

ZÁVĚREČNÁ EVALUAČNÍ ZPRÁVA

ACP4C – BÝT OBČANEM

Evaluační tým: prof. Mgr. Klára Šedřová, Ph.D.,
Bc. Ivo Rozmahel, Bc. Jakub Vlček

Ústav pedagogických věd, Filozofická Fakulta,
Masarykova Univerzita Brno

2022



Název: Závěrečná evaluační zpráva - ACP4C - Být občanem

Autoři: Klára Šedřová, Ivo Rozmahel, Jakub Vlček

Evaluační tým: prof. Mgr. Klára Šedřová, Ph.D., Bc. Ivo Rozmahel, Bc. Jakub Vlček

(Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd)

Rok vydání: 2022

Klíčová slova: evaluace, závěrečná zpráva, ACP4C - Být občanem, filozofie pro děti, P4C, občanské kompetence, rozvoj učitelů

Evaluační zpráva byla zpracovaná v rámci projektu ACP4C – Být občanem, který realizoval vzdělávací program Varianty organizace Člověk v tísni, o.p.s.. Projekt podpořila Nadace OSF v rámci programu Active Citizens Fund, jehož cílem je podpora občanské společnosti a posílení kapacit neziskových organizací.

Anotace

Tato závěrečná zpráva je produktem téměř roční evaluace zavádění metody Filozofie pro děti v projektu ACP4C – Být občanem, který byl realizován organizací Člověk v tísni, o.p.s. Realizátory evaluace jsou odborníci z Ústavu pedagogických věd Filozofické Fakulty Masarykovy Univerzity v Brně pod vedením prof. Kláry Šedové. V průběhu projektu bylo kontinuálně prováděno pozorování vzdělávacích aktivit pro zapojené učitele a rovněž pozorování výuky realizované těmito učiteli. Vedle toho byla pořízena řada rozhovorů, jak se zapojenými učiteli, tak s lektory a mentory, kteří s učiteli v projektu pracovali. Cílem evaluace je posoudit dopady projektu na cílové skupiny – učitele a jejich žáky. Zpráva je rozdělena do dvou částí. První část zprávy je věnována základním východiskům projektu. Druhá část je zaměřena prakticky a je v ní představena metodologie realizovaného evaluačního šetření a samotné výsledky analýzy získaných dat. Součástí zprávy jsou i doporučení, kam program Filozofie pro děti dále směřovat. V příloze jsou pak k dispozici použité evaluační nástroje.



Foto: Evaluační tým (zleva) Ivo Rozmahel, Klára Šedová, Jakub Vlček

Obsah

O projektu	5
I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA	6
1. Filozofie pro děti jako nástroj rozvoje občanských kompetencí žáků.	6
1.1. Koncept občanských kompetencí	7
2. Další vzdělávání a profesní rozvoj učitelů	8
II. EVALUACE PROGRAMU P4C	10
3. Metodologie evaluačního šetření	10
3.1. Časový harmonogram kurzu P4C a evaluace.....	10
3.2. Výzkumný problém, cíl, přístup a otázky	11
3.3. Výzkumný vzorek	12
3.4. Sběr a analýza dat.....	12
3.5. Etická dimenze výzkumu	14
4. Výsledky Evaluace	15
4.1. Dopady programu na učitele.....	15
4.1.1. Očekávání a „krutá“ realita	15
4.1.2. Nejsem v tom sám/a	17
4.1.3. Co si odnáším a jak to používám?	19
4.2. Dopady programu na žáky	21
4.2.1. Učitel v roli slunce vs. učitel v roli měsíce	21
4.2.2. Žák v roli pasivního obdivovatele vs. žák v roli aktivního tazatele.....	26
Závěr	30
Doporučení.....	31
Seznam použité literatury	33
Seznam obrázků a tabulek	37
Přílohy	38
<i>Příloha 1: Tazatelské schéma polostrukturovaného rozhovoru R1.....</i>	<i>39</i>
<i>Příloha 2: Tazatelské schéma polostrukturovaného rozhovoru R2.....</i>	<i>40</i>

O projektu

Projekt ACP4C – Být občanem je projekt na podporu rozvoje občanských a demokratických kompetencí. Evaluační činnost byla zaměřena na tu část projektu, která se věnuje metodě Filosofie pro děti. Principy Filozofie pro děti (zkratka P4C z anglického názvu Philosophy for Children) směřují k pomoci mladým lidem rozvíjet dovednosti a postoje vhodné pro život v rozmanitém a proměnlivém světě (Buckley, 2015). Cílem P4C je navodit ve třídě bezpečnou atmosféru, ve které se žáci učí naslouchat, navzájem se respektovat, klást si otázky, samostatně přemýšlet a dělat odpovědné a uvážené soudy. Prostřednictvím dialogu žáci v rámci tzv. bádající komunity (též zvané zkoumající společenství) hledají odpovědi na “velké” otázky dnešního světa.

V České republice se věnuje dlouhodobě metodě Filosofie pro děti Člověk v tísní, o.p.s., vzdělávací program Varianty, který staví na základech britských kolegů, kteří se sdružují v organizaci SAPERE (<https://www.sapere.org.uk/>). Právě ve spolupráci s touto organizací a s odborníkem na tuto metodu Jasonem Buckleyem (<https://www.thephilosophyman.com/>) vznikla česká verze příruček (P4C do kapsy, Myšlení v pohybu, P4C ve výuce) a cílená snaha o rozšíření metody do českých škol (Člověk v tísní, 2022).

Metoda P4C využívá přirozené zvědavosti ke zkoumání důležitých etických či filozofických otázek, rozvíjí vnímavost, kritické myšlení, spolupráci a tvořivost. V první fázi jde o navázání spojení mezi učitelem a dětmi ve třídě, tedy o vytvoření „bádající komunity“. Ve druhé fázi dochází k přesunutí role učitele z pozice autority na pozici facilitátora (průvodce).

V průběhu jednoho kalendářního roku (únor 2021–únor 2022) realizoval Člověk v tísní program, do něž byly zapojeny tři školy napříč Českou republikou. Každou školu reprezentoval učitelský tým, který se společně účastnil jednotlivých setkání (celkem sedm) a snažil se P4C začlenit do své výuky. Celkem bylo do projektu zapojeno deset učitelů. Každý učitel si na své škole vybral jednu školní třídu, se kterou společně pracoval a snažil se principy a metody P4C aplikovat do výuky. Po celý rok byla učitelům k dispozici jak metodická, tak mentorská podpora.

◀ I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

◀ 1. Filozofie pro děti jako nástroj rozvoje občanských kompetencí žáků

V současné době se v oblasti vzdělávání můžeme setkat s celosvětovou výzvou, která má v základu jeden hlavní cíl – připravovat žáky na život ve 21. století. Taková příprava by měla být postavena na holistickém vzdělávání, v němž do popředí vystupují dovednosti spojené s komunikací, kritickým myšlením, mezikulturní spoluprací a zvědomováním vlastního učení (Blaschke, 2014; Drew, 2012; Partnership for 21st Century Skills, 2006; Trilling & Fadel, 2012). Hlavní myšlenkou, která za tzv. dovednostmi 21. století stojí, je nutnost reagovat na globální výzvami, kterým dnes lidstvo čelí. Mezi takové výzvy se pak mimo jiné řadí i požadavky na konsolidaci demokratické společnosti, jež by měly být do jisté míry uspokojovány skrze vzdělávání. Dochází k oživení důrazu kladeného na morální aspekt vzdělávání, jež má rozvíjet demokratické hodnoty a lidská práva (García-Moriyón et al., 2020). Má docházet k podpoře žáků jakožto zvědavých, nápaditých a empatických osob schopných komunikace a spolupráce napříč sítěmi ve společnosti a zároveň vybavených kritickým myšlením a dovednostmi pro řešení společenských problémů (Kizel, 2016). Do proudu takto pojatého vzdělávání lze zařadit přístup Filozofie pro děti (dále P4C).

Zakladatelem P4C je Matthew Lipman, jehož přístup ke vzdělávání vychází, zjednodušeně řečeno, ze dvou následujících názorů Johna Deweyho. Jednak z názoru, že „to, co by se mělo ve třídě dít, je myšlení“ (Lipman, 2003, s. 20) a jednak z názoru, že rozvoj myšlení by měl být zasazen do kontextu filozofie (Lipman, 2008). V této souvislosti se Lipman snažil podpořit takové vzdělávání, které by bylo postaveno na reflektivním paradigmatu založeného na interakcích mezi různými aktéry. Hlavní charakteristikou tohoto paradigmatu je situování žáka do role aktivního tazatele (Lipmana, 2003, s. 257). Aktivním tazatelem je ten, který „myslí sám za sebe. To znamená, že nejen reprodukuje, co říkají nebo co si myslí ostatní, ale dělá si vlastní úsudky o důkazech, vytváří vlastní chápání světa a rozvíjí své vlastní pojetí toho, jakým člověkem chce být a v jakém světě by chtěl žít“ (Lipman, 2003, s. 25). Vzdělávání vedoucí k rozvoji žáků jakožto aktivních tazatelů pak podle Lipmana vede k tomu, že se ze žáků stanou autonomní myslitelé (Lipman, 2003, s. 25). Autonomním myslitelem je ten, který výše citované dokáže aplikovat i mimo školu ve společnosti a z toho důvodu je podle Lipmana výchova žáků jakožto autonomních myslitelů klíčovým prvkem k udržení a rozvoji demokratické společnosti (srov.

Daniel, 2018; Gatley, 2020; Lipman et al., 1980; Shahrtash, 2017).

Lipman (1991, s. 112) definuje Filozofii pro děti jako „filozofii aplikovanou do vzdělávání za účelem výchovy žáků se zlepšenou úrovní rozumu a úsudku.“ Od prvních snah v 70. letech minulého století zavést Filozofii pro děti do škol došlo k výraznému rozvoji této myšlenky, kdy dnes nehovoříme o jedné podobě Filozofie pro děti, nýbrž existuje řada pedagogických přístupů, které staví na myšlenkách a základních principech původní Lipmanovy Filozofie pro děti (Fisher, 1996; Glina, 2013; Kasmirli, 2020). Jinými slovy dnes můžeme Filozofii pro děti chápat jako pedagogické hnutí, které se skládá z volně související sady modelů (Barrow, 2015; Garside, 2013; Gatley, 2020; Oyler, 2016), jejichž společným znakem je využití filozofického dialogu uvnitř bádačské komunity. Filozofický dialog v duchu P4C by měl směřovat k podpoře aktivní účasti všech žáků, tedy k vytvoření podmínek pro zapojení žáků do bádačské komunity. V rámci bádačské komunity se utváří bezpečné prostředí, ve kterém dochází ke vzájemným interakcím mezi jeho aktéry. Uvnitř bádačské komunity žáci "společně myslí a jednají, ale zároveň se navzájem respektují a jsou k sobě pozorní" (Michaud, 2020).

1.1. Koncept občanských kompetencí

Výše bylo konstatováno, že se P4C snaží vytvořit takové prostředí, v němž se z žáků stanou aktivní tazatelé. To silně souvisí s rozvojem jejich občanských kompetencí skrze tzv. multidimenzionální myšlení.

Multidimenzionální myšlení můžeme chápat jako druh myšlení, které v sobě obsahuje čtyři složky: kooperativní myšlení, angažované myšlení, tvořivé myšlení a kritické myšlení. Otevřením prostoru pro žáky a podporou jejich schopnosti aktivně vstupovat do dialogu ve třídě by mělo docházet k vytvoření bádačské komunity, která bude využívat multidimenzionální myšlení, což by mělo vést k rozvoji občanských kompetencí. Jinými slovy můžeme občanské kompetence chápat jako špici pomyslné pyramidy, která je tvořena ze složek multidimenzionálního myšlení, jež tvoří samotné kompetence: kompetence spojená s bádáním a kompetence spojená s komunitou (viz obrázek 1).



Obrázek 1: Občanské kompetence

Kompetence v rámci bádání jsou spojené s rozvojem filozofického dialogu, kdy na jedné straně by mělo docházet k určitému provázání jednotlivých promluv žáků. To znamená, že by mělo docházet v rámci bádání ke koherenci, na základě které nestojí promluvy samostatně, ale přispívají k tomu, že se filozofický dialog pohybuje vpřed. Konkrétně jsou v této souvislosti žáci vedeni k tomu, aby nacházeli souvislosti mezi promluvami navzájem či mezi promluvami a širším kontextem a aby využívali příklady (tvořivé myšlení). Na druhé straně by pak mělo docházet k tomu, že žáci prostřednictvím bádání budou nalézat odpovědi na otázky co dělat a čemu věřit. Jinými slovy by mělo docházet k takovému bádání, v rámci kterého žáci nalézají rozdíly, poskytují důkazy či definice a kritéria (kritické myšlení).

Kompetence v rámci komunity jsou spojené s rozvojem třídy jakožto komunity. Na jedné straně by mělo být vytvořeno takové prostředí, v rámci kterého bude umožněno projevit se všem žákům. To znamená takové prostředí, které bude spojeno s pozitivní atmosférou, v níž každý žák bude moci svojí promluvou přispět k bádání a zároveň nebude tuto možnost omezovat druhým (kooperativní myšlení). Dále by mělo docházet k projevování respektu vůči ostatním členům komunity, jejich promluvám a postojům, aby žáci bádali společně, a ne pouze vedle sebe. Jinými slovy by měli žáci projevovat zájem o to, co říkají ostatní, kdy toto uvažování nad promluvami druhých a jejich respektování může vyústit ke změně vlastního stanoviska.

2. Další vzdělávání a profesní rozvoj učitelů

V centru každé změny ve vzdělávání stojí učitel, jehož role v edukačním procesu se neustále mění a vyvíjí, staré střídá nové a to, co bylo dříve normou dnes již neplatí. Závazkem učitelů se tak stává další vzdělávání a neustálý profesní rozvoj (Alabi & Ige, 2014; OECD, 2019; OECD 2020).

Implementace P4C do běžné výuky předpokládá, že učitelé projdou vzdělávacím programem, který dokáže proměnit jejich praxi. Ačkoli se v současnosti ve vyspělých zemích věnuje dalšímu vzdělávání učitelů velká pozornost a je do něj alokováno mnoho finančních i jiných zdrojů (Alabi & Ige, 2014; OECD, 2019; OECD 2020), často se konstatuje, že dopady vzdělávání do výukové praxe jsou omezené a potenciál přispívat ke zkvalitňování školního vzdělávání a jeho efektů není naplňován (OECD, 2019; 2020).

V zahraničí je již delší dobu systematicky zkoumáno, jaké rysy vzdělávacích programů pro učitele přispívají k tomu, že jsou tyto programy skutečně efektivní. Mezi nejčastěji zmiňované patří dlouhodobost, aktivní zkušenostní učení zapojených učitelů, využití videonahrávek výuky,

reflexe reálné výuky, diskuse a sdílení s kolegy a mentoring (viz např. Borko et al. 2010; Darling-Hammond et al. 2017; Desimone 2009; Gaudin and Chaliès 2015). Takto pojaté program jsou ovšem finančně náročné a také vyžadují, aby jim zapojení učitelé věnovali velké množství času. Z tohoto důvodu nejsou v českém kontextu příliš běžné. Čeští učitelé se vzdělávají a pracují na svém profesním rozvoji, většinou se však jedná o jednorázové semináře či workshopy (OECD, 2019; 2020), které negarantují přenos nově získaných vědomostí či dovedností do praxe.

Vzdělávací program navržený a realizovaný v rámci programu ACP4C – Být občanem je tak v našem kontextu výjimečný, jak svým obsahem (P4C), tak souladem s principy efektivního vzdělávání učitelů (viz výše).

II. EVALUACE PROGRAMU P4C

V praktické části zprávy se budeme věnovat popisu evaluačního šetření, jež bylo realizováno s cílem poskytnout zpětnou vazbu k projektu ACP4C – Být občanem (konkrétně k části věnující se Filosofii pro děti), který realizoval Vzdělávací program Varianty organizace Člověk v tísni, o.p.s. Nejprve uvádíme metodologické náležitosti evaluačního šetření, jehož cílem je v souladu s výzkumnými otázkami popsat, jaký je dopad metodické podpory Filosofie pro děti v projektu ACP4C – Být občanem na zapojené učitele a žáky. Dále prezentujeme zjištění a výsledky analýzy dat, získaných prostřednictvím pozorování a nahrávání vyučovacích hodin a hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s učiteli. V závěru pak uvádíme doporučení a možné cesty dalšího rozvoje vzdělávacího programu.

3. Metodologie evaluačního šetření

V následujících podkapitolách se budeme postupně zaměřovat na postup celého evaluačního šetření. Nejprve popisujeme časový rámec kurzu a samotné evaluace. Následně výzkumný problém, cíl, přístup a otázky. Dále pak výzkumný vzorek, metody sběru dat, analýzu dat a zabezpečení etické dimenze realizovaného evaluačního šetření. Volně pak navazujeme samotnou interpretací dat.

3.1. Časový harmonogram kurzu P4C a evaluace

Projekt ACP4C – Být občanem a jeho část věnující se metodě Filozofie pro děti probíhal v druhé polovině školního roku 2020/2021 a v první polovině školního roku 2021/2022. Forma kurzu byla kvůli pandemii Covid-19 hybridní – tři webináře a čtyři semináře. Po celou dobu kurzu byla učitelům k dispozici mentorská podpora.

PRŮBĚH KURZU	ČASOVÝ HARMONOGRAM KURZU P4C											
	02/2021	03/2021	04/2021	05/2021	06/2021	07/2021	08/2021	09/2021	10/2021	11/2021	12/2021	01/2022
1. setkání (webinář)												
2. setkání (webinář)												
3. setkání (webinář)												
4. setkání (seminář)												
5. setkání (seminář)												
6. setkání (seminář)												
7. setkání (seminář)												

Tabulka 1: Časový harmonogram kurzu P4C

Evaluační šetření projektu ACP4C – Být občanem (konkrétně části věnující se Filosofii pro děti) probíhalo po dobu jednoho roku (únor 2021–únor 2022), kdy jsme spolupracovali s učiteli, kteří byli ochotni se zapojit (viz kapitola 3.3. Výzkumný vzorek). V určitých časových řezech jsme sbírali potřebná data a ty následně analyzovali (více v kapitole Sběr a analýza dat).

FÁZE EVALUACE	ČASOVÝ HARMONOGRAM REALIZACE EVALUACE												
	02/2021	03/2021	04/2021	05/2021	06/2021	07/2021	08/2021	09/2021	10/2021	11/2021	12/2021	01/2022	02/2022
Oslovení učitelů se zapojením do evaluace													
Domluva spolupráce a volba třídy													
Vstupní rozhovor s učiteli													
I. pozorování													
II. pozorování													
III. pozorování													
Závěrečný rozhovor s učiteli													
Analýza dat													
Psaní a odevzdání závěrečné zprávy													

Tabulka 2: Časový harmonogram realizace evaluace

3.2. Výzkumný problém, cíl, přístup a otázky

Výzkumným problémem realizovaného evaluačního šetření je dopad realizovaného projektu na jeho účastníky, v tomto případě na učitele a jejich žáky. Cílem evaluace bylo zjistit, zda v průběhu trvání projektu došlo k rozvoji občanských kompetencí u žáků a k profesnímu rozvoji učitelů. Vzhledem k povaze výzkumného problému a cíli evaluačního šetření jsme zvolili kvalitativní výzkumný design coby způsob, jak vytvořit komplexní obraz sociální reality, kterou lidé prožívají (Švaříček & Šedová, 2014).

V souladu s cílem a na základě požadavků od zadavatele byly stanoveny dvě výzkumné otázky. Tyto otázky zní:

- 1) Jak projekt přispěl k rozvoji učitelů v práci s metodou P4C?
- 2) Jak projekt (respektive práce s metodou P4C ve výuce) přispěl k rozvoji občanských kompetencí žáků?

Sběr dat, následná analýza a interpretace dat byly v souladu s výzkumnými otázkami rozděleny do dvou částí. První část je věnována dopadům programu na učitele a druhá část je věnována dopadům projektu na žáky.

3.3. Výzkumný vzorek

Do výzkumného šetření v rámci evaluace P4C byly zahrnuty dva školní týmy (škola A a škola B) z tří škol zapojených v projektu. Celkově se evaluace zúčastnilo sedm učitelů. Při prvním setkání (únor 2021), které proběhlo formou webináře, byl učitelům představen plán evaluace a byli osloveni s požadavkem na zapojení. Následně pak bylo čistě na jejich rozhodnutí, jestli se evaluace zúčastní, či nikoliv. Vše tedy záleželo na rozhodnutí a ochotě jednotlivých učitelů. Do evaluace dopadů na žáky byli zapojeni čtyři učitelé, kteří si vybrali jednu svou školní třídu, ve které probíhalo pozorování a nahrávání hodin. Do evaluace dopadů na učitele bylo zapojeno učitelů šest, s každým z nich byly pořízeny dva polostrukturované hloubkové rozhovory. Níže přikládáme v tabulce přehled respondentů a stručné informace, které jsou anonymizovány.

JMÉNO	ŠKOLA	ZAPOJENÍ DO	TŘÍDA / PŘEDMĚT
Učitel Prachař	škola A	pozorování	8. třída / Dějepis
Učitelka Melounová	škola A	rozhovory	-
Učitelka Syslová	škola A	rozhovory	-
Učitel Sýkora	škola B	pozorování a rozhovory	7. třída / Český jazyk
Učitelka Stránská	škola B	pozorování a rozhovory	8. třída / Český jazyk
Učitelka Černá	škola B	pozorování a rozhovory	6. třída / Dějepis
Učitelka Šípková	škola B	rozhovory	-

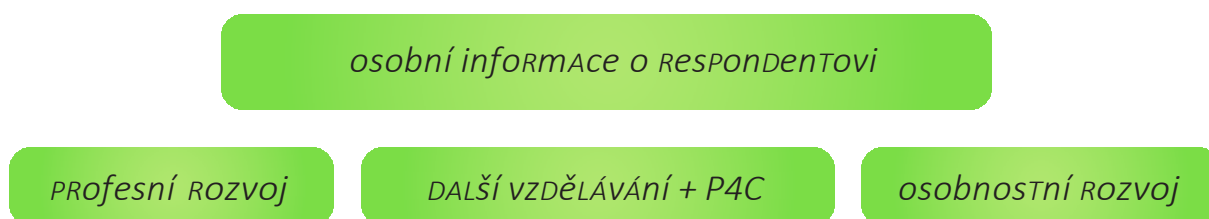
Tabulka 3: Přehled respondentů zapojených do evaluace (anonymizováno)

3.4. Sběr a analýza dat

První výzkumná otázka je věnována evaluaci dopadů programu na učitele a zní následovně: *Jak projekt přispěl k rozvoji učitelů v práci s metodou P4C?* Pro nalezení odpovědi na tuto výzkumnou otázku, bylo stanoveno několik dílčích cílů. Za prvé bylo třeba zjistit, jak si učitelé během svého ročního působení osvojili metodu P4C. Za druhé zjistit, jak učitelé metod P4C užívají, jak nad těmito metodami přemýšlí a jak je aplikují ve výuce. Snad nejdůležitějším, třetím, cílem bylo se komplexně a reflektivně ohlédnout a zhodnotit absolvovaný kurz – jeho silné a slabé stránky, organizaci z hlediska forem a užitých metod, ale i z hlediska odborné vybavenosti lektorů. Reflexe je totiž „považována za nezbytnou a účinnou cestu k učení ve specifických

situacích, v různých skupinách či ve vztahu k naplnění určitých cílů” (Lazarová et. al., 2014, s. 7). Využívána je obvykle tam, kde nejde o změny kvantitativní (vím něco víc), ale o změny kvalitativní (vím něco jinak) (tamtéž, 2014).

První (vstupní) rozhovor (dále jen R1) proběhl na začátku kurzu (období únor–duben 2021). Předmětem rozhovoru bylo zjistit, proč se učitelé dále vzdělávají, jaké jsou jejich motivy a co jim další vzdělávání přináší. Konkrétněji jsme dále hovořili o tom, proč učitelé vstoupili do projektu P4C, jaká jsou jejich očekávání a co by si přáli, aby jim projekt přinesl do jejich pedagogické praxe a do běžného života. Specifické oblasti R1 jsou vyobrazeny níže (viz obrázek 2).



Obrázek 2: Oblasti vstupního rozhovoru (R1)

Druhý rozhovor (dále jen R2) proběhl v závěru kurzu (leden 2022). V rámci něj jsme s respondenty reflektovali proběhlý kurz. Zejména jaké měl dopady, jestli splnil stanovená očekávání, možné cesty dalšího rozvoje, jak učitelů, tak kurzu samotného. Hodnotili jsme i lektory, formu a použité metody a zaměřili jsme se i na možné bariéry a obavy, které metoda P4C skrývá. Oblasti R2 jsou vyobrazeny níže (viz obrázek 3).



Obrázek 3: Oblast závěrečného rozhovoru (R2)

Z důvodu pandemie Covid-19 byly rozhovory pořízeny distanční formou přes on-line aplikace MS Teams, Zoom, Messenger a Google Meet. Rozhovory byly nahrávány, přičemž každý respondent byl vždy dotázán, zda souhlasí s pořízením audiozáznamu. Celkem tak bylo pořízeno dvanáct rozhovorů s 6 zapojenými učiteli (Melounová, Syslová, Sýkora, Stránská, Černá, Šípková). Každý rozhovor měl v průměru okolo 40 minut (nejkratší 20 minut nejdelší 58 minut). Následoval přepis pořízených audiozáznamů a následná analýza, která probíhala otevřeným kódováním. Pomocí této metody analýzy je přepsaný text rozebrán na části a následně je těmto částem přidělen kód. Tyto kódy jsou pak sloučeny do kategorií a jsou identifikovány typické, opakující se vzorce (Švaříček & Šedřová, 2014).

Druhá výzkumná otázka evaluačního šetření se týká dopadů evaluace na žáky a zní takto: *Jak projekt (resp. práce s metodou P4C ve výuce) přispěl k rozvoji občanských kompetencí žáků?* Data k této výzkumné otázce byla sbírána prostřednictvím pozorování výuky.

Pozorování výuky bylo realizováno u každého zapojeného učitele (Prachař, Sýkora, Stránská a Černá) celkem třikrát. První pozorování proběhlo na přelomu května a června roku 2021 s cílem bylo zaznamenat dění, které je typické pro „klasickou“ hodinu daného učitele. To znamená takovou hodinu, která nebude spojena se snahou o implementaci Filozofie pro děti, ale bude reflektovat běžnou výukovou praxi daného učitele. Druhé pozorování proběhlo na přelomu září a října roku 2021, přičemž cílem tohoto pozorování bylo zaznamenat probíhající implementaci principů Filozofie pro děti. Poslední pozorování pak proběhlo v na začátku prosince roku 2021 a na začátku ledna roku 2022 s tím, že cílem bylo zaznamenat pokročilejší využívání Filozofie pro děti na konci programu profesního rozvoje.

Hendl (2008, s. 196) uvádí, že „velkým problémem při pozorování je skutečnost, že většinu toho, co se děje, výzkumník nepostřehne,“ jelikož se pozorované jevy odehrávají v poměrně rychlém sledu, kvůli čemuž výzkumník nemusí vždy postřehnout vše. Jinými slovy se pozornost výzkumníka omezuje pouze na některé z probíhajících jevů. Aby byl tento fakt do jisté míry eliminován, byl z každého pozorování pořízen i videozáznam dění ve třídě. Celkově bylo tedy pořízeno dvanáct videozáznamů, ze kterých byl následně vytvořen transkript. Analýza nasbíraných dat probíhala prostřednictvím techniky zachycení vzorců, kdy byly definovány významové celky (jednotky), mezi kterými se následně nalézaly opakující se vzorce napříč všemi daty. To znamená, že se jednotkám přiřazovala určitá relevance tím, že se nalézaly obecnější vzorce, jež by byly platné napříč všemi daty (viz Hendl, 2008; Švaříček et al., 2007).

3.5. Etická dimenze výzkumu

Nedílnou součástí každého výzkumu je dodržení určitých etických zásad a principů včetně ochrany respondentů (Miovský, 2006). Respondenti byly na začátku naší spolupráce obeznámeni s průběhem celé evaluace a s účelem naší spolupráce. Dále byly požádány o souhlas s pořízením audiozáznamu rozhovoru. Pořízená data byla důvěrně uchována a veškeré osobní informace byly anonymizovány. To znamená, že byl všem učitelům přidělen pseudonym (viz tabulka 3), čímž bylo zajištěno, že nehrozí prozrazení identity respondentů. Při realizaci učitelské evaluace tak byly dodrženy dva obecné principy – důvěrnost a souhlas (Švaříček & Šedřová, 2014).

V souvislosti s pozorováním byla etická dimenze ošetřena prostřednictvím informovaných souhlasů, skrze které zákonní zástupci všech žáků vyjádřili ne/souhlas se zapojením žáka

do výzkumu. Zákonní zástupci žáků byli obeznámeni o účelu výzkumu včetně ubezpečení o zachování absolutní anonymity každého do výzkumu zapojeného žáka. V případě žáků, u kterých zákonný zástupce vyjádřil nesouhlas, byla uplatněna odpovídající opatření (nejčastěji přesunutí žáka do jiné třídy či nezaznamenávání žádné z jeho promluv během hodiny).

4. Výsledky Evaluace

Tato kapitola je věnována prezentaci nálezů z evaluačního šetření a jejich interpretaci. V rámci jednotlivých podkapitol uvádíme důležitá zjištění ve vztahu k oběma výzkumným otázkám. V závěru formulujeme několik doporučení pro další rozvoj programu.

4.1. Dopady programu na učitele

Následující část shrnuje vnímané dopady účasti v programu na učitele samotné. Jednotlivé podkapitoly se věnují tématům, která zapojení učitelé v rozhovorech nejvíce zdůrazňovali jako významné z hlediska dopadu na jejich práci.

4.1.1 Očekávání a „krutá“ realita

Před vstupem do projektu a na samém začátku kurzu je běžné, že každý účastník přichází s určitým očekáváním a s představou, co by mu mělo toto vzdělávání přinést. Očekávání je jedna ze základních lidských emocí a objevuje se v momentě, kdy se člověk ocitne před neznámou situací či v novém prostředí (Nakonečný, 2000). Při analýze výpovědí respondentů jsme narazili na několik typů očekávání. Někteří si chtějí odnést ze vzdělávání přínos pro sebe, jiní pro svou profesi, další zdůrazňují přínos pro někoho jiného (např. pro školní třídu) a běžná je i kombinace zmíněných tří. Na několika citacích z rozhovorů s učiteli postupně tato očekávání rozebereme.

„... já jako doufám, že se naučím pokládat otázky dětem tak, aby byly schopné se nad sebou zamyslet a zamýšlet se nad těmi odpověďmi a nad problémy světa jako takovými a vůbec jako donutit ty děti se zamyslet, a to je prostě docela těžké jako, takže si myslím, že to je jako pro mě ta největší motivace se to naučit a aplikovat to ... ”
(Učitelka Šípková)

Z výpovědi učitelky Šípkové lze pozorovat, že očekávání přínosu kurzu je silně orientováno na její profesní rozvoj. Z kurzu si chce odnést dovednost formulace a kladení tzv. „šťavnatých otázek“, tedy takových otázek, na které neexistuje jedna správná odpověď a mohou tak sloužit jako východisko pro diskusi (Buckley, 2015). Její očekávání je ve shodě s jedním z cílů kurzu – naučit učitele tvořit právě tyto otázky a současně tak rozvíjet dovednost facilitace.

„... já věřím, že mi to udělá pořádek v některých věcech, postupech a metodách, které si prostě potřebuji zpřesnit a ujasnit, jak na sebe navazují, která z které vychází a tak .. prostě to, co používám, že opravdu ta struktura to tam cítím, a to je stránka taková jako technická .. a myslím si, že mi to i přinese nebo zatím z toho, co jsem zažila tak mám pocit, že mě to dostává zpátky do určité pokory, co se týče mého osobního růstu .. a ještě se mně moc líbí otázky, které jsou pokládány při těch kurzech a hrozně mě baví sledovat, jak na to reagují ostatní a říkám si

ty jo tohle by mě vůbec nenapadlo, a přitom je to jako úžasný a rozvíjí to další a další věci, takže já bych řekla, že procházím stejným poznáním jako ty děti i jako ti účastníci jo, že ten osobnostní růst tam určitě je ...” (Učitelka Černá)

Z druhé ukázky výpovědi učitelky Černé lze sledovat dva typy očekávání. Prvním je přínos po technické stránce – nové didaktické metody a aktivizační prvky. I v případě této učitelky se opět jedná o profesní rozvoj a opět jsou zde zmiňovány otázky, které se učí učitelé formulovat a dále s nimi pracovat. Druhým přínosem je pak osobní obohacení. Především akcent na osobní vnímání vlastní nedokonalosti a potřeby si uspořádat zmiňovanou strukturu.

„ ... Já od toho očekávám, že vlastně se nám podaří udržovat ty děti v nějakém takovém diskusním nastavení, že se nebudou bát mluvit a budou se schopni k něčemu vyjádřit, budou si schopni si to nějak promýšlet a proargumentovat, ale v podstatě mě by i stačilo, kdyby prostě se snažily vyjadřovat své nápady jo, tak to pro mě bude asi hlavní přínos, což ocením nejen jako češtinář, ale to v podstatě ocení jakýkoliv předmět jo, že ty děti budou mluvit, naslouchat, diskutovat děti budou schopny vystoupit, vyjádřit se, případně ideálním způsobem ještě obhájit si bez nějakého urážení ostatních nebo že se samotní uzavrou nebo naštvou ...” (Učitel Sýkora)

„ ... no že se ještě naučím nějaké další metody, které bych mohla používat se třídou v týmovce, abychom pracovali na vytváření vztahů ve třídě a budování vzájemného respektu, protože děti si v září jako jediné pravidlo zvolili respektovat se, ale hodně v tom vnímají, že já chci být respektovaný, ale chybí tam hodně to uvědomění, co všechno já pro to musím udělat, že já taky musím respektovat ty ostatní a ty diskuse v rámci P4C hodně vede k tomu, že si to ty děti uvědomují ... už jenom to, že se vzájemně naslouchají a že reagují na toho druhého tak, že si vlastně budují ten vzájemný respekt .. čekám tedy, že mi to pomůže v práci s třídou jako s kolektivem ...” (Učitelka Syslová)

U výpovědi učitele Sýkory a učitelky Syslové lze sledovat silné zaměření na školní třídu a děti jako takové. Rozdíl je však v tom, jaký přínos pro třídu očekávají. Učiteli Sýkorovi jde spíše o přínos po stránce kognitivní a komunikační, tedy chce obohatit dětské přemýšlení a vyjadřovací schopnosti dětí. Učitelka Syslová naopak očekává přínos po stránce socializační. Metoda P4C se tak pro ni jeví jako nástroj pro budování kolektivu a navození příjemné atmosféry, což je koneckonců základem, kdy je nutné ve třídním kolektivu navodit pocit bezpečného prostoru v rámci „bádající komunity” (Lipman, 2003, Buckley, 2015).

Na základě interpretací výše lze konstatovat, že očekávání jednotlivých učitelů na vstupu do programu byla různého druhu, avšak principiálně lze ve všech případech říci, že byla v souladu s povahou P4C a šlo tedy o očekávání realistická. Nabízí se otázka, do jaké míry byla tato očekávání po absolvování kurzu naplněna. Učitelé se vyjadřovali takto:

„... určitě i musím říct, že to i předčilo .. jakože v mnoha směrech to předčilo ta má očekávání, co jsem od kurzu měla ... vždycky mě to nakoplo do další práce ta naše osobní setkávání” (Učitelka Černá)

„... ano do jisté míry to splnilo mé očekávání a chci vyjádřit celkovou spokojenost s kurzem P4C ... ale bude to ještě trvat, než to bude ta pravá Filosofie pro děti” (Učitel Sýkora)

„... Hm, mně se to líbilo moc, jsem ráda .. všechno úplně super fungovalo a od té doby, co jsme se vlastně setkávali naživo tak nás jako tak jemně vedly po krůčcích (lektorky) dál a dál a bylo to čím dál tím lepší, protože oni poznávali, co my potřebujeme a prostě podle toho nám to chystali a nám se tak pomalu jako naplňovala ta naše představa ...” (Učitelka Syslová)

„ ... tak jako to je krátká doba, tak jako za ten čas si myslím, že se něco výrazně nezměnilo něco jsem si vyzkoušela něco věděla a něco jsem se naučila a spíše mi to otevřelo zase nějaký úplně jiný šuplík, kde můžu něco čerpat a brát

a s tou svojí třídou jsem si vyzkoušela některé věci, které v podstatě neznali a tam jsem byla spokojená s tím, jak probíhaly ty hodiny a oni teď jak už jsou v osmičce tak přece jenom některé ty věci se tam dělají v pohodě a mám z toho jako dobrý pocit, ale vím, že je to na dlouho dlouho, než by to opravdu jako přinášelo nějaké větší výsledky ... “ (Učitelka Melounová)

Očekávání se ze strany učitelů zdají být z velké míry naplněna a celkově učitelé vyjadřují spokojenost s proběhlým kurzem. U čeho se však chceme krátce zastavit, jsou výpovědi učitelky Melounové, učitele Sýkory a následně pak u učitelky Stránské (níže). Tito učitelé zdůrazňují jistou neukončenost svého profesního rozvoje, který byl programem nastartován. Je to pochopitelné, neboť zavádění nových inovativních metod a prvků do výuky je dlouhodobým procesem, který typicky není lineární a ani nemá jednoznačný směr (Šedřová, 20017). Navíc je procesem cyklickým (neustále se opakujícím) a permanentním (nepřetržitým) (Novotný, 2004). To znamená, že když učitel změní způsob své práce např. zařazením nových forem a metod, nutně to neznamena bezprostřední změnu ve stylu učení žáka, jeho postojů či lepších výsledků.

„ ... tak musíme si to cvičit všichni, je to prostě dlouhodobý proces a to prostě jinak nepůjde no a některé věci si zautomatizovat a tím si zase člověk trochu uvolní ruce pro pozorování něčeho dalšího nebo pro nějaký další krok, který může v té hodině dělat jo .. a to si teda myslím, že ještě nemám jo, že to je takové, že pořád mám pocit, že to je dost náročné všechno ... “ (Učitelka Stránská)

Proces implementace P4C do výuky tak pro učitele znamená dlouhou a nesnadnou cestu. Z jejich výpovědí soudíme, že lze očekávat, že učitelé budou v této cestě dále pokračovat a budou se snažit metodu P4C ve své pedagogické praxi využívat.

4.1.2. Nejsem v tom sám/a

Nejvíce diskutovaným tématem v rámci našich společných rozhovorů s respondenty byla společná spolupráce a podpora nejen uvnitř jednotlivých školních týmu, ale i mimo ně. Kolegiální podpora, spolupráce, vzájemné sdílení zkušeností, problémů a témat učitelů jsou v odborné literatuře souhrnně označovány slovem kolegialita (Lazarová, 2006). Little (in Pol & Lazarová, 1999) v této souvislosti identifikovala mezi učiteli čtyři různé druhy kolegiálních interakcí – (1) společnou konverzaci a vyprávění; (2) pomoc a podporu; (3) vzájemné sdílení a výměny zkušeností a názorů; (4) společnou práci. V prostředí českých škol je za nejčastější formu kolegiální spolupráce považována spontánní diskuse nad problémy spojenými s praxí a vzájemné návštěvy v hodinách kolegů a tyto kolegiální interakce jsou považovány za účinnou formu profesního rozvoje (Lazarová, 2006). Fakt, že k nim docházelo v průběhu realizovaného projektu lze vyčíst z výpovědí respondentů níže.

„... třeba mě na tom zaujalo i že nás tady bude ve škole více učitelů, kteří se té metodě budou věnovat a můžeme se o tom bavit ... no a tak, když nás bude více a třeba budeme tři nebo čtyři učitelé, kteří to budou ve svých hodinách praktikovat tak si myslím, že to jako nějak celkově zvýší třeba jako takovou tu kulturu, argumentování a výměnu si vzájemných informací a prostě tady tohle a teď nemyslím jenom v hodinách, ale obecně nejen mezi dětmi ... “ (Učitelka Stránská,)

„... myslím, že se zadařilo, že se sešli lidé, kteří jsou jako ochotní ty věci sdílet ... lidi v té skupině, kteří se nebojí kritiky a neježí se jako ježek ostny a lidé, kteří jsou schopni formulovat ty věci tak, jak se dějí a to mi přijde jako hrozně pomáhající, když někdo vybalí svůj vlastní jednak pozitivní zážitek a i třeba řekne, že toto má pocit, že se mi jako vůbec nepovedlo, že mi to vůbec nešlo a ti ostatní mu řeknou, hele je to možné, že ti to nešlo, mě by třeba v tuhle chvíli napadlo toto, ale nic si z toho nedělej, ono to příště bude lepší, ale není to takové to utěšování, je to opravdu ten kritický pohled v dobrém slova smyslu, to je ta kolegiální ...” (Učitelka Černá)

Obě učitelky citované výše kladně hodnotí spolupráci a sdílení se svými kolegy. Zároveň je kolegiální a spolupráce v případě učitelky Stránské považována za jednu z možných strategií zkvalitňování práce celé školy. Jak podotýká Pol (2007), znakem učící se a spolupracující školy je právě kolegiální podpora, sdílení, předávání zkušeností a systematické rozvíjení spolupráce mezi učiteli. Role kolegiálních vztahů je „při budování profesních kompetencí, zejména při rozvoji reflexe a sebereflexe, zcela zásadní” (Smetáčková et al., 2021, s. 14). Učitelé tak mezi sebou mohou sdílet pozitivní i negativní zkušenosti, jak lze vyčíst z výpovědí učitelek Syslové a Stránské níže.

„... takže třeba ne že bychom dělali třeba společně přípravy s paní Melounovou, ale jako řekneme si, co se nám povedlo, co se nám nepovedlo a nebo, když máme vytisknuté materiály, tak to jsem si předávaly .. a určitě mi to pomáhá sdílet ty úspěchy společně .. ale i ty neúspěchy, protože to je super ... tak jako se vším že jo” (Učitelka Syslová)

„... zrovna dneska mám takový pocit trochu marnosti, bavila jsem se dneska s kolegyní, která v tom projektu je taky a tu metodu taky používá a ona měla zrovna tady dneska hodinu taky s jednou osmičkou a říkala mi, že má pocit ... že taky má pocit marnosti, že oni po sobě jenom pokřikují nebo se válí a nezajímají se, jakože nechtějí debatovat jo, takhle já teda musím říct, že mám podobný pocit, jako ne tak úplně strašný jako ona, ale asi to úplně naplněný nebylo ...” (Učitelka Stránská)

U obou případů se tak jedná o tzv. kolegiální sdílení profesních zkušeností během „kterých vyučující svým kolegům vypráví o subjektivně významných pracovních událostech, ti jim aktivně naslouchají a popisované události citlivě a nehodnotícím způsobem komentují” (Smetáčková, et. al., 2021, s. 14). Účinků kolegiálního sdílení profesních zkušeností je hned několik – mezi tři převažující typy však patří: racionální (např. inspirace odlišnými pohledy od druhých), emocionální (např. úleva, snížení napětí) a sociální (např. posilování vzájemné komunikace a spolupráce) (tamtéž, 2021). Lze konstatovat, že se během projektu učitelé prostřednictvím mluvení s druhými kolegy učili strukturovat své myšlenky, dávat si je do souvislostí a díky této artikulaci myšlenek v komunikaci se posouvat dále.

Další věcí, která je spojena s tím, že nejsou učitelé na P4C sami, je mentorská podpora. Mentoring a mentorská setkávání byla učitelům k dispozici během jejich procházení kurzem. Podle Syslové (2013) je cílem mentoringu zvyšovat efektivitu a pracovní kompetence a zároveň poskytovat osobní podporu. K mentorství jako k efektivnímu nástroji, který pomohl učitelům zdokonalit užívání metody P4C, se vyjadřují téměř všichni dotázaní učitelé. Jako příklad jsme vybrali následující tři výpovědi.

„ ... pohled, který mentorka měla a to, že mohla ona pozorovat ty děti, ve chvíli, kdy to člověk vede nebo prostě je tam v pozici toho učitele (facilitátora) a chce nějak teda, aby tam něco probíhalo, tak já nemá takovou možnost si všimnout věcí a ona, protože se na ty hodiny dívala, tak si všímala, a i některé věci, které já bych třeba neviděla a pak jsme si spolu o tom povídaly, takže určitě tohle pro mě bylo obohacující ... mentorka mi doporučovala i nějaké tipy, a že mi pak pošle až ona bude psát záznam z té moje hodiny, že mi pošle k tomu i ještě nějaké věty, co ona má a využívá a které by se k tomu také daly dále využít, budeme tedy spolu sdílet dále zkušenosti ... ” (Učitelka Melounová)

„ ... když tu lekci máte tak se soustředíte na tu lekci že jo, kdežto ten pozorující si všímá i právě i reakcí těch dětí a to jak to tam funguje, vlastně to, čeho vy si nevšímate, ale tak je to vlastně to čeho si všimnete, když přijdete k někomu na hospitaci jako ředitel nebo kolega tak to vlastně vidíte jinak než ten učitel, který to učí a má prostě trochu jinou roli v tom jo, takže vlastně to viděla z vnějšku a byla schopná teda mi pak něco říct v té třídě jak to funguje a pak samozřejmě ta zpětná vazba je důležitá, protože mi řekne, jestli nedocházelo k nějakým odchylkám a je to pořád v rámci toho P4C ... ” (Učitel Sýkora)

„... já mám jako takový trošičku pocit, že když to je takhle s někým, koho v podstatě neznám tak je to pro mě jako náročnější jo ... a toho mentora jako očekávám a beru ho jako profíka a budu ráda, když mi řekne nějaké informace ... ” (Učitelka Šípková)

Učitelé oceňují zpětnou vazbu od poučeného pozorovatele, přičemž vyzdvihují význam odstupu, který tento pozorovatel může ve vztahu k dění ve třídě zaujmout. Podstata tohoto odstupu spočívá v tom, že mentor – na rozdíl od učitele – není přímo zapojen do procesů ve třídě. Nejlépe funguje mentoring zdůrazňující partnerský a nehodnotící vztah, který lze označit jako vztah „kritického přítele“. Mentor učitele podporuje v jeho autonomii, v hledání vlastních cest a řešení a je mu partnerem při jeho rozvoji.

„... ano a byly nejen kompetentní, ale i empatické, když nám poskytovaly, právě já jsem se hodně naučila i pokud jde jako o poskytování té zpětné vazby, která kdy moje mentorka řekne tu připomínku, ale řekne ji takovým způsobem, že člověk si řekne jako no jo a je vlastně potěšený, že mu to někdo řekl a necítí se tak, že udělal chybu a je to vlastně není hrozné a jo je to opravdu, tak jak by ta zpětná vazba měla být poskytovaná aspoň si to tak myslím ... ” (Učitelka Stránská)

Celkově lze říci, že zařazení mentoringu do programu P4C bylo jednoznačně správným krokem. Učitelé jej hodnotili jako příjemnou zkušenost a vítanou podporu.

4.1.3. Co si odnáším a jak to používám?

Na otázky, které měly zjistit, co si účastníci z kurzu odnášejí a co jim kurz dal, se téměř všichni učitelé shodli na dvou, pro ně důležitých, věcech. První z nich je dovednost vytvářet hluboké otázky a podněty k bádání. Ty jsou totiž základem pro zkoumání v rámci bádající komunity, na kterém P4C staví (Lipman, 2003; Buckley, 2015). Učitelé se tak přesouvají z centra na okraj (více v kapitole 4.2.1 Učitel v roli slunce vs. učitel v roli měsíce) a prostřednictvím těchto „šťavnatých“ otázek se pokouší prostřednictvím dialogu s dětmi hledat odpovědi na otázky dnešního světa.

„... odnáším si z toho určitě zlepšení v tom, že přemýšlím nad tím, jak pokládat otázky a vymýšlet a určitě mi kurz zlepšil i to, že jsem poznala některé metody, které jsem předtím neznala a určitě mě posunul v tom přemýšlení, jo jakože nějaký ten posun malinký člověk jako má, ale jakože když v tom vlastně rok jsem, tak se člověk posune jako nějak sám, to jako určitě ... ” (Učitelka Melounová)

„... naučila jsem se nebo jako tak učím se ještě úplně nenaučila klást otázky zajímavé, a ještě k těm otázkám, tak myslím, že tady tomhle tom mi hodně pomohl ten poslední seminář, na který jsem teda nechtěla, tak v tom mi to jako hodně pomohlo ... ” (Učitelka Šípková)

„... uvědomila jsem si, že je těžké se na něco zeptat, jakože vytvořit dobrou otázku, že to je vlastně těžké, že je potřeba se v tom cvičit, že to není nic, co by bylo člověku dáno jenom tak, že třeba obecně mu nedělá problém konverzovat na nějaké téma ale tvořit tu otázku smysluplnou a nějakou zároveň rozporuplnou, aby vyvolala nějakou diskusi, že to je těžký ... “ (Učitelka Stránská)

Učitelé tak dovednost vytvářet a přemýšlet nad složitějšími otázkami oceňují a můžeme říct, že projekt k nabytí této dovednosti přispěl. Lze předpokládat, že učitelé tuto dovednost budou nadále využívat.

Druhou věc, kterou si učitelé z kurzu odnášejí, je zařazování dílčích prvků a aktivizačních metod, které nově začleňují do své výuky a tím ji obohacují. Jednotlivé prvky, metody a aktivity, které učitelům metoda P4C přinesla jsou využitelné v běžném vyučovacím procesu i mimo rámec schématu P4C. A právě praktičnost je jedním z tím, co bývá účastníky vzdělávání dospělých nejvíce oceňováno (Dvořáková & Šerák, 2016).

„... jednak takové ty aktivizační dovednosti, které v podstatě mohu zařadit každou hodinu, kdo si myslím, zvedne ruku, kdo si myslí jde vpravo nebo vlevo a takhle, pak takové ty nácviky argumentace a mně to vlastně až všechno teďka sedlo v té poslední hodině, jako by to úplně do sebe jaksi zapadlo, tak doufám, že teď ta hodina, co teď budu mít tak se mi tam podaří ty prvky zařadit ... “ (Učitel Sýkora)

„... hm, to je tak, že mi ta metoda dala nástroje a já ten nástroj využívám ... a dále mě to posunulo asi, že používám ty otázky do hloubky a přemýšlení o těch věcech, o kterých bych třeba ani neuvažovala a hodně teda hlavně ty otevřené otázky, které jdou hodně do hloubky “ (Učitelka Syslová)

Učitelé tak ve výuce využívají zmíněné prvky či aktivity, které slouží k rozmluvení a rozproudění diskuse, ale zatím nerealizují celé hodiny v duchu P4C. Vysvětlení se nabízí v podkapitole 4.1.1 *Očekávání a „krutá“ realita*, kde jsme uvedli, že zavádění nových inovativních metod, prvků a přístupů je dlouhodobým procesem a sami učitelé jej tak chápou. To zda v budoucnu budou účastníci realizovat celé lekce v duchu P4C, nebo budou spíše využívat jednotlivé prvky tohoto přístupu, zůstává otevřenou otázkou.

Vraťme se nyní k výzkumné otázce: *Jak projekt přispěl k rozvoji učitelů v práci s metodou P4C?* Souhrnně můžeme říci, že projekt přispěl převážně k tvoření, promýšlení a rozpracovávání filozofických otázek, které učitelé do svých hodin zařazují prozatím formou dílčích prvků a aktivit. Dále projekt přispěl ke vzájemné kolegalitě mezi učiteli, kteří v rámci neformálních situací diskutují a sdílejí pozitivní i negativní zkušenosti z práce s metodou Filosofie pro děti, a tím prohlubují svoje profesní myšlení.

4.2. Dopady programu na žáky

Odpověď na druhou výzkumnou otázku – *Jak projekt (resp. práce s metodou P4C ve výuce) přispěl k rozvoji občanských kompetencí žáků?* – souvisí primárně se změnami ve dvou vzájemně provázaných oblastech. Jednak došlo k pozorovatelné změně v tom, jakou roli učitel ve třídě zastává a jednak v souvislosti s tím došlo ke změnám v podobě komunikace ve třídě. Obě tyto oblasti jsou dále podrobněji rozebrány.

4.2.1. Učitel v roli slunce vs. učitel v roli měsíce

V úvodu bylo uvedeno, že Lipman a jeho Filozofie pro děti usilují o to, aby žák zastával roli aktivního tazatele (Lipmana, 2003, s. 257). V této souvislosti lze tvrdit, že Filozofie pro děti zdůrazňující roli komunikace v rámci učení a rozvoje žáků stojí v opozici vůči obvyklým školním interakčním schémátům vyznačujícím se monologem ze strany učitele (výklad) (Alexander, 2020) či tzv. IRE strukturou. Což je struktura sestávající z jednoduché otázky učitele (iniciace), na kterou navazuje krátká odpověď žáka (replika) a celá struktura je zakončena hodnoticí zpětnou vazbou (evaluation) učitele (Alexander, 2018, 2020; Barrow, 2015; Molinari et al., 2013; Šed'ová et al., 2020).

Tato obvyklá interakční schémata, tedy monolog a IRE struktura, tvořila i podobu “běžné” výukové praxe z převážné většiny všech učitelů na začátku projektu. Konkrétně lze jakožto reprezentativní příklad použít ukázkou z hodiny učitelky Černé. Jedná se o ukázkou ze začátku hodiny vlastivědy, kdy záměrem učitelky je zopakovat dříve probranou látku z období husitských válek:

1 Učitelka: Jan Hus kritizoval církev a prodávání odpustků. Je to pravda nebo lež? Kritizoval církev a prodávání odpustků - (Žáci sborově odpovídají, že je to pravda) - Je to pravda, jasně. Jan Hus kázal v chrámu svatého Víta v Praze - (část žáků odpovídá, že je to pravda a část žáků odpovídá, že je to lež) - Vzpomeňte si, na co jsme se dívali na tom videu. A kdepak kázal, kdo to víte? Baru.

2 Bára: V kostnici.

3 Učitelka: Ale v Kostnici byl upálenej. Jak se jmenovala ta ..

4 Marek: V kapli

5 Učitelka: No, jak se jmenovala Marku?

6 Marek: V kapli, v Betlémské kapli

7 Učitelka: Výborně, paráda. Marek má pravdu. Jan Hus kázal v Betlémské kapli, super. Další. Odpustky byly pokuty uložené řemeslníkům, kteří šidili zákazníky - (Žáci sborově odpovídají, že je to lež) - Super. Kdo by nám řekl, co odpustky byly (Část žáků se hlásí). Terko.

8 Tereza: Třeba, odpustky byly, že udělali nějaký hříchy a když si je koupili, tak okamžitě bylo jim odpuštěno.

9 Učitelka: Určitě. Super. Tak. Jan Hus byl upálen v Kostnici.)

Velmi podobný je úryvek z hodiny učitele Sýkory. Jedná se o hodinu českého jazyka na téma vypravování, kdy na začátku hodiny žáci čtou krátkou ukázkou z pracovního sešitu, která je ve

formě sms zprávy týkající se výletu na hrad Křivoklát. Po přečtení učitel klade řadu otázek ověřujících porozumění textu:

1 Učitel: *Takže šk už víme, že je zkratka pro školní. Je tam nějaké jméno Lenko v tom?*

2 Lenka: *Křivoklát*

3 Učitel: *Jo dobrý a je to vlastní jméno toho, kdo to píše? - (Žáci odpovídají jednohlasně ne) - Ne, to už jsme si řekli před chvílí, že Křivoklát je - (Žáci odpovídají jednohlasně hrad) - Je ten hrad. Je tedy v tom v té smsce jméno toho, kdo tu smsku psal, ptám se ještě jednou - (Žáci odpovídají jednohlasně ne) - Není? A když se podíváte pod ten text, dá se to jméno už nějak zjistit? - (Žáci odpovídají ano) - Jak se teda menuje? - (Žáci odpovídají Ondra) - Ondra. Dobře. A teď se ještě podívejte na tu smsku. V které osobě je ta smska psána. V které mluvnické osobě?*

Z ukázek je patrné, že po většinu času hovoří učitelé a žáci dostávají pouze malý prostor, přičemž v případech, kdy je žákům uděleno slovo (nejčastěji vyvoláním konkrétního žáka), se jedná o prezentaci naučené či známé odpovědi (například řádek 8 v první ukázce). V této souvislosti pak učitelé kladou uzavřené otázky, které jsou charakterem faktografické (například řádky 1, 5 v první ukázce, řádek 1 v druhé ukázce). To znamená, že otázky učitele nemají vést k rozpoutání diskuse nad neznámým, ale spíše k ověření si úrovně osvojení požadovaného ze strany žáků. Dochází rovněž k tomu, že učitelé hodnotí promluvy žáků v tom smyslu, že je přijímají za správné (například řádek 9 v první ukázce) či je odmítají a vracejí zpět do třídy (například řádek 3 v první ukázce). Objevují se také situace, kdy žáci sborově poskytují odpovědi, jež jsou stejně jako v předchozích případech učitelem přijímány či navracovány ve snaze přivést žáky ke správné odpovědi (například řádky 1,7 v první ukázce, řádek 3 v druhé ukázce).

V návaznosti na tyto reprezentativní ukázky běžné podoby výukové komunikace lze říct, že na začátku projektu učitelé zastávali autoritativní roli, či – s využitím v projektu používané terminologie – roli slunce. To znamená, že je to výlučně učitel, který vytváří a řídí aktivity, na základě, kterých žáci získávají určité informace, přičemž tento proces je postaven na víceméně jednosměrném transferu – od učitele k žákovi. Jinými slovy je učitel nositelem znalostí, které si mají žáci osvojit, aniž by se na jejich tvorbě nějakým způsobem podíleli. V tomto případě se pak žáci nacházejí podle Lipmana (2003, s. 257) v roli pasivních obdivovatelů, u kterých pak spíše nedochází k rozvoji výše definovaných občanských kompetencí, jelikož žáci víceméně “pouze” přijímají hotové znalosti a řešení, které vytvořil někdo jiný a které jsou v této konečné podobě zprostředkovány žákům takovým způsobem, že s nimi víceméně nijak dál nepracují a nepřemýšlejí nad nimi.

Jak bylo zmíněno výše, Filozofie pro děti stojí v opozici vůči obvyklým interakčním schémátům a podporuje roli žáka jakožto aktivního tazatele (Lipman, 2003, 2008). V průběhu zde evaluovaného projektu došlo u všech učitelů k pozorovatelným změnám, kdy IRE struktura

byla do jisté míry nabourána a namísto ní se objevila nová interakční schémata, která vytvářejí prostor pro rozvoj občanských kompetencí.

Konkrétně lze tuto změnu ve výukové praxi doložit na ukázce z hodiny učitelky Černé. Jedná se o hodinu jejímž tématem byl Jan Amos Komenský a jeho vliv na vzdělávání a školství. Ukázka navazuje na aktivitu, v rámci, které měly dvojice žáků vymyslet hlavní ingredienci do pomyslného dortu, který znázorňoval smysluplnou školu. Tyto ingredience jednotlivých dvojic byly následně představeny celé třídě a podrobeny diskusi, zda tuto ingredienci považují za důležitou i ostatní žáci. Následující ukázka představuje sekvenci z hodiny, v rámci, které se diskutuje nad respektem jakožto jednou z hlavních ingrediencí smysluplné školy:

1 Učitelka: *Takže se to dá využít, najít smysl a dělat tělocvik hrou. Tak Lucko, máš další ingredienci do dortu?*

2 Lucie: *No já mám trošičku jinou, že bychom se měli mít všichni rádi a respektovat se, jakože abychom byli dobrý kamarádi.*

3 Učitelka: *Hmm, takže takovou důležitou ingrediencí do dortu je vzájemný respekt?*

4 Lucie: *No jakože abychom spolu všichni kamarádili a tak.*

5 Učitelka: *Hmm, Lucko můžu napsat mít se rádi? - (kýve hlavou že ano) - Co by na to řekli ostatní? Je důležité pro smysluplnost ve škole mít se rádi, respektovat se?*

6 Veronika: *Jo, protože jinak by to bylo takový že všichni tu na sebe řvou.*

7 Tereza: *To by mohla být šikana, kdyby toho respektu moc nebylo.*

8 Učitelka: *Šikanu tam psát nemám - (žáci říkají ne) - Dobře, pojďme prosím se vrátit, Lucka řekla, že je podle ní důležité ve smysluplné škole se respektovat. Dokázali byste ten termín nějak vysvětlit, definovat, co to znamená respektovat se? - (několik žáků se hlásí) - Dano.*

9 Dana: *Že bysme měli jakoby, že když máme svůj názor, tak by ho měl jakoby, nemusí každý, ale aby tu nebyly jakoby hádky, že tohle ale není pravda a tohle ale je pravda. Že každý by měl mít jakože svůj názor, ale aby tu zase nebyly hádky nebo já nevím, jak to mám vysvětlit, ale každý má svůj názor, tak bychom si ho jako neměli brát.*

10 Marek: *A co hlasovat?*

11 Učitelka: *Pomůže v tom hlasování?*

12 Tomáš: *Ne protože tady pak budou zase nějaký našťvaný děcka, když jim nevyjde to jejich.*

13 Učitelka: *Máte k tomu respektu ještě někdo něco, co byste chtěli přidat? Považujete Danino vysvětlení termínu respektovat se za takový, že tomu všichni rozumíte - (žáci vyjadřují, že ano) - A kdo koho by teda měl ve smysluplné škole respektovat?*

14 Lucie: *My všichni bysme se měli respektovat.*

15 Tereza: *My učitele bysme měli respektovat.*

16 Markéta: *Ale zase učitelé by měli i nás respektovat.*

17 Učitelka: *Jak to vypadá, když učitel respektuje žáky?*

18 Tereza: *Markét ale to by nešlo, když občas třeba Michal řekne, že se prostě nebude učit a učitelka ho respektuje, tak on se prostě nebude učit?*

19 Markéta: *Ne jako může zasáhnout, ale zase třeba ... prostě musí všichni respektovat všechny Terko, to by nešlo, kdyby paní učitelka jako nás nerespektovala.*

20 Tereza: *Šlo by to*

21 Učitelka: *Jak by to vypadalo?*

22 Markéta: *Jako možná by to šlo možná ne, já nevím, jak to vysvětlit.*

23 Učitelka: *Zkus to.*

24 Markéta: *No podle mě bysme z toho měli moc opičinec, protože prostě my vás respektujeme a vy kdyby nás ne ... protože by jste nám nabalili třeba milion úkolů a vás by to vůbec nezajímalo.*

25 Honza: *Ten respekt je vlastně důležitější pro vás jako učitele si myslím.*

26 Učitelka: *V čem myslíš?*

27 Honza: *Jakože musíte se s náma taky cítit, jakože kdybyste nám třeba zadala pět diktátů, tak taky musíte soucítit, že my už máme prostě upsaný ruce.*

28 Terka: *Paní učitelko, a vy nás respektujete?*

29 Učitelka: *A vy máte ten pocit? - (žáci odpovídají jo)*

30 Tomáš: *Že nám nedáváte třeba úkoly, když máme odpoledko.*

31 Učitelka: *Hmm je to známka respektu? – (žáci odpovídají jo)*

32 Robin: *Paní učitelko, kdybychom se prostě jakoby všichni respektovali, že třeba jak říkala Terka o tom Michalovi, tak by řekl, tak já teda půjdu a vy byste mu řekla no tak běž.*

33 Učitelka: *Byl by to ještě respekt, nebo co už ... (žáci odpovídají, že to už asi ne)*

34 Honza: *To už by bylo, jakože vás nezajímá to učení, že třeba ať si děláme, co chceme. To je, jak kdybyste si tady sedla a řekla, ať si děláme, co chceme.*

35 Veronika: *Paní učitelko a třeba, třeba když je den dětí, tak jste nám jednou koupila zmrzlinu nebo, nebo to nebo nás vozíte do různých parků a tak.*

36 Učitelka: *Takže respekt, vzájemný respekt přispívá k tomu, aby byla škola smysluplná. Andulka by ještě chtěla, považujete tady to téma za vytěžený, můžeme od toho respektu pokračovat k dalším – (žáci kývou, že ano). Tak já dám slovo Zuzce a potom Michalovi jo.*

Ačkoli se jedná o ukázkou z výuky konkrétní učitelky, lze z ní usuzovat závěry platné pro všechny učitele, jelikož i u nich došlo k podobným změnám ve výukové praxi. To znamená, že s oporou o výše představenou ukázkou z hodiny lze tvrdit, že zde evaluovaný projekt pomohl učitelům proměnit role učitelů. Namísto toho, aby byl učitel sluncem, jako v ukázkách z počátku projektu, zastávali učitelé spíše roli spoludotazovatele, či – s využitím v projektu používané terminologie – roli měsíce. To znamená, že učitelé už nebyli nositeli informací, ale spíše spolutvůrci porozumění v rámci společného bádání se žáky. Konkrétně lze tuto roli učitele s použitím ukázkou z hodiny výše definovat tak, že učitel pomáhá žákům jednak s vyjádřením myšlenky a jednak v tom, aby vyjasnili, co říkají a co si myslí. Jedná se například o řádek 3, kdy učitelka přeformuluje promluvu Lucky, aby byla všem jasná; o řádek 8, kdy vyžaduje od žáků definici pojmu respekt; či o řádky 21, 23 a 26, kdy učitelka podněcuje žáky k tomu, aby více rozpracovali svoji myšlenku. Dále například podněcuje diskusi tím, že objevující se otázky vyzdvihuje a předkládá je žákům k prozkoumání. Jedná se například o řádky 5, 11, 13 nebo 29. V neposlední řadě pak učitelka v průběhu celé ukázkou sleduje proces bádání s cílem pro zachování možnosti určovat směr bádání samotnými žáky, a to tím způsobem, že na rozdíl od IRE struktury nehodnotí promluvy žáků, otevírá prostor pro pokládání otázek samotnými žáky (například řádek 28), stejně tak

jako otevírá prostor tomu, aby mohl promlouvat kdokoliv i bez vyzvání a obecně řečeno se nesnaží žáky dovést k jedné správné odpovědi. Jinými slovy zde učitelka není tím, kdo by řídil diskusi (není sluncem), ale je tím, kdo ji spíše usnadňuje (je měsícem).

Tato změna role učitele vede ke změně prostředí ve třídě, které pak může nastavovat vhodné podmínky pro rozvoj občanských kompetencí. A to právě tím, že učitelé v roli měsíce do jisté míry ustoupí do pozadí v tom smyslu, že otevrou prostor žákům k tomu, aby se z nich mohla stát komunita sdílející své myšlenky v respektující a pozitivní atmosféře, která je potřebná pro vedení filozofického dialogu. V této souvislosti lze výše zmíněné demonstrovat na další ukázce, tentokrát z hodiny učitelky Stránské. Jedná se o hodinu dějepisu, ve které byl ústředním tématem holocaust, přičemž na začátku hodiny byla žákům ukázána fotografie muže, který dříve sloužil jako dozorce v koncentračním táboře. Žákům byly sděleny kontextové informace ohledně života tohoto muže a jeho služby v koncentračním táboře, včetně toho, že byl nakonec ve svých devadesáti letech za své činy odsouzen. Na těchto informacích pak byla postavena diskuse okolo určitých otázek:

1 Učitelka: *Ted' přichází třetí a poslední otázka. Když člověk před dlouhou dobou spáchal zločin, ale potrestaný bude až teď, měl by jeho trest být stejný, jako kdyby to spáchal včera? A pozor, tato řada hájí názor ano a tato řada hájí názor ne. A teď vás poprosím, jsme už velká skupinka, abyste poslouchali jeden druhého a vždy dáme slovo jen jednomu člověku. Tak kdo začne?*

2 Martin: *Měl by ten trest být stejnej, protože ten čas už je jedno, takže ten trest by měl být stejnej.*

3 Lukáš: *To není pravda.*

4 Martin: *No tak mi řekni důvod, proč by neměl být stejnej.*

5 Lukáš: *Ty okolnosti v minulosti byly úplně jiný než teď, takže nemůžeš někoho odsoudit podle toho, jak to máme teď, když v minulosti to tak nebylo.*

6 Martin: *A jaký jako okolnosti, když někoho zabiješ, tak je jedno, kdy se to stalo, špatný to je pořád přece.*

7 Lukáš: *No ale v té minulosti bylo úplně normální, že takto někdo umřel nebo někdo někoho zabil. Nebyly takový pravidla, co máme dneska.*

8 Martin: *Úplně normální to nemohlo být ani v minulosti. To přece v minulosti ani teď nemůžeš jen tak k někomu dojít a zabít ho, protože nevím co.*

9 Lukáš: *No teď už ne.*

10 Zuzka: *Ale tak vem si, že kdyby to bylo třeba před týdnem, tak to už tak dlouho není, takže ten trest by měl být stejný. Že to nemusí být zas tak dávno.*

11 Tomáš: *Tak třeba dřív to bylo jako to oko za oko a zub za zub. Nevím, že třeba když ty jsi někoho zabil, tak pak ta rodina měla právo na tvou hlavu, ale dneska by ten člověk šel prostě do vězení.*

12 Martin: *A měl by podle tebe být vyšší nebo nižší ten trest teda.*

13 Lukáš: *Nižší, protože jako starej už je, takže je jedno, že když mu dát na doživotí, tak to stejně už je za pár let.*

14 Martin: *Jo takto, tak to jo, ale stejně by to nemělo být tak, že ten věk ti nějak pomůže.*

15 Učitelka: *Jsem tady zaslechla ano nebo ne víckrát, tak zkuste i vy ostatní říct nějaký argument, jaký by ten trest měl podle vás být.*

S oporou o výše zmíněnou ukázkou lze říct, že změny v rámci výukové praxe učitelů související se

změnou role učitele přispěly k navození takového prostředí ve třídě, které se vyznačuje vysokou mírou angažovanosti žáků do třídního. Jinými slovy změna souvisí s otevřením prostoru pro žáky, který vede k aktivnímu zapojování se do dialogu, což může být bráno jako první krok k rozvoji občanských kompetencí. A to jednoduše řečeno z toho důvodu, že se žáci učí pracovat jako komunita, která funguje na základě vzájemného respektu a společného bádání (srov. Cassidy & Christie, 2013; Daniel 2008; Daniel et al., 2006; Fisher 2013; Hobbs 2018; Poulton, 2014).

4.2.2. Žák v roli pasivního obdivovatele vs. žák v roli aktivního tazatele

Výše jsme se zabývali změnou role učitele. Komplementárně k této změně docházelo v průběhu projektu také ke změně v roli žáka. Jestliže učitel ustupuje do role spoludotazovatele, žák sám může zastávat roli aktivního tazatele, který se podílí na tvorbě znalostí. Aktivním tazatelem je, kdo „myslí sám za sebe. To znamená, že nejen reprodukuje, co říkají ostatní nebo co si myslí, ale dělá si vlastní úsudky o důkazech, vytváří vlastní chápání světa a rozvíjí své vlastní pojetí o tom, jakým člověkem chce být a v jak vypadajícím světě by chtěl žít“ (Lipman, 2003, s. 25).

Výše zmíněnou změnu v rámci role žáků lze demonstrovat například na ukázce z hodiny učitele Sýkory. Jednalo o hodinu českého jazyka, která byla orientována okolo příběhu Ošklivý čumák aneb Pokrytectví, přičemž hlavním tématem hodiny byla lež nebo pravdomluvnost. Ukázka je ze začátku hodiny, kdy žáci měli vyjádřit svůj postoj k otázce, zda je někdy správné lhát, anebo by se nemělo lhát nikdy za žádných okolností. Poté, co první skupinka poskytla své důvody pro to, proč může být někdy lhaní dobré, dostala prostor skupinka druhá, aby mohla reagovat:

1 Učitel: *Takže lžeš, protože si chceš svůj čas řídit sám. Ještě někdo na vaší straně by to nějak rozšířil? – (žáci kroutí hlavou, že ne) – Ne? Tak děvčata, vy jste si vybrala, že lhát se nemá za žádných okolností, tak prosím, proč si to myslíte?*

2 Lenka: *No tak proč budeš lhát, když to můžeš udělat ted'kom a udělat ty věci, co jsi v tu chvíli chtěl až potom. Lžeš rodičům a stejně sobě nepomáháš, protože je to stejný udělat to hned nebo večer. Stejně to budeš muset udělat, tak proč lhát a neudělat to hned.*

3 Kateřina: *A jako taky prostě když zalžeš třeba mamce, tak ona by na tebe měla mít nějaký dohled a takto neví vůbec nic, jestli děláš úkol a tak.*

4 Lenka: *No přesně. Proč jí lhát, když jí můžeš vysvětlit, že prostě jako ted' musíš udělat něco důležitějšího a tam to uděláš za chvíli. Proč jí lhát, že jsi to už udělal, lepší je říct, potřebuju ted' dělat něco jiného a udělám tam to za chvíli.*

5 Učitel: *Dobře, to byl komentář spíš na Matěje. Proč to nejde podle tebe?*

6 Matěj: *Nevím, asi pro to nemám úplně přesný vysvětlení. Prostě se mě nechce v tu chvíli. Takže zalžu a udělám to pak, až se mě bude chtít.*

7 Učitel: *Dovedli byste někdo na to navázat, že řeknete někomu, že něco děláte, ale přitom to neděláte a chcete si to udělat později po svém?*

8 Honza: *No že když třeba přijdu ze školy unavený, tak si chci dát chvíli pauzu a když mi pořád někdo říká, co mám dělat, tak řeknu, že jo, ale jdu si prvně lehnout a udělám to až pak.*

9 Lenka: *Ale proč lhát, že to děláš, když můžeš říct mámě, že ted' jsi utahaný, ale pak to uděláš. Pak to ten člověk zjistí, když mu lžete, tak bude naštvanej nebo zklamanej, že lžete a přitom by se podle mě rodiče*

nezlobili, že to neuděláte hned, ale dáte si chvíli pauzu.

10 Adéla: No ale já když to udělám, tak pak třeba musím dělat něco nového, protože ostatní ví, že já to mám hotový a když zalžu, že se třeba ještě učím, tak mám ještě chvíli pro sebe a když jsem unavená, tak si takto můžu ještě na chvíli lehnout.

11 Eva: No ale když ti máma řekne, abys udělal ty úkoly, tak když to uděláš hned, tak to máš hned za sebou a pak si můžeš relaxovat a dělat si co chceš v klidu. To podle mě, když tý mámě zalžeš, tak to je pak ještě horší, protože ještě jakoby dostaneš a stejně ty úkoly budeš muset udělat, a navíc dostaneš výprask, že jsi lhal.

12 Honza: No jenže když máš mamku, že to musíš udělat hned, tak když jsi unavený, tak to můžeš udělat špatně a pak dostaneš za to špatnou známku a pak dostat znova ještě jednou za to.

13 Učitel: Dobře, tak to máme nějaké lhaní, které se týká nejvíc asi rodičů, nějaké úkoly, nechce se mě to udělat teď, tak radši zalžu. Napadají vás ještě jiné důvody, kdy by se mohlo lhát. Kdy to nevádí?

Na první pohled je možné vidět, že oproti nahrávkám, které jsme pořídili na začátku projektu, došlo k prodloužení žákovských promluv. Zatímco na vstupu šlo mnohdy o jednoslovné odpovědi či krátké věty, nyní žáci přispívají do dialogu i rozvinutými souvětími. Jinými slovy prostor, který vytváří pro žáky učitel v roli měsíce, žáci využívají pro společné bádání. Toto společné bádání je pak založeno konkrétně na určité koherenci, kdy žáci nejenom, že mají možnost projevit se, ale zároveň poslouchají a navazují na promluvy ostatních, čímž jim vyjadřují respekt, a tak třída tak funguje jako komunita. Kromě toho je z ukázky patrné, že žáci nejenom, že vyjadřují nesouhlas s někým, ale zároveň poskytují i argumenty, kterými svůj nesouhlas obhajují (viz například řádky 2 nebo 11). Argumentace je doplněna například i poskytováním příkladů či analogií blízkých každodenní zkušenosti žáků (například řádek 8), nalézáním souvislostí ve smyslu přemýšlení nad tím, co by se stalo kdyby (například řádky 11 nebo 12) nebo podporou stanoviska spolužáka (například řádek 4). Takto vedený filozofický dialog trval po celou vyučovací hodinu, přičemž v pozdější fázi došlo i k tomu, že tři žáci na základě diskuse změnili svůj postoj a byli schopni tuto změnu zdůvodnit, jak dokládáme v následující ukázce:

1 Učitel: Hmm chcete na to reagovat nějak? Tak tady teď proběhla diskuse, dva změnili svoji pozici, je tu ještě někdo, kdy by chtěl změnit pozici? – (Michaela se hlásí) - Míša?

2 Michaela: No mě teď Áďa přesvědčila, že někdy je dobrý nelhat, protože za to dostanu víc než, když bych řekla lež.

Další ukázka demonstrující žáky v roli aktivních tazatelů je z hodiny učitele Prachaře. Jedná se o hodinu dějepisu, kdy tématem hodiny je vláda Petra Velikého, přičemž určité informace byly žákům předané v dřívější hodině téhož dne, na kterou navázala hodina zde citovaná, v rámci které měli možnost žáci poznat Petra Velikého a jeho vládu z druhé, spíše negativní, stránky a o problematice diskutovat. Žáci dostali pracovní list, kde byly zmíněné některé negativní informace o vládě Petra Velikého, načež žáci vyjadřovali, jaké pocity či otázky v nich tyto informace vyvolaly:

1 Ema: Tak já nevím, ale mě prostě celkově povaha toho Petra přijde jako negativní. Ale s nějakajma jako

činama se dokážu jako srovnat a příjdou mi reálné, protože to je strana, že on vlastně všem ubližoval a já tam pak ale vidím i to, že to Rusko pak obrovsky vzkvétalo a zařídil tam spoustu věcí a spíš si myslím, že ne všichni lidi si v tom Rusku uvědomovali, že musí dát nějakou tu oběť, aby to Rusko pak bylo jako dobré.

2 Učitel: Ema řekla, né všichni si uvědomovali, že musí dát oběť, aby to Rusko vzkvétalo. Patrik chce reagovat a pak Sofie.

3 Patrik: On měl dobrý úmysl, ale špatné provedení.

4 Sofie: No, jak říkal Patrik, ono sice jsou potřeba nějaké oběti, ale pořád ono umřelo okolo 70 000 lidí na výstavbě toho města jen proto, aby bylo Rusko co nejvíc na západě jako tý ostatní Evropy.

5 Ema: No to já tak jako netvrdím, ale říkám, že z toho, jak vy ho tady negativně popisujete, tak si myslím, že se řídíte jen tím špatným. Ale ono není vše jen špatný, mělo to i přínosy.

6 Učitel: Emi my jsme si to dobré ukázali první hodinu, tu jednu jeho tvář, teď jsme si ukázali tu druhou. Proč to Petr dělal? Ema před tím říkala, že ignoroval ty oběti, proč to dělal?

7 Ema: Protože chtěl být dobrým panovníkem.

8 Tadeáš: On chtěl prostě to Rusko udělat dominantní nebo dominantnější, aby byli lidé víc vzdělaný, protože to se jim moc nedařilo a aby bylo no s dominantou.

9 Áda: Já si myslím, že chtěl, aby to Rusko bylo středem pozornosti, a aby to bylo takový, že si po celým světě budou říkat jo Rusko, to je to velký hezký území. Ale pak mu moc nedocházelo, že když bude takto trestat ti lidi, který tam pracovali, tak že tam pak žádní lidi nezůstanou, protože budou odcházet. Takže si myslím, že hlavním cílem bylo, že chtěl být středem pozornosti nebo celkově to jeho území.

10 Aneta: No mě přijde, jako, že na jednu stranu toho udělal dost dobrýho, ale na druhou zas jako má hodně různých těch negativ.

11 Tadeáš: No já si furt jakože představuju, jakože jak by to vypadalo, kdyby ten režim byl teď u nás. A kdyby to bylo u nás, tak bych si řekl, že to je prostě špatný ten režim. V té době to možná bylo jinak, ale myslím si, že obětoval až moc.

12 Sofie: Já to vidím stejně, že kdybych si to tak nějak převedla do dnešní doby, tak jakože i každý člověk tady v Česku na vyšší úrovni celosvětově musí udělat nějaký oběti, aby uspokojil zas nějaký ostatní. Že nikdy se všichni neshodnou na nějakým názoru a postupu, jak právě třeba chtějí, aby ta země vzkvétala a vždycky teda budou nějaký oběti. A na tu dobu byly ty oběti možná normální, že pro každého, kdo tu zemi chtěl nějak zvětšit, tak že toto byly normální oběti a nebylo to nic tragického.

13 Agáta: Jo to je pravda, že kdybychom si představili, že by to bylo teď, tak na mě to jako působí strašně negativně, protože pořád tam je něco, že vy za něčím jdete anebo budete třeba pracovat, vyděláte si peníze a za to si něco koupíte a vlastně to odevzdáte jenom někomu jen proto, že se bojíte, že vám něco udělá.

14 Ema: Já zkusím dát takové dva příklady, aby jako jsem vám ukázala, jak to беру já. Je to prostě podobné jako teď. My chceme zvýšit důchody pro starší lidi a starší lidi chtějí vyšší důchody, protože z takto malých peněz se nedá přežít. Ale aby mohli zvýšit ty důchody, tam my musíme platit vyšší daně. Nebo aspoň myslím, že to tak funguje. Takže prostě vždycky to má nějaký oběti. Nebo nám řeknou, že se bude stavět třeba trasa linka D, ale ona něco stojí, takže nám zase budou muset zvýšit ty daně, aby to mohli postavit a bude to pro naše děti anebo se to bude stavět delší dobu a bude to pro děti našich dětí a je to právě to myšlení do budoucna. Že dobře, já rozhodně nesouhlasím s tím, aby bylo 70 000 mrtvých jen proto, že stavím nějaké město, ale zase vy v té tehdejší době, v tu dobu to v podstatě ještě měl ten panovník to hlavní slovo a byl to přece jen jako božský, nebo panovník měl poslední slovo a když měl Petr tu moc, tak proč ji nevyužít.

I v případě této ukázky je patrné, že žáci poskytují rozvinuté promluvy v podobě souvětí, přičemž jednotlivé promluvy na sebe navazují takovým způsobem, že se jedná o argumentaci mezi žáky. Žáci ve svých promluvách taktéž využívají příklady a analogie (například řádek 14), nalézají souvislosti (například řádky 11 nebo 13) a podporují svého spolužáka (například řádek 4). Dalo by se tedy říct, že změny v charakteru výukového dialogu souvisejí se změnou role žáků, kdy se na základě práce s metodou P4C ze spíše pasivních obdivovatelů stali více aktivní

tazatelé, kteří dokáží vést filozofický dialog uvnitř komunity.

Tato zkušenost pak může vést rozvoji občanských kompetencí, a to zejména výše popsané kompetence v rámci bádání (srov. Lam, 2012; Marashi, 2009; García-Moriyón et al., 2005; Trickey & Topping, 2004; Gorard et al., 2015).

Celkově lze výše představená zjištění shrnout tak, že u učitelů došlo k rozvoji ve schopnosti řídit výukovou komunikaci tak, aby mohli žáci vystupovat v roli aktivních tazatelů. Došlo k redefinování vztahů mezi učitelem a žáky i mezi žáky samotnými, čímž se stal dialog ve třídě demokratičtější, díky čemuž došlo i k rozvoji jejich občanských kompetencí.

Závěrem lze na základě provedeného **evaluačního šetření říct, že projekt **ACP4C - Být občanem** a jeho část zaměřená na **Filozofii pro děti** měl následující dopad:**

- ▶ žáci na konci programu vystupovali v roli aktivních tazatelů, přičemž u nich došlo k rozvoji schopnosti diskutovat a s tím spojenému rozvoji občanských kompetencí
- ▶ u učitelů došlo k rozvoji jejich schopnosti řídit dialogickou výukovou komunikaci, tudíž byli na konci programu schopni strukturovat hodinu v souladu s prvky Filozofie pro děti
- ▶ učitelé jsou s absolvovaným kurzem spokojeni a hodnotí jej jako efektivní, zároveň vnímají pozitivní posun ve svých didaktických a osobnostně kultivujících kompetencích
- ▶ implementace P4C do výuky se obecně jeví jako dlouhodobý proces
- ▶ program zlepšil kolegalitu zapojených učitelů – naučili se společně sdílet a diskutovat nad Filozofií pro děti
- ▶ mentorská podpora se jeví jako účinný nástroj v podpoře zavádění P4C do škol
- ▶ učitelé si z kurzu odnášejí dovednost tvoření „šťavnatých“ (filozofických) otázek a do výuky zařazují jednotlivé prvky a metody P4C, zatím nerealizují celé hodiny v duchu P4C
- ▶ program Filozofie pro děti pomohl učitelům překonat obvyklá interakční schémata a stavět výuku na schématu bližšímu reflektivnímu paradigmatu

Na tomto místě na základě reflexe kurzu ze strany učitelů formulujeme možné **doporučení** pro budoucí **rozvoj programu P4C**:

volit kratší časové úseky mezi jednotlivými prezenčními setkáními

„... já bych asi potřebovala trochu něco intenzivnějšího a kratší dobu jako takhle to bylo hodně dlouhý a na ta poslední setkání se mi už jako ani ne nechtělo, ale že to bylo prostě ... už že jsem měla pocit, že to musím mít za sebou, že se potřebuji posunout někam dál, a tak kdyby to bylo o trochu kratší, tak bych se asi nezlobila ... takže bych potřebovala kratší mezery mezi jednotlivými setkáními ... “ (Učitelka Šípková)

dostatečně rozvinout a využít potenciálu mentoringu

„... cennější pro mě byla ta její zpětná vazba, protože se vlastně vyjadřovala k tomu, co by se v té třídě dělo běžně .. nebylo to jako k nějaký speciální látce nebo ke speciální lekci a vyhovovalo mi to, že jsme potom měli čas si sednout a že mentorka dokázala přesně pojmenovat to, co tam jako proběhlo velmi vstřícně a hezky popsala třeba problémy, otevřela jaké možnosti řešení aniž by mě do nich nutila, spíše jako ať to formuluji tak jak to umím ... jakože ty zprostředkovací otázky a jestli bych tomu teda dospěla já a toto už byla ta závěrečná mentorská práce, ale ta průvodní, kdy vlastně byla k dispozici při tvorbě té lekce, kdy jsem mohla v neděli večer jí napsat, jakože jsem dostala takový nápad, je to pro tebe přitažlivé nebo se na to mám vykašlat, tak to bylo moc pěkný ten pocit, že je se mnou někdo v týmu .. takže té mentorské podpory bych klidně uvítala více a kdyby tohle bylo normálně součástí školství, tak je to nejlepší věc, co by mohla být ... “ (Učitelka Černá)

klást důraz na tvorbu „šťavnatých“ otázek od samého začátku kurzu, a především pak tuto dovednost v průběhu s učiteli trénovat

„... kdybychom možná měli, to tvoření otázek na začátku nebo třeba druhé setkání, tak by to asi pro mě bylo jako přínosnější, že v tuhle chvíli jako na konci vlastně, když máme projít všechno a na konci se teprve teda snažíme a učíme tvořit otázky, to mi přišla trochu teda jako kontraproduktivní, ale to mě teď pomohlo vlastně nejvíce ten poslední seminář, a to si myslím, že mi to i pomůže do budoucna v té profesi učitele ... “ (Učitelka Šípková)

zaměřit se více na spolupráci uvnitř školních týmů - např. společné přípravy, sdílení zážitků, vzájemné hospitace a návštěvy kolegů

„ ... tak jako úplně na začátku, když jsme šli tady do toho celého projektu, tak jako jsme plánovali, že si to budeme předávat dál, ale prostě ta doba s tím covidem to nějak úplně zkomplikovala, a tak se to jako všechno tak trochu jako upozadilo a jako není na to nějak teď čas nebo prostor, ale časem se to zlepší a my budeme ve škole společně spolupracovat, jak jsme plánovali ... “ (Učitelka Syslová)

 zaměřit se na propojení metody Filozofie pro děti s konkrétním předmětem (nedělat filozofii pro filozofii, ale rozvíjet předmět pomocí filozofie)

„... jenže to, co já potřebuju jako učitelka je především umět využít prvky P4C v běžném předmětu, a to je pro mě čeština. A bylo pro mě jakoby takovou otázkou, jak se dá zařadit P4C do běžného předmětu. Protože to si myslím, že učitelé potřebujem. Potřebujem metodu, která by nám ukázala a pomohla lépe učit. Dosáhnout lepších výsledků, ale ne odtrženě od našeho předmětu ... “ (Učitelka Melounová)

 zaměřit se na to, jakým způsobem může učitel podporovat a rozvíjet žáky vedenou diskusí

„... protože já jsem zjistila, jak je pro mě obtížný, jakože ve chvíli, kdy probíhá ta diskuse a já mám pocit, že teď jsme narazili na něco úžasného, to byla krásná myšlenka, u té bychom měli zůstat, ale jim je to šumák, oni se chtěou bavit úplně o jiné, která mě přijde třeba, že důležitá až tak není, ale pro ně je prostě. Oni jsou v jiném věku a v jiné situaci a pro ně je klíčové něco úplně jiného a tohle pro mě bylo těžký, jak u těch otázek, tak u toho sledování z povzdáli, abych jako potlačila to, že pojďme se věnovat tady tomu, to znělo moc pěkně a abych to nechala nebo abych si to třeba poznamenala a pak se k tomu vrátila, ale nechala probublat to, co k tomu potřebovali oni. To bylo pro mě seberůstové vyložení a je pořád ... “ (Učitelka Černá)

„... já nikdy nevím, jestli jako se nevkládám moc nebo naopak zase pak když si myslím, že jo, tak zase vezmu zpátečku a pozoruju a teď nevím, jestli se do toho mám vložit, a tak a je to takový moje téma no. Ale já jsem vlastně byla taky překvapená, takže když si to pohlídám, tak asi to funguje. Ale zase někdy si myslím, že třeba jak na to moc myslím, tak že potom třeba prošvihnu nějakou chvíli, že to nechávám moc na těch děckách a že třeba prošvihnu tu chvíli, kdy jsem se do toho měla vložit, aby se to třeba někam posunulo ještě dál no. Takže tohle je taková věc, která mě nejvíc dává zabrat ... “ (Učitelka Stránská)

 zaměřit se na plánování celkové struktury hodiny v souvislosti s časovým rozložením

„... je dost obtížné se vejít do toho časového rozsahu té jedné vyučovací hodiny, kterou vlastně máme takhle postavenou, takže většinou je to tak, že se pak na to snažím navázat v nějaké další hodině s nějakým odstupem, ale to už se ne vždy daří. Já myslím, že jak je to jednou přerušeno, tak se do toho těžko vstupuje znovu a je těžké probudit znovu ten zájem o to probírané téma ... “ (Učitel Sýkora)

„... protože ze zkušeností vím, že když se to nedodělá a přetáhne se to do další hodiny, tak to nezafunguje, protože ta hodina jedna prostě skončila a druhá má úplně jinou energii a ty děti jsou jinak naladěný a už se jim třeba nechce k tomu vracet a že to úplně nefunguje no. Tak to ještě takovej problém. Čas je tady ve filozofii pro děti nepřítel ... “ (Učitelka Stránská)

Seznam použité literatury

- Alabi, F. O., & Ige, A. M. (2014). Issues in in-service education provision for teachers in Nigeria. The way forward in this decade and beyond. *International Journal of Humanities, Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 1(12), 126-132.
- Alexander, R. (2018). Developing Dialogic Teaching: Genesis, Process, Trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561–598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
- Alexander, R. J. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351040143>
- Barrow, W. (2015). 'I think she's learnt how to sort of let the class speak': Children's perspectives on Philosophy for Children as participatory pedagogy. *Thinking Skills and Creativity*, 17, 76-87. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.06.003>
- Black, L. (2004). Differential participation in whole-class discussions and the construction of marginalised identities. *Journal of Educational Enquiry*, 5(1), 34–54.
- Blaschke, L. M. (2014). Using social media to engage and develop the online learner in self-determined learning. *Research in Learning Technology*, 22. <https://doi.org/10.3402/rlt.v22.21635>
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary Approaches to Teacher Professional Development. In *International Encyclopedia of Education* (pp. 548-556). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0>
- Buckley, J. (2015). *P4C do kapsy: začínáme s filozofií pro děti*. Praha: Člověk v tísni.
- Buckley, J., & Bigglestone, T. (2018). *P4C ve výuce: jak začlenit filozofii pro děti do kurikula*. Praha: Člověk v tísni.
- Canuto, A. (2015). Reflections on Theory and Pedagogy of Challenges in Facilitating Children's Dialogues in the Community of Inquiry. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 1-15.
- Cassidy, C., & Christie, D. (2013). Philosophy with children: talking, thinking and learning together. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1072-1083. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.773509>
- Člověk v tísni. (2022, 15. února). *Filozofie pro děti*. <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty/filozofie-pro-deti>
- Daniel, M. F. (2008). Learning to philosophize: Positive impacts and conditions for implemