11. hodina jsou velmi rozdílné díky počtu žáků. Během šesté hodiny byl sice ještě počet tří dětí jako u hodiny čtvrté, ale poprvé se významněji tento úbytek začal projevovat, přičemž tyto signifikantní projevy zůstaly až do poslední hodiny.

V otázce, zda byly splněny či naplněny podmínky pro umožnění rozvoje dětí s použitím programu Filosofie pro děti, s odpovědí váhám. Po všech reflexích, hodnoceních a grafech mi vyvstává otázka, zda byl zachován po celou dobu dostatečný počet účastníků tvořících hledající společenství. V tomto konkrétním případě se tedy obávám, že i přes zachování ostatních postupů a metod práce využívaných Filosofii pro děti byl počet dětí nedostatečný a velmi ovlivnil celkové výsledky našich pozorování. Ještě výraznější byl tento rozdíl během kroužků v počtu dvou dětí a méně. Zvažuji na tomto základě myšlenku nutnosti minimálního počtu dětí, které se Filosofie pro děti účastní, a to v počtu okolo sedmi až dvanácti dětí. V takovémto případě již může být zachována pluralita dětských názorů a vedoucí se může s postupem času upozadovat, tak aby dal dětem větší prostor. Pravděpodobně bude existovat společně s minimálním počtem i nějaká hodnota maximální, kdy bude pro účastníky ještě vzhledem k počtu možné projevit svůj názor a přitom zvládne ještě všem ostatním členům naslouchat.

K otázce slabých a silných stránek vedení jsem se částečně vyjadřovala již výše, kde jsou jako zápory zmiňovány skákání do řeči a občasná nesrozumitelnost výpovědí a z tohoto vyplývající nedůslednost v některých oblastech. Další zápor spatřuji v někdy násilném přechodu mezi jednotlivými činnostmi během hodiny. Jako klady pak vnímám

důsledné uplatňování prvků tvůrčího a kritického myšlení s jejich záměrným procvičováním u dětí a rovněž snahu co nejvíce zapojovat děti i přes jejich malý počet. Pro posílení slabších stránek bych viděla hlavní pomoc v důslednosti obzvláště v oblasti angažovaného myšlení spojeného s projevem zájmu o téma a větší citlivosti v přechodu mezi jednotlivými činnostmi bez předělů mezi částmi četby a tvorby otázek s následnou diskusí atp. Zlepšení by bylo vhodné i v oblasti práce s otázkami jednotlivých účastníků.

3 Závěr

Teoretická část diplomové práce je rozčleněna do několika větších okruhů. Prvním z okruhů je propojení myšlení a řeči. Je zde reflektováno významné působení řeči v rozvoji myšlení a zároveň nepopíratelný vliv společnosti s popisem jednotlivých teorií a přístupů včetně charakteristiky období dětství, kterého se týká tato diplomová práce, tedy mladšího školního věku.

Následující okruh přináší pohled na program Filosofie pro děti jako na nástroj rozvoje osobnosti, a to nejen v oblasti řeči, ale i například v oblastech estetické, etické a s řečí provázanou oblastí rozumovou. Najdeme zde i stručný pohled do historie a současnosti Filosofie pro děti s vyzdvihnutím práce Jihočeské univerzity, která v rámci České republiky zastává jedno z nejvýznamnějších postavení v práci v dané oblasti. Zároveň jsou zde zmíněny inspirativní zdroje, které vedly ke koncepci celého programu a neméně důležitou částí je i zmínka o možných místech užití Filosofie pro děti v oblasti formálního i neformálního vzdělávání.

Předposlední z teoretických okruhů představuje poznatky o základních principech filosofování s dětmi, s pečlivým rozborem využívaných didaktických prostředků, organizačních forem i struktury hodiny, včetně zamyšlení se nad rolí pedagoga v tomto výchovně-vzdělávacím přístupu. Důležitou součástí, ze které vychází i část praktická, je pohled na klíčové kompetence a jejich porovnání s možnostmi Filosofie pro děti. Zvláštní místo zde má pojednání o tvorbě otázek a dialogu, které jsou jedny z nosných částí hodiny společně s využíváním filosofických příběhů pro děti.

Poslední okruh propojuje část teoretickou a praktickou a v závislosti na pohledu na některé z dosavadních výzkumů jsou zde zmiňovány některé z prokázaných přínosů praktikování Filosofie pro děti, které byly publikovány.

Poslední část práce tvoří vlastní akční výzkum reflektující praxi realizovanou autorkou diplomové práce v zájmovém kroužku filosofie pro děti na jedné z českobudějovických základních škol.

S přihlédnutím ke všem výše zmiňovaným informacím a pozorování nyní stručně shrneme získané výsledky a zhodnotíme naplnění vytčených cílů. Při celkovém pohledu na otázku přínosu Filosofie pro děti v prostředí kroužku Tajemné zrcadlo se potvrdil pozitivní dopad v kategoriích délky a počtu výpovědí, reakce na vedoucí, reakce na

ostatní členy skupiny, otázky orientované na obsah, otázky orientované na proces, zdůvodňování argumentem. Společně s těmito kategoriemi se objevil zvýšený počet výpovědí i v některých kategoriích s negativním přínosem, a to zejména v kategoriích skákání do řeči za účelem doplnění/ nesouhlas, otázka/ rušivé, nesrozumitelné, mimo téma, nevím. V tomto případě se však dle našeho mínění nejedná tolik o dopad Filosofie pro děti, ale spíše o vliv vedoucích. Mezi možná vysvětlení patří nedůsledný příklad vedoucích, negativní dopad diskutování otázek z předešlých hodin v hodinách následujících. Dalším možným vysvětlením je dopad snižujícího se počtu účastníků a potřeba dětí ulevit si v případě, kdy je pozornost soustředěna pouze na ně, a to zejména v počtu jednoho či dvou žáků. V případě skákání do řeči se v některých případech jednalo o příliš silnou motivaci dětí k řešení tématu a tedy, i když nepříliš vhodnou, formu projevu zájmu o téma.

Ze sledovaných oblastí s pozitivním přínosem bylo nejvíce zastoupeno tvořivé myšlení. Oblastí, kde se naopak vyskytovalo nejvíce prohřešků, bylo angažované myšlení.

V otázce slabých a silných stránek pedagogického vedení mezi zápory patří skákání do řeči a občasná nesrozumitelnost výpovědí a z tohoto vyplývající nedůslednost v některých oblastech. Další zápor spatřuji v někdy násilném přechodu mezi jednotlivými činnostmi během hodiny. Jako klady vnímám důsledné uplatňování prvků tvůrčího a kritického myšlení s jejich záměrným procvičováním u dětí a rovněž snahu co nejvíce zapojovat děti i přes jejich malý počet.

Pro posílení slabších stránek hlavní pomoc spatřuji v důslednosti obzvláště v dimenzi angažovaného myšlení spojeného s projevem zájmu o téma (tj. soustředit svůj zájem a procvičování dovedností i na oblast dodržování pravidel komunikace, včetně přenesení zodpovědnosti na každého z účastníků, větší důslednost v nevnášení prohřešků samotnými vedoucími atd.), větší citlivosti v přechodu mezi jednotlivými činnostmi bez předělů mezi částmi četby a tvorby otázek s následnou diskusí a dalšími částmi hodiny. Promyšlenější a systematictější práci s otázkami dětí.

Prvotně vytčeným cílem bylo prokázání vlivu Filosofie pro děti na vývoj verbálního projevu dětí mladšího věku. Myslím si, že tento vliv se nám podařilo doložit a zároveň tak potvrdit i efektivitu programu Filosofie pro děti. Stejně tak jsme v práci pátrali i po zodpovězení další otázky týkající se možných příčin efektivnosti programu při jeho

praktikování konkrétními vedoucími. Za nejvýznamnější determinanty v tomto ohledu spatřujeme důslednost vedoucích ve všech oblastech rozvoje a také počet účastníků během jednotlivých hodin.

Poznatky získané pomocí této diplomové práce jsou velkým přínosem pro moji další práci s programem Filosofie pro děti. Velice přínosné bylo vysledování vlastních problematických oblastí a zároveň i silných stránek. Věřím, že nejen teoretická část, ale i část praktická bude přínosná i pro další vedoucí v programu Filosofie pro děti.

Zkoumané téma je však natolik široké, že i přes získané poznatky zde zůstává ještě mnoho dalších otázek vhodných k dalšímu zkoumání v dané oblasti. Mezi takovéto otázky patří například dopad počtu žáků na umožnění vytvoření hledajícího společenství, ale i mnohé další.

Seznam použitých zdrojů

- ASOCIACE PEDAGOGŮ ZÁKLADNÍHO ŠKOLSTVÍ ČR. *Vzdělávací program Národní škola*. Praha: 1997. 142 s.
- ATKINSON, R. L. et al. *Psychologie*. vyd. 3. aktualiz. Praha: Portál, 2003. 752 s. ISBN 80-7178-640-3.
- BAUMAN, P. *Filosofické otázky v kurikulu základní školy*. MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) *Problémy kurikula základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 52-64. ISBN 80-210-4125-0.
- BAUMAN, P. *Cíle základního vzdělávání a možnosti jejich naplnění prostřednictvím výuky filosofie na prvním a druhém stupni Zš*. JANDOVÁ, R. (ed.) *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005. ISBN 80-7040-789-1.
- BAUMAN, P., *Principy demokracie a jejich důsledky pro občanskou výchovu*. Rigorózní práce. Bratislava: Pedagogická fakulta. Univerzita Komenského v Bratislavě, 2003, nepublikováno.
- BAUMAN, P., CVACH, R. *Filosofie pro děti: výukový dialog trochu jinak*. In Šedesát let vzdělávání pedagogů na jihu Čech v reflexi současné reformy školství. České Budějovice: PF JU, 2008, s. 131-145. ISBN 978-80-7394-113-0.
- BLECHA, I. *Filosofie*. vyd. 4. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2004, 279 s. ISBN 80-7182-147-0.
- CÓTÉ, N. *Mischa*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2005, 75 s. ISBN 2-7637-8166-7.
- CÓTÉ, N; SASSEVILLE, M. *Romana*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2005, 77 s. ISBN 2-736-8168-3.
- CVACH, R. *Filosofie pro děti. Kritické listy*, č. 22/2006, str. 26-27. ISSN 1214-5823.
- CVACH, R. *Možnosti využití zkušenosti učitelů z volnočasových aktivit při tvorbě ŠVP a uplatnění programu "Filosofie pro děti" ve ŠVP*. In: JANDOVÁ, R. (ed.) *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005. ISBN 80-7040-789-1.
- CVACH, R. *Program Filosofie pro děti v ŠVP. Učitelské listy*, č. 1/ 2006, str. 8.-9. ISSN 1210-6313.

- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DANIEL, M. F. *Learning to dialogue in Kindergarten: A Case study*. *Analytic Teaching*, 2006, Vol. 25, No. 3, s. 23-52. ISSN 0890-5118.
- DANIEL, M. F.; et al. The development of dialogical critical thinking. *Analytic Teaching*, [online]. 2003, vol. 25, no. 3, [cit. 2010-04-05]. Dostupný z WWW: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED476183.pdf>>.
- DANIEL, M. F. *Learning to Philosophize: Positive Impacts and Conditions for Implementation A Synthesis of 10 Years of Research (1995-2005)*. *Analytic Teaching* [online]. 2008, vol. 18, no. 4, [cit. 2010-04-05]. Dostupný z WWW: <<http://www.Viterbo.edu/analythichteaching.aspx?id=45074>>. ISSN 0190-3330.
- DRNEK, M. *Vzdělávání k demokratickému občanství a koncept „Společenství poznávajících“*, 2010. 60 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita.
- Filozofie pro děti* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007 [cit. 2010-10-06]. Dostupný z WWW:<<http://www.p4c.cz>>.
- Filosofie pro život* [online]. Praha: Základní škola sv. Voršily v Praze. [cit. 2010-04-05]. Dostupné z WWW:<<http://volny.cz/zcs.ostrovni/filosofie.htm>>.
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. 2. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.
- GAGNON, M.; SASSEVILLE, M. *Lefil de Romane: guide pédagogique du roman Romane*, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2005, 430 s. ISBN 2-7637-8169-1.
- GAGNON, M.; SASSEVILLE, M. *Lefil de Mischa: guide pédagogique du roman Mischa*, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2005, 342 s. ISBN 2-7637-8167-5.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení; Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- GREGORY, M. *Philosophy for children -Practitioner Handbook*. Montclair state university, 2008.
- HART, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

- HOLT, J. *Proč děti neprospívají*. Praha: Agentura Strom, 1994. 156 s. ISBN 80-901662-4-5.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing a.s., 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4
- JELÍNEK, M., et. Al. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, 1999. 315 s. ISBN 80-210-2186-1.
- JEMELKA, P. [online]. *Místo filosofie v multikulturní výchově aneb Od tradice k tradici*. [cit. 2009-11-07]. Dostupné z WWW:<http://www.ped.muni.cz/wphil/clenove/Jemelka/publikace/misto_filosofie.htm>.
- JEŘÁBEK, J; TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, MŠMT ČR, 2004. ISBN 80-87000-005.
- KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada Publishing a.s., 2007. ISBN 80-247-1541-4.
- KREJČÍKOVÁ, E. *Kapitoly z dětské psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 113 s.
- LARENDAU, P. *Fabiene ét Lôi*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2005. ISBN 2-7637-8164-0.
- LARENDAU, P. *Gregorie et Beatrice*, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2005. 88 s. ISBN 2-7637-8162-4.
- LEISSMANN, K.; ZENATY, G. *O myšlení: Úvod do filosofie*. Olomouc: Votobia, 1994. 387 s. ISBN 80-85619-94-6.
- LIPMAN, M. *Nous*. Upper Montclair, N. J.: IAPC Institute for the advancement of philosophy for children, 1996. 77 s. ISBN 0-916834-30-1.
- LIPMAN, M. *Philosophy Goes to School*. Temple University Press, 1988. ISBN 0-87722-555-9.
- LIPMAN, M. *Thinking in Education*. 2nd ed. Cambridge University Press, 2003. ISBN 0-521-01225-2.
- LIPMAN, M; SHARP, A. M. *Looking for meaning: instructional manual to accompany Pixie*. Lanham; New York; London : IAPC Institute for the advancement of philosophy for children : University Press of America, 1984. 390 s. ISBN 0-8191-3829-0.

- MACKŮ, L. *Filosofický rozměr literárního příběhu – Uplatnění literárního příběhu v programu Filosofie pro děti*, 2010. 86 s. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- MACKŮ, R. *Filosofování s dětmi jako způsob výchovy zážitkem ve volném čase*, 2008. 79 s. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- MACKŮ, R. *Filosofia pre deti a voľnočasové aktivity*. *Vychovavateľ*, časopis pedagogov, 2007/2008, vol. 7., s. 26-29. ISSN 0139-6919.
- MACKŮ, R.; ŽLÁBKOVÁ, I. *Filosofie pro děti – animace k osobní reflexi v „hledajícím společenství“*, In ČINČERA, J.; KAPLÁNEK, M.; SÝKORA, J. (Ed.) *Tři cesty k pedagogice volného času*. Liberec: Tribun, 2009. ISBN 978-80-7399-611-6.
- MÁJOVÁ, L. *Jak učit děti myslet* [online]. ©2005, [cit. 2008-06-15]. Dostupné z WWW: <<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102296&CAI=2167>>.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MUCHOVÁ, L. *Základní metody filosofování*. České Budějovice, 2008. Pracovní text určený pro sobotní seminář FPD. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing a.s., 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- NOVÁK, L.; DVOŘÁK, P. *Úvod do logiky Aristoteléské tradice*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. 215 s. ISBN 978-80-7040-959-6.
- PALENČÁROVÁ, J.; ŠEBESTA, K. *Aktivní naslouchání při vyučování*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-101-8.
- PELÁN, J. *Na cestě k humanitě*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1264-1.
- PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. vyd. 4. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-263-8.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J.; MAREŠ, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. 272 s. ISBN 978-80-7367-567-7.
- SASSEVILLE, M. *Praktická filosofie pro děti*. Filosofická fakulta Laval, Québec, 2005. Texty k semináři.
- SASSEVILLE, M. *Filosofie jde do škol*. Filosofická fakulta Laval, Québec, 2005. Texty k semináři.
- SASSEVILLE, M. *Filosofování s dětmi*. Filosofická fakulta Laval, Québec, 2005. Texty k semináři.
- SASSEVILLE, M. *Pozorování při filozofii pro děti*. Filosofická fakulta Laval, Québec, 2005. (PHI – 22693) Texty k semináři.
- SHARP, A. M. *Geraldo*. Camberwell: ACER Australian Council for Educational Research Ltd, 2000, 19 s. ISBN 0-86431-310-1.
- SHARP, A. M. *Hana*. Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filosofie pro děti, 2011, 48 s. ISBN 978-80-7394-257-1.
- SHARP, A. M. *Nakeesha et Jesse*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2005, 43 s. ISBN 2-7637-8160-8.
- SHARP, A. M. - SPLITTER, L. *The doll hospital*. Camberwell: ACER Australian Council for Educational Research Ltd, 2000, 40 s. ISBN 0-86431-311-X.
- SHARP, A. M. - SPLITTER, L. *Making sense of my world: teacher manual for the doll hospital*. Camberwell: ACER Australian Council for Educational Research Ltd, 2000, 97 s. ISBN 0-86431-321-7.
- SHIPMAN, V. Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University. *New Jersey Test of Reasoning Skills*. Upper Montclair, N.J. : Towtowa Board of education, 1985, s.11.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-247-1821-7.
- TISCHLEROVÁ, S. *Jak s dětmi začít filosofovat*. Moderní vyučování, 2003, roč. 9, č. 10, s. 19.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-291-2.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. vyd. 1. (jako komentovaný výbor, celkově v češtině 3.). Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

WIKIPEDIA [online]. ©2010, [cit. 2010-12-06]. Constructivism (learningtheory). Dostupné z WWW:<<http://en.wikipedia.org/wiki/Constructivism>>.

Seznam příloh

- Příloha č. I.** Přehled příběhů využívaných při hodinách Filosofie pro děti a návrh jejich začlenění do kurikula Zš.
- Příloha č. II.** Plné znění tabulek prezentovaných v textu diplomové práce.
- Příloha č. III.** Kroužek „Tajemné zrcadlo“ (motivační letáček, náplň sledovaných hodin, docházka, certifikát za absolvování 1 ročníku Filosofie pro děti, ukázky používaných materiálů a činností).

PŘÍLOHA Č. I.

Přehled příběhů využívaných při hodinách Filosofie pro děti, včetně jejich navrhovaného začlenění do kurikula.

Třída	Titul	Rozsah cca. VH	Začleněno do vzdělávacích oblastí	Rozsah cca. VH
I.	The Doll Hospital Nakeesha et Jesse Geraldo Grégoire et Béatrice	80	Jazyk a jazyková komunikace	12
			Matematika a její aplikace	12
			Člověk a jeho svět	32
			Umění a kultura	14
			Člověk a svět práce	10
II.	Elfie Fabienne et Loïc	80	Jazyk a jazyková komunikace	12
			Matematika a její aplikace	12
			Člověk a jeho svět	32
			Umění a kultura	14
			Člověk a svět práce	10
III.	Kio and Gus Mischa	80	Jazyk a jazyková komunikace	10
			Matematika a její aplikace	14
			Člověk a jeho svět	40
			Umění a kultura	8
			Člověk a svět práce	8
IV.	Pixie Romane	80	Jazyk a jazyková komunikace	20
			Matematika a její aplikace	4
			Člověk a jeho svět	36
			Umění a kultura	20
V.	Nous Hannah I.	80	Jazyk a jazyková komunikace	20
			Matematika a její aplikace	4
			Člověk a jeho svět	40
			Umění a kultura	16
VI.	Hannah II. Harry Stottmeier's Discovery	120	Jazyk a jazyková komunikace	20
			Matematika a její aplikace	40
			Člověk a společnost	30
			Člověk a příroda	14
			Umění a kultura	16
VII.	Lisa	120	Jazyk a jazyková komunikace	30
			Matematika a její aplikace	8
			Člověk a společnost	40
			Člověk a příroda	20
			Umění a kultura	4
VIII-IX.	Suki	120	Jazyk a jazyková komunikace	40
			Člověk a společnost	32
			Člověk a příroda	16
			Umění a kultura	24
			Člověk a svět práce	8
VIII-IX.	Mark	120	Jazyk a jazyková komunikace	20
			Matematika a její aplikace	8
			Člověk a společnost	40
			Člověk a příroda	20
			Umění a kultura	6
			Člověk a zdraví	16
Člověk a svět práce	10			

Třída	Titul	Rozsah cca. VH	Začleněno do vzdělávacích oblastí	Rozsah cca. VH
prima	Hannah I. Harry Stottlemeier's Discovery	120	Jazyk a jazyková komunikace	20
			Matematika a její aplikace	40
			Člověk a společnost	30
			Člověk a příroda	14
			Umění a kultura	16
sekunda	Hannah II. Lisa	120	Jazyk a jazyková komunikace	30
			Matematika a její aplikace	8
			Člověk a společnost	40
			Člověk a příroda	20
			Umění a kultura	4
			Člověk a zdraví	8
tercie - kvarta	Suki	120	Jazyk a jazyková komunikace	40
			Člověk a společnost	32
			Člověk a příroda	16
			Umění a kultura	24
			Člověk a svět práce	8
tercie - kvarta	Mark	120	Jazyk a jazyková komunikace	20
			Matematika a její aplikace	8
			Člověk a společnost	40
			Člověk a příroda	20
			Umění a kultura	6
			Člověk a zdraví	16
			Člověk a svět práce	10

Kurikulum P4C a průřezová témata

Průřezová témata	The Doll Hospital	Nakeesha et Jesse	Geraldo	Grégoire et Béatrice	Elfie	Fabienne et Loïc	Kio and Gus	Mischa	Pixie	Romane	Nous	Hannah I-II.	Harry Stottlemeier's Discovery	Lisa	Mark	Suki
Osobnostní a sociální výchova	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Výchova demokratického občana	+		+	+	+		+		+		+		+	+	+	
Vých. k myšlení v evr. a glob. souvislostech			+	+			+							+	+	
Multikulturní výchova	+		+	+	+		+		+	+	+		+	+	+	+
Environmentální výchova							+				+			+		
Mediální výchova									+	+	+		+	+	+	+

PŘÍLOHA Č. II.

Plné znění tabulek presentovaných v textu diplomové práce.

Tab. č.1 Délka výpovědi

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	2382	3002	2285	3945	3419	4268	4940	4372
D2	395	663	716	2367	0	0	0	0
D3	1522	3121	3336	0	4378	6860	6292	5189
D4	1796	3304	1351	4286	2346	0	0	0
D5	0	0	4374	0	0	0	0	0
DD	355	256	440	219	29	19	13	104
V1	4161	5147	7877	10125	5056	3705	3900	8056
V2	9914	9925	7110	13035	10717	11075	12644	9578
celkem	20525	25418	27489	33977	25945	25927	27789	27299

Tab. č. 2 Poměr délky výpovědí skupina/vedoucí

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
skupina	6450	10346	12502	10817	10172	11147	11245	9665
vedoucí	14075	15072	14987	23160	15773	14780	16544	17634
celkem	20525	25418	27489	33977	25945	25927	27789	27299

Tab. č. 3 Průměrná délka výpovědí

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	28,7	24,02	22,18	24,97	33,52	24,96	31,67	23,63
D2	16,46	14,41	15,23	23,67	0	0	0	0
D3	33,82	34,68	31,18	0	38,4	35,92	39,08	31,07
D4	36,65	32,08	20,16	26,96	26,07	0	0	0
D5	0	0	48,07	0	0	0	0	0
D4	36,65	32,08	20,16	26,96	26,07	0	0	0
V1	62,1	58,49	57,08	60,99	64,82	40,27	44,32	45,26
V2	95,33	80,04	93,55	78,52	94,84	73,83	80,03	85,52
celkem	50,8	42,15	41,71	44,13	51,58	42,57	49,01	42,19

Tab. č.4 Délka výpovědí (χ^2)

	Pozorovaná četnost		Očekávaná četnost		Chi - test	Statistická významnost rozdílu
	1. hodina	poslední hodina	1. hodina	poslední hodina		
D1	2382,00	4372,00	3377,00	3377,00	1,57E-129	významné
D2	395,00	2367,00	1381,00	1381,00	3,92E-308	významné
D3	1522,00	5189,00	3355,50	3355,50	0	významné
D4	1796,00	2346,00	2071,00	2071,00	1,275E-17	významné
DD	355,00	104,00	229,50	229,50	1,059E-31	významné
V1	4161,00	8056,00	6108,50	6108,50	5,03E-272	významné
V2	9914,00	9578,00	9746,00	9746,00	0,0161	významné
celkem	20525,00	27299,00	23912,00	23912,00	1,14E-210	významné

Tab. č. 5 Počet výpovědí

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	83	125	103	158	102	171	156	185
D2	24	46	47	100	0	0	0	0
D3	45	90	107	0	114	191	161	167
D4	49	103	67	159	90	0	0	0
D5	0	0	91	0	0		0	0
DD	32	27	30	21	6	5	4	5
V1	67	88	138	166	78	92	88	178
V2	104	124	76	166	113	150	158	112
celkem	404	603	659	770	503	609	567	647

Tab. č. 6 Poměr počtu výpovědí skupina/vedoucí

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
skupina	233	391	445	438	312	367	321	357
vedoucí	171	212	214	332	191	242	246	290
celkem	404	603	659	770	503	609	567	647

Tab. č. 7 Počet výpovědí (χ^2)

	Pozorovaná četnost		Očekávaná četnost		Chi - test	Statistická významnost rozdílu
	1. hodina	poslední hodina	1. hodina	Poslední hodina		
D1	83	185	134	134	4,645E-10	významné
D2	24	100	62	62	8,792E-12	významné
D3	45	167	106	106	5,338E-17	významné
D4	49	90	69,5	69,5	0,000506	významné
DD	32	5	18,5	18,5	9,047E-06	významné
V1	67	178	122,5	122,5	1,326E-12	významné
V2	104	112	108	108	0,5862137	nevýznamné
celkem	404	647	525,5	525,5	6,601E-14	významné

Tab. č. 8 Mimo téma

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	8	19	17	26	13	7	15	43
D2	1	10	10	14	0	0	0	0
D3	4	8	10	0	11	9	10	33
D4	5	14	26	27	14	0	0	0
D5	0	0	5	0	0	0	0	0
DD	2	0	4	3	0	0	0	3
V1	1	7	15	22	5	2	3	25
V2	2	14	15	9	8	5	4	14
Celkem	23	72	102	101	51	23	32	118

Tab. č. 9 Mimo téma (χ^2)

	Pozorovaná četnost		Očekávaná četnost		Chi - test	Statistická významnost rozdílu
	1. hodina	poslední hodina	1. hodina	poslední hodina		
D1	8	43	25,5	25,5	9,536E-07	významné
D2	1	14	7,5	7,5	0,0007891	významné
D3	4	33	18,5	18,5	1,865E-06	významné
D4	5	14	9,5	9,5	0,0389475	významné
DD	2	3	2,5	2,5	0,6547208	nevýznamné
V1	1	25	13	13	2,517E-06	významné
V2	2	14	8	8	0,0026998	významné
celkem	23	118	70,5	70,5	1,24E-15	významné

Tab. č. 10 Reaguje na ostatní členy skupiny

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	15	34	38	38	30	46	36	41
D2	4	9	14	19	0	0	0	0
D3	14	44	37	0	48	83	52	37
D4	13	33	23	41	30	0	0	0
D5	0	0	28	0	0	0	0	0
DD	0	3	6	3	0	1	0	0
V1	47	60	110	134	60	74	62	138
V2	73	85	63	124	90	120	127	83
Celkem	166	268	319	359	258	324	277	299

Tab. č. 11 Reaguje na ostatní členy skupiny (χ^2)

	Pozorovaná četnost		Očekávaná četnost			
	1. hodina	poslední hodina	1. hodina	poslední hodina	Chi - test	Statistická významnost rozdílu
D1	15	41	28,00	28,00	0,000512	významné
D2	4	19	11,50	11,50	0,0017617	významné
D3	14	37	25,50	25,50	0,001279	významné
D4	13	30	21,50	21,50	0,0095288	významné
V1	47	138	92,50	92,50	2,225E-11	významné
V2	73	83	78,00	78,00	0,4233396	nevýznamné
celkem	166	299	232,50	232,50	6,928E-10	významné

Tab. č. 12 Reaguje na vedoucí

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	61	74	42	88	57	93	108	123
D2	17	29	22	42	0	0	0	0
D3	26	42	36	0	53	89	93	98
D4	33	56	29	75	45	0	0	0
D5	0	0	49	0	0	0	0	0
DD	22	21	17	15	6	4	3	3
V1	4	3	4	10	4	4	8	15
V2	8	7	2	17	7	10	14	12
Celkem	171	232	201	247	172	200	226	251

Tab. č. 13 Reaguje na vedoucí (χ^2)

	Pozorovaná četnost		Očekávaná četnost		Chi - test	Statistická významnost rozdílu
	1. hodina	poslední hodina	1. hodina	poslední hodina		
D1	61	123	92,00	92,00	4,861E-06	významné
D2	17	42	29,50	29,50	0,001135	významné
D3	26	98	62,00	62,00	1,008E-10	významné
D4	33	45	39,00	39,00	0,1742314	nevýznamné
DD	22	3	12,50	12,50	0,0001447	významné
V1	4	15	9,50	9,50	0,0116169	významné
V2	8	12	10,00	10,00	0,3710934	nevýznamné
celkem	171	251	211,00	211,00	9,847E-05	významné

Tab. č. 14 Reakce - skupina

	1. hodina		2. hodina		3. hodina		4. hodina		6. hodina		7. hodina		8. hodina		11. hodina	
	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.
Reaguje na ostatní členy	46	22%	123	36%	146	43%	101	31%	108	40%	130	41%	88	30%	78	26%
Reaguje na vedoucí	159	78%	222	64%	195	57%	220	69%	161	60%	186	59%	204	70%	224	74%
celkem	205	100%	345	100%	341	100%	321	100%	269	100%	316	100%	292	100%	302	100%

Tab. č. 15 Otázky orientované na proces

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	5	20	13	33	10	34	15	40
D2	4	4	5	32	0	0	0	0
D3	1	4	14	0	11	23	12	10
D4	7	16	12	43	15	0	0	0
D5	0	0	10	0	0	0	0	0
DD	0	2	6	2	0	0	0	0
V1	5	13	26	33	16	21	8	15
V2	14	32	12	25	21	19	17	18
Celkem	36	91	98	168	73	97	52	83

Tab. č. 16 Otázky orientované na proces (χ^2)

	Pozorovaná četnost		Očekávaná četnost		Chi - test	Statistická významnost rozdílu
	1. hodina	poslední hodina	1. hodina	poslední hodina		
D1	5	40	22,50	22,50	1,814E-07	významné
D2	4	32	18,00	18,00	3,061E-06	významné
D3	1	10	5,50	5,50	0,0066556	nevýznamné
D4	7	15	11,00	11,00	0,0880815	významné
V1	5	15	10,00	10,00	0,0253473	významné
V2	14	18	16,00	16,00	0,4795001	nevýznamné
celkem	36	83	59,50	59,50	1,644E-05	významné

Tab. č. 17 Otázky orientované na obsah

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	1	3	17	2	1	1	8	8
D2	0	0	0	0	0	0	0	0
D3	2	2	19	0	5	2	3	8
D4	1	3	2	1	1	0	0	0
D5	0	0	15	0	0	0	0	0
DD	1	2	1	0	0	0	0	1
V1	28	21	28	15	15	12	17	44
V2	48	33	22	40	49	55	57	23
Celkem	81	64	104	58	71	70	85	84

Tab. č. 18 Typy otázek - skupina

	1. hodina		2. hodina		3. hodina		4. hodina		6. hodina		7. hodina		8. hodina		11. hodina	
	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.
otázky obsah	5	23%	10	18%	54	47%	3	3%	7	16%	3	5%	11	24%	17	25%
otázky proces	17	77%	46	82%	60	53%	110	97%	36	84%	57	95%	35	76%	50	75%
celkem	22	100%	56	100%	114	100%	113	100%	43	100%	60	100%	46	100%	67	100%

Tab. č. 19 Nové téma

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	3	4	6	14	9	22	2	6
D2	2	2	2	7	0	0	0	0
D3	1	2	7	0	6	13	3	8
D4	2	8	2	20	4	0	0	0
D5	0	0	6	0	0	0	0	0
DD	2	2	2	0	0	0	0	0
V1	14	21	20	14	13	14	10	10
V2	13	25	9	13	11	14	12	7
Celkem	37	64	54	68	43	63	27	31

Tab. č. 20 Nové tvrzení

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	38	52	7	38	30	41	32	26
D2	9	11	0	20	0	0	0	0
D3	22	52	4	0	42	63	43	36
D4	24	39	2	23	21	0	0	0
D5	0	0	20	0	0	0	0	0
DD	6	6	1	3	2	0	0	0
V1	14	18	12	15	5	12	11	18
V2	17	28	13	24	9	22	17	24
Celkem	130	206	59	123	109	138	103	104

Tab. č. 21 Tvrzení (χ^2)

	Pozorovaná četnost		Očekávaná četnost		Chi - test	Statistická významnost rozdílu
	1. hodina	poslední hodina	1. hodina	poslední hodina		
D1	38	26	32,00	32,00	0,1336144	nevýznamné
D2	9	20	14,50	14,50	0,0410872	významné
D3	22	36	29,00	29,00	0,0660197	nevýznamné
D4	24	21	22,50	22,50	0,6547208	nevýznamné
DD	6	0	3,00	3,00	0,0143059	významné
V1	14	18	16,00	16,00	0,4795001	nevýznamné
V2	17	24	20,50	20,50	0,2742988	nevýznamné
celkem	130	104	117,00	117,00	0,0891924	nevýznamné

Tab. č. 22 Vyjádření souhlasu

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	12	11	15	11	20	18	13	15
D2	4	4	8	7	0	0	0	0
D3	8	8	7	0	12	17	17	10
D4	4	10	7	15	13	0	0	0
D5	0	0	11	0	0	0	0	0
DD	12	4	4	8	3	2	3	2
V1	5	8	2	9	2	4	0	3
V2	4	14	1	13	4	2	0	0
Celkem	49	59	55	63	54	43	33	30

Tab. č. 23 Vyjádření nesouhlasu

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	17	10	7	8	10	12	15	8
D2	3	2	4	4	0	0	0	0
D3	4	10	10	0	9	12	15	15
D4	6	13	9	6	4	0	0	0
D5	0	0	10	0	0	0	0	0
DD	7	8	1	7	2	1	0	0
V1	2	8	3	13	2	4	0	0
V2	4	2	3	7	1	1	0	3
Celkem	43	53	47	45	28	30	30	26

Tab. č. 24 Tvrzení - skupina

	1. hodina		2. hodina		3. hodina		4. hodina		6. hodina		7. hodina		8. hodina		11. hodina	
	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.
tvrzení nové	99	56%	160	67%	34	27%	84	56%	95	57%	104	63%	75	54%	62	55%
tvrzení souhlas	40	23%	37	15%	52	41%	41	27%	48	29%	37	22%	33	24%	27	24%
tvrzení nesouhlas	37	21%	43	18%	41	32%	25	17%	25	15%	25	15%	30	22%	23	21%
celkem	176	100%	240	100%	127	100%	150	100%	168	100%	166	100%	138	100%	112	100%

Tab. č. 25 Nevím

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	2	5	2	4	9	9	16	12
D2	1	4	1	2	0	0	0	0
D3	2	2	0	0	5	7	5	4
D4	1	4	3	4	3	0	0	0
D5	0	0	2	0	0	0	0	0
DD	0	1	0	2	1	0	0	0
V1	1	0	2	3	1	0	0	1
V2	1	0	0	2	1	2	1	1
Celkem	8	16	10	17	20	18	22	18

Tab. č. 26 Rušivé skákání do řeči

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	3	9	8	16	4	2	7	10
D2	0	4	6	6	0	0	0	0
D3	2	5	4	0	1	5	4	3
D4	1	10	10	10	4	0	0	0
D5	0	0	3	0	0	0	0	0
DD	0	1	2	1	0	0	0	1
V1	1	0	0	3	0	1	1	2
V2	0	4	0	0	0	3	2	4
Celkem	7	33	33	36	9	11	14	20

Tab. č. 27 Skákání do řeči za účelem doplnění

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	6	11	6	12	5	11	5	8
D2	3	7	4	6	0	0	0	0
D3	0	6	6	0	8	11	4	8
D4	1	3	3	10	2	0	0	0
D5	0	0	3	0	0	0	0	0
DD	2	3	0	0	0	0	0	0
V1	0	2	6	8	2	1	4	4
V2	0	2	4	8	2	3	4	1
Celkem	12	34	32	44	19	26	17	21

Tab. č. 28 Skákání do řeči – nesouhlas, otázka

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	2	4	2	6	3	6	3	7
D2	1	0	1	1	0	0	0	0
D3	0	2	2	0	5	1	4	4
D4	1	3	4	4	1	0	0	0
D5	0	0	4	0	0	0	0	0
DD	0	0	1	2	0	0	0	0
V1	0	1	2	2	0	1	2	1
V2	0	1	0	3	2	2	1	0
Celkem	4	11	16	18	11	10	10	12

Tab. č. 29 Skákání do řeči - skupina

	1. hodina		2. hodina		3. hodina		4. hodina		6. hodina		7. hodina		8. hodina		11. hodina	
	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.
Sk. do řeči - rušivé	6	27%	29	42%	33	48%	33	45%	9	27%	7	19%	11	38%	14	34%
Sk. do řeči - doplnění	12	55%	30	44%	22	32%	28	38%	15	46%	22	61%	9	31%	16	39%
Sk. do řeči - nes./ otázka	4	18%	10	15%	14	20%	13	18%	9	27%	7	19%	9	31%	11	27%
celkem	22	100%	69	100%	69	100%	74	100%	33	100%	36	100%	29	100%	41	100%

Tab. č. 30 Nesrozumitelné

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	2	9	5	8	8	10	4	5
D2	1	2	2	10	0	0	0	0
D3	4	5	9	0	14	16	20	17
D4	4	7	3	12	10	0	0	0
D5	0	0	2	0	0	0	0	0
DD	6	3	1	2	0	0	1	0
V1	4	6	2	4	3	3	4	7
V2	3	2	2	10	5	2	1	4
Celkem	24	34	26	46	40	31	30	33

Tab. č. 31 Snaha o přesnost vyjádření

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	8	1	0	4	4	0	4	2
D2	1	0	2	4	0	0	0	0
D3	7	1	1	0	7	5	10	1
D4	3	0	0	3	0	0	0	0
D5	0	0	1	0	0	0	0	0
DD	0	0	0	0	0	0	0	0
V1	7	0	3	8	1	1	4	3
V2	15	2	3	16	5	6	6	5
Celkem	41	4	10	35	17	12	24	11

Tab. č. 32 Opakování

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	3	8	4	11	5	5	8	3
D2	0	4	5	2	0	0	0	0
D3	4	10	9	0	11	10	8	9
D4	2	9	3	6	2	0	0	0
D5	0	0	7	0	0	0	0	0
DD	0	0	0	0	0	0	0	0
V1	3	12	4	8	1	5	3	10
V2	4	20	3	2	2	7	5	3
Celkem	16	63	35	29	21	27	24	25

Tab. č. 33 Upozornění na rozpornost

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	2	0	0	1	0	3	0	1
D2	0	0	0	0	0	0	0	0
D3	0	3	0	0	1	3	0	0
D4	0	3	0	0	1	0	0	0
D5	0	0	4	0	0	0	0	0
DD	0	0	0	0	0	0	0	0
V1	3	1	5	3	0	2	0	0
V2	9	0	3	1	3	1	2	2
Celkem	14	7	12	5	5	9	2	3

Tab. č. 34 Vyvozování

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	2	0	0	6	3	0	1	4
D2	0	0	0	0	0	0	0	0
D3	5	1	0	0	3	2	2	2
D4	3	1	0	7	1	0	0	0
D5	0	0	1	0	0	0	0	0
DD	1	0	0	0	0	0	0	0
V1	4	4	2	2	4	1	3	6
V2	5	5	6	9	9	8	8	5
Celkem	20	11	9	24	20	11	14	17

Tab. č. 35 Autokorekce

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	5	1	1	0	1	1	1	1
D2	0	0	0	0	0	0	0	0
D3	2	0	0	0	1	2	1	3
D4	2	1	1	1	0	0	0	0
D5	0	0	2	0	0	0	0	0
DD	0	0	0	0	0	0	0	0
V1	0	0	1	0	0	0	0	4
V2	0	0	0	1	1	0	0	3
Celkem	9	2	5	2	3	3	2	11

Tab. č. 36 Používá pamětní reprodukci

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	3	8	1	9	0	2	6	2
D2	0	0	0	4	0	0	0	0
D3	1	6	3	0	4	1	9	6
D4	1	3	0	8	2	0	0	0
D5	0	0	0	0	0	0	0	0
DD	0	0	0	1	0	0	0	0
V1	1	6	4	2	0	0	2	0
V2	4	1	0	3	3	1	4	2
Celkem	10	24	8	27	9	4	21	10

Tab. č. 37 Propojení poznatků

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	2	0	0	5	0	1	1	2
D2	0	0	0	2	0	0	0	0
D3	3	4	0	0	0	2	2	2
D4	0	0	0	8	1	0	0	0
D5	0	0	0	0	0	0	0	0
DD	1	0	0	0	0	0	0	0
V1	1	0	0	2	0	0	0	1
V2	10	0	0	5	1	2	1	0
Celkem	17	4	0	22	2	5	4	5

Tab. č. 38 Myšlenkový experiment

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	0	0	0	0	2	1	0	0
D2	0	0	0	0	0	0	0	0
D3	0	3	0	0	1	2	0	0
D4	0	2	0	1	0	0	0	0
D5	0	0	0	0	0	0	0	0
DD	0	0	0	0	0	0	0	0
V1	4	4	0	1	0	1	1	1
V2	8	1	1	1	6	2	4	0
Celkem	12	10	1	3	9	6	5	1

Tab. č. 39 Identifikace důsledků

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	5	0	0	0	2	1	1	1
D2	1	0	0	0	0	0	0	0
D3	4	3	0	0	1	0	1	3
D4	4	2	0	0	1	0	0	0
D5	0	0	5	0	0	0	0	0
DD	0	0	0	0	0	0	0	0
V1	2	4	1	4	4	2	2	7
V2	9	10	6	9	6	3	6	5
Celkem	25	19	12	13	14	6	10	16

Tab. č. 40 Navrací k věci

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	1	1	3	1	1	0	0	1
D2	0	0	0	3	0	0	0	0
D3	1	4	1	0	3	2	0	3
D4	1	4	0	0	0	0	0	0
D5	0	0	0	0	0	0	0	0
DD	0	0	0	0	0	0	0	0
V1	4	4	9	4	5	3	3	4
V2	7	4	2	8	3	6	7	3
Celkem	14	17	15	16	12	11	10	11

Tab. č. 41 Navrací k věci/mimo téma - skupina

	1. hodina		2. hodina		3. hodina		4. hodina		6. hodina		7. hodina		8. hodina		11. hodina	
	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.
Navrací k věci	3	13%	9	15%	4	5%	4	5%	4	10%	2	11%	0	0%	4	5%
Mimo téma	20	87%	51	85%	72	95%	70	95%	38	91%	16	89%	25	100%	79	95%
celkem	23	100%	60	100%	76	100%	74	100%	42	100%	18	100%	25	100%	83	100%

Tab. č. 42 Uvádí příklady

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	8	6	4	7	7	4	4	2
D2	5	6	0	4	0	0	0	0
D3	2	5	1	0	3	3	2	0
D4	9	6	1	1	4	0	0	0
D5	0	0	6	0	0	0	0	0
DD	2	0	0	1	0	0	0	0
V1	0	1	0	0	0	2	2	0
V2	7	3	2	0	5	8	0	2
Celkem	33	27	14	13	19	17	8	4

Tab. č. 43 Zdůvodňování argumentem

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	9	4	1	5	5	11	11	3
D2	0	0	2	7	0	0	0	0
D3	4	5	2	0	10	7	15	4
D4	4	3	2	4	2	0	0	0
D5	0	0	11	0	0	0	0	0
DD	1	0	0	0	0	0	0	0
V1	0	5	4	0	1	1	1	6
V2	1	2	2	3	4	4	3	7
Celkem	19	19	24	19	22	23	30	20

Tab. č. 44 Zdůvodňování autoritou

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	0	0	2	1	0	0	2	0
D2	0	0	0	0	0	0	0	0
D3	0	1	1	0	0	1	0	0
D4	1	0	0	0	0	0	0	0
D5	0	0	0	0	0	0	0	0
DD	0	0	0	0	0	0	0	0
V1	0	0	0	0	0	0	0	0
V2	0	0	0	0	0	0	0	0
Celkem	1	1	3	1	0	1	2	0

Tab. č. 45 Zdůvodňování neplatné

	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	11. hodina
D1	2	1	0	8	2	2	1	1
D2	1	0	1	0	0	0	0	0
D3	3	2	1	0	6	6	1	3
D4	3	4	0	2	3	0	0	0
D5	0	0	0	2	0	0	0	0
DD	0	0	0	0	0	0	0	0
V1	0	0	0	0	0	0	0	0
V2	0	0	0	0	0	0	0	0
Celkem	9	7	2	12	11	8	2	4

Tab. č. 46 Zdůvodňování - skupina

	1. hodina		2. hodina		3. hodina		4. hodina		6. hodina		7. hodina		8. hodina		11. hodina	
	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.
Zdůvodňování argumentem	18	64%	12	60%	18	78%	16	55%	17	61%	18	67%	26	87%	7	64%
Zdůvodňování autoritou	1	4%	1	5%	3	13%	1	3%	0	0%	1	4%	2	7%	0	0%
Zdůvodňování neplatné	9	32%	7	35%	2	9%	12	41%	11	39%	8	30%	2	7%	4	36%
celkem	28	100%	20	100%	23	100%	29	100%	28	100%	27	100%	30	100%	11	100%

Tab. č. 47 Shrnutí kategorií s pozitivním přínosem

+	1. hodina		2. hodina		3. hodina		4. hodina		6. hodina		7. hodina		8. hodina		11. hodina		celk.-abs.	celk.-rel.
	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.				
Kritické myšlení	40	33%	22	18%	27	32%	31	27%	28	31%	29	43%	31	36%	18	33%	226	31%
Tvořivé myšlení	51	42%	55	46%	21	25%	51	44%	28	31%	17	25%	26	30%	18	33%	267	36%
Ang. myšlení	31	25%	42	35%	36	43%	34	29%	33	37%	22	32%	30	34%	19	35%	247	33%
celkem	122	100%	119	100%	84	100%	116	100%	89	100%	68	100%	87	100%	55	100%	740	100%

Tab. č. 48 Shrnutí kategorií s negativním přínosem

-	1. hodina		2. hodina		3. hodina		4. hodina		6. hodina		7. hodina		8. hodina		11. hodina		celk.-abs.	celk.-rel.
	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.	abs.	relat.				
kritické myšlení	10	19%	8	6%	5	3%	13	8%	11	13%	9	15%	4	7%	4	3%	64	8%
angažované myšlení	42	81%	120	94%	141	97%	144	92%	71	87%	52	85%	52	93%	120	97%	742	92%
celkem	52	100%	128	100%	146	100%	157	100%	82	100%	61	100%	56	100%	124	100%	806	100%

Tab. č. 49 Porovnání kategorií s pozitivním a negativním přínosem z oblastí kritického, tvořivého a angažovaného myšlení

	1. hodi na		2. hodi na		3. hodi na		4. hodi na		6. hodi na		7. hodi na		8. hodi na		11. hodi na			
	abs.	relat .	abs.	relat .	abs.	relat .	abs.	relat .	abs.	relat .	abs.	relat .	abs.	relat .	abs.	relat .	celk.-abs.	celk.-rel.
celkem +	122	70%	119	48%	84	37%	116	42%	89	52%	68	53%	87	61%	55	31%	740	48%
celkem -	52	30%	128	52%	146	63%	157	58%	82	48%	61	47%	56	39%	124	69%	806	52%
celkem	174	100 %	247	100 %	230	100 %	273	100 %	171	100 %	129	100 %	143	100 %	179	100 %	1546	100 %

PŘÍLOHA Č. III.

Kroužek „Tajemné zrcadlo“ (motivační letáček, náplň sledovaných hodin, docházka, certifikát za absolvování 1 ročníku Filosofie pro děti, ukázky používaných materiálů a činností).

Motivační letáček

„Tajemné zrcadlo“



Napadají tě otázky, na které nedokážeš sám odpovědět? Našel/la jsi si svůj obláček? Zaujali tě myšlenky dětí, které navštívily „Tajemné zrcadlo“ minulý rok? Tak se neboj a přijď mezi nás, abychom se mohli společně podělit o své otázky a pokusili se je pochopit ☺.

Tajemné zrcadlo

- Diskusní kroužek naplněný spoustou aktivit a zajímavých otázek.

Volně navážeme na Tajemné zrcadlo, které úspěšně fungovalo již minulý rok a budeme společně objevovat nové příběhy a dále je zpracovávat metodou Filosofie pro děti.

Program Filosofie pro děti se pozvolna rozvíjí už od sedmdesátých let minulého století. Jeho cílem je naučit děti kritickému, tvořivému a angažovanému myšlení na základě společného hledání, které vychází ze čtení příběhu, kladení otázek, aktivit a diskuzí. Příběhy jsou zpracovány tak, aby podporovaly myšlení a zároveň jsou zaměřeny na prevenci proti násilí.

Kroužek začíná od 27. 11. 2008 a bude probíhat pravidelně každý čtvrtek od 13.00 - 14.00 hodin ve třídě 4.C.

(v případě zájmu o kroužek odstříhnete a podepsané dejte vedoucí učitelce v družině)

Přihlašuji svého syna/ dceru na kroužek „Tajemné zrcadlo“ vedený metodou Filosofie pro děti.

(podpis)

(prosíme zakroužkujte Vámi zvolenou variantu)

Dcera/ syn bude odcházet - samostatně

- dítě si vyzvedne jeden z rodičů
- odchází zpět do družiny

Náplň sledovaných hodin

1. hodina

: vzájemné seznámení se, úvod k průběhu kroužku

- 1, Představení vedoucích a organizace kroužku.
- 2, Četba příběhu Pixie (V2).
- 3, Hra se jmény – každému na záda nalepen lísteček se jménem některého člena skupiny. Každý musí zjistit jméno, které má nalepeno na zádech, a to aniž by se na něj sám podíval či by promluvil.
- 4, Diskuse.
- 5, Vytvoření přezdivek – každý má za úkol obkreslit svoji pravou ruku na papír a do ruky poté postupně vepíše svoje vlastní jméno a jméno či přezdívku, kterou by rád používal během jednotlivých hodin kroužku.
- 6, Diskuse.
- 7, Najdi změnu – děti mají za úkol najít všechny změny, které se staly s vystavenými věcmi.
- 8, Diskuse.
- 9, Dú – vymyslet dvojice slov, které nemají mezi sebou nic společného.
- 10, Zakončení kroužku.

2. hodina

: vzájemné porovnávání věcí

- 1, Rekapitulace dění z minulé hodiny.
- 2, Obrázková osnova – za pomoci obrázkové osnovy převyprávět část příběhu čteného minulou hodinu.
- 3, Dú – vyhodnocení a diskuse o dú z minulé hodiny.
- 4, Dú – zadání nové domácí úlohy na příští hodiny:
Je ta dvojka skutečně dvojka nebo jenom obrázek dvojky?
Co je to vlastně číslo, pokud to není věc?
Která otázka je nejlepší?
- 5, Četba Pixie.
- 6, Úvod k tvorbě otázek s vazbou na příběh.
- 7, Tvorba a zápis vytvořených otázek.
- 8, Zakončení kroužku.

3. hodina

: procvičování tvorby otázek srozumitelných, obsažných

1, Dů z minulé hodiny.

2, Diskuse.

3, Tvorba různých typů otázek – na tabuli napsat co nejvíce otázek.

4, Diskuse: Jak se pozná dobrá otázka? Co taková otázka musí mít nebo jak se musí vypadat? Jsou otázky, na které se nedá odpovědět? Mohu se ptát i beze slov?

5, Stavba hradu – jeden z členů má zavázané oči, takto se ptá ostatních, jak má postupovat, aby sestavil stavbu z kostek, která bude stejná jako stavba postavená jako vzor. Ostatní účastníci mohou na otázky odpovídat pouze za použití dvou signálů vyjadřujících ano a ne.

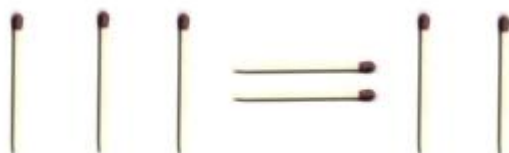
6, Zakončení kroužku.

4. hodina

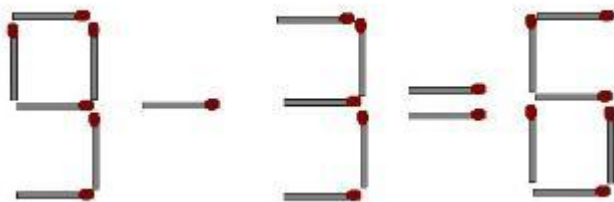
: zdůvodňování tvrzení

1, Hlavlám.

A, Pro dvojice: 1) Přidejte 1 zápalku, aby rovnice platila:

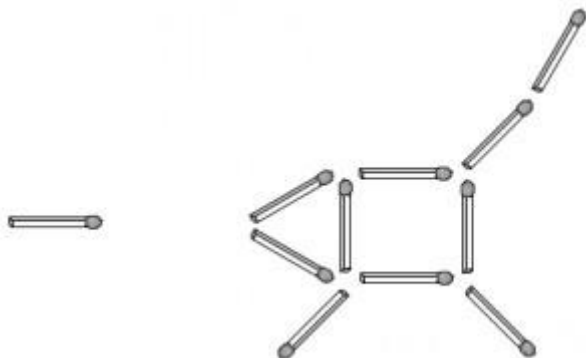


B, Pro celou skupinu: Z 20-ti zápalek je vytvořena správná rovnice. Přemístí jen jednu zápalku tak, aby nově vzniklá rovnice byla také správná.



Prase (ze sirek)

Tento obrázek ze sirek má představovat prase a sirka vlevo před ním stělu. Pohybem jedné sirky máte pomoc praseti, aby se střele vyhnulo. Nesmíte však se stělou nijak hýbat.



2. Diskuse - - Proč je dobré povídat si o otázkách a společně přemýšlet. Ne vždy na všechno přijdeme sami. Proč má smysl o něčem přemýšlet?

3. Rozstříhané otázky z minulé hodiny – poskládat dohromady podle obrázků (z druhé strany otázky napsané).

4. Uvedení karty na udávání důvodů – uveď důvod, proč si to myslíš. Předávání zelené karty při zdůvodnění.

5. Povídání o otázkách dětí.

A, Chcete snad, aby z vás byl preclík?

B, Komu by se chtělo jet do nějaké trapné ZOO?

C, Proč jeli do ZOO?

D, Proč se vypravují příběhy?

5, Četba Pixie.

6, Stavba hradu – pro děti které se minulou hodinu nevystřídaly.

7, Zakončení kroužku.

6. hodina

: plynulé navazování v diskuzi

- 1, Dů z předešlé hodiny.
- 2, Možnost volby otázky z minulé hodiny - (děti tuto možnost nezvolily).
- 3, Navazování provázku – děti mají za úkol po obdržení rozstříhaného provázku na jednotlivé kousky provést takovou změnu, která jim umožní se následně za pomoci dostatečně dlouhého provázku dostat z jednoho konce třídy na druhý.
- 4, Diskuse – navazování.
- 5, Četba Pixie.
- 6, Tvorba otázek.
- 7, Lístičky pro signalizaci navazování v diskuzi – každý obdrží svoji barvu lístečků. Během diskuse jednotliví členové pokládají své lístečky podle toho, kdy promluví a na koho navazují. Za pomoci lístečků se takto tvoří síť diskuse.
- 8, Diskuse nad otázkami dětí.
- 9, Dů – vymyslet název pro to, když se nám něco zdá a není to vidět. Příklady pro to, kdy je v pořádku nemluvit.
- 10, Zakončení kroužku.

7. hodina

: tvorba příkladů

- 1, Dů z minulé hodiny.
- 2, Příkladová pantomima – děti mají za úkol na základě nedokončených vět, které dostanou na lístečku, vymyslet dokončení a předvést jej ostatním pantomimou (Př. Já nemůžu psát, když..).
- 3, Četba Pixie.
- 4, Tvorba otázek.
- 5, Seznámení se s příkladovým lístečkem, který během diskuse bude putovat k členům, kteří uvedli příklad.
- 6, Diskuse.
- 7, Třídění otázek – hra s otázkami a jejich tříděním dobrá/ hloupá otázka. Vedoucí říká jednotlivé otázky a děti na základě přiřazení k určité skupině buď udělají krok dopředu či dozadu.
- 8, Zakončení kroužku.

8. hodina

: soustředění a pozornost

- 1, Aktivita 1. prohlubující soustředění: všichni sedí v kruhu a za doprovodu tleskání rukou se vyvolávají jednotliví členové, aniž by byl přerušen rytmus vytleskávání.
- 2, Aktivita 2. prohlubující soustředění: jeden z vedoucích plynule hovoří až do zaznění signálu. Při zaznění signálu musí děti zopakovat poslední pronesená slova, která zazněla před signálem.
- 3, Četba Pixie.
- 4, Tvorba otázek.
- 5, Diskuse.
- 6, Zakončení kroužku.

11. hodina

: posloupnost a porozumění textu

- 1, Dů z minulé hodiny.
- 2, Skládání rozstříhané pohádky o třech prasátkách.
- 3, Diskuse.
- 4, Četba Pixie.
- 6, Cvičení na základě metodické příručky – pochopení a náprava zmatených, popletených otázek.
- 7, Diskuse.
- 8, Zakončení kroužku.

Docházka

	18. 12. 08	8. 1. 09	15. 1. 09	22. 1. 09	5. 2. 09	12. 2. 09	26. 2. 09	5. 3. 09	12. 3. 09	19. 3. 09	26. 3. 09	2. 4. 09	16. 4. 09	23. 4. 09	21. 5. 09
vedoucí	Petr, Jana	Petr, Jana	Petr, Jana	Petr, Jana	Petr, Jana	Petr, Jana	Petr, Jana	Petr, Jana	Jana	Petr, Jana	Jana, Šárka	Petr, Jana	Jana	Jana	Petr, Jana
D1	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I		I	
D2	I	I	I	I											
D3	I	I	I		I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
D4	I	I	I	I	I	I									
D5			I												

Certifikát za absolvování 1 ročníku kroužku filosofie pro děti „Tajemné zrcadlo“



Pro

Proč jeli do ZOO? Chcete snad, aby z vás byl preclík? Proč se vypravují příběhy? Proč měli mít nějaké tajemství? Co je jedno a totéž? Stalo se to někdy vám, že vám usnula ruka? A jestli moje tělo a já není jedno a totéž, tak kdo jsem potom já? Odkud se berou sny? Jak poznám, že je něco správné? Jak by mohla část mě patřit někomu jinému?

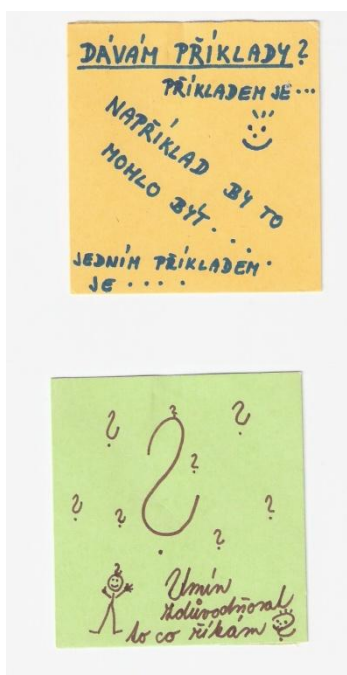


Ukázky z použitých materiálů a činností během kroužku „Tajemné zrcadlo“

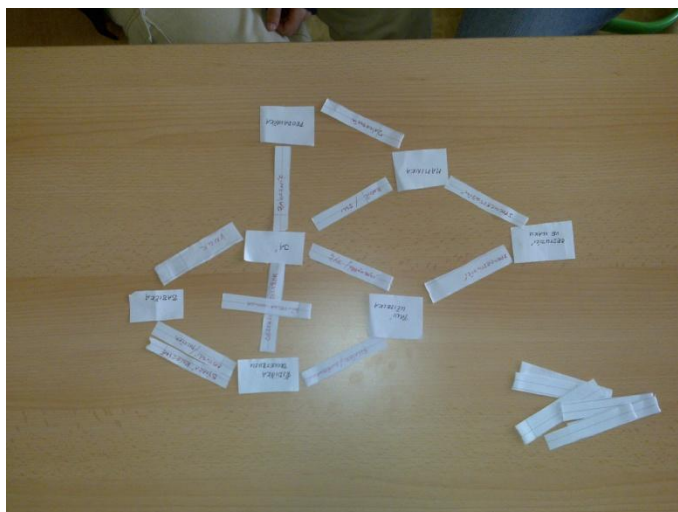
Obr. č. 1 Cvičení z metodické příručky

CVIČENÍ: Jak to spolu souvisí? <i>aneb</i> Jak nebyť popletá.				
	Co říká, je v pořádku	Souvisí to, ale je to popletené	Vůbec to spolu nesouvisí	?
1. Petr: „Znal jsem jednoho pána, co neměl zuby. Ā přesto uměl skvěle bubnovat!“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Lenka: „Všechny koruny jsou drobné mince a všechny drobné mince jsou peníze. Tak mi neříkej, že pět korun nejsou žádné peníze!“	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Gábík: „Z čeho je Měsíc? Trochu vám napovím: vzpomínáte, jak jste v mrazáku našli ten starý kus sýra?“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Hynek: „Velká Magda je menší než Malý Edvard a Malý Edvard je menší než Maličký Lukáš. Takže je jasné, že Maličký Lukáš je menší než Velká Maryška.“	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Patrik: „Krávy žerou trávu a koně žerou trávu a ovce žerou trávu, takže vlastně všechen hmyz žere trávu.“	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Tom: „Uprostřed koncertu někdo zakřičel Hoří!“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. Táňa: „Celou dobu, co jsem jí četla pohádku na dobrou noc, tak si Nelinka mnula oči.“	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Hugo: „Můj bratranec Aleš přišel do školy v jednu hodinu odpoledne. Vtom se všichni zvedli a odešli ze třídy. Určitě nemají Aleše rádi!“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Artur: „Včera ve zprávách říkali, že policisté dostanou nová auta. A taky říkali, že bude dražší benzín.“	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Iva: „Podívejte, přestalo pršet. Za chvíli půjdu domů.“	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Jana: „Dnes bude asi pršet. Zapomněla jsem si doma deštník.“	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obr. č. 2 Lístičky používané k procvičování uvádění příkladů, zdůvodňování



Obr. č. 3 Cvičení k otázce sociálních pozic a rolí



Obr. č. 5 Síť diskuze



ABSTRAKT

CIMMERMANNOVÁ, J. *Program „Filosofie pro děti“ a jeho vliv na vývoj verbálního projevu dětí mladšího školního věku*. České Budějovice. 2011. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce P. Bauman.

Klíčová slova: Filosofie pro děti, diskuse, hledající společenství, mladší školní věk, myšlení a řeč, konstruktivismus, klíčové kompetence, akční výzkum

Diplomová práce se zabývá uplatněním programu Filosofie pro děti v práci s dětmi mladšího školního věku. Teoretická část charakterizuje děti v období mladšího školního věku z hlediska poznávacích procesů a vývoje řeči. Hlavní část teorie popisuje různé pohledy na Filosofii pro děti a hlavní prvky zmiňovaného programu z hlediska rozvoje verbálního projevu dětí. Práce reflektuje rovněž některé z dosavadních výzkumů v této oblasti.

Praktickou část tvoří vlastní akční výzkum, reflektující realizaci programu Filosofie pro děti v rámci volnočasového kroužku. V úvodu této části je nejdříve představen samotný výzkum s jeho základními otázkami a nastíněným následujícím postupem. Dále jsou postupně rozebírány všechny sledované kategorie stanovené s ohledem na klíčové kompetence charakterizované v RVP ZV a reflektován přínos a výsledky využívání Filosofie pro děti. Mezi oblasti s prokázaným rozvojem zde patří především oblast tvořivého myšlení. V oblasti komunikace se u dětí projevil výrazný posun v prodloužení a větší četnosti výpovědí. V práci jsou rovněž reflektovány problematické oblasti dětí i vedení, u kterých je pátráno po příčinách a jež jsou následně doplněny možnými návrhy k jejich zlepšení.

ABSTRACT

Philosophy for Children and its Impact on the Development of Verbal Expression in Primary School Children (Action Research)

Key words: Philosophy for Children, discussion, community of inquiry, school age, thought and speech, constructivism, core competencies, action research

The diploma thesis is focused on the application of a Philosophy for Children program with children of younger school age. The theoretical part characterizes children in period of younger school age from cognitive processes and speech evolution point of view. The main part of theory describes various views of Philosophy for Children and main points of the program in respect to the evolution of children's verbal communication. The thesis also reflects some researches in this field up to now.

The action research reflects philosophy for children in a school club. In the introduction of this part there is first of all introduced the research itself with its basic questions. Next, there is a description of all observed categories with regard to key competences. Between fields with ascertained evolution there belongs mainly field of creative thinking. In communication field there was shown a significant advance in prolongation and higher frequency of statements. At the same time there are reflected problematic fields as well. Consequently, proposals for possible practical improvements following the action research findings are discussed.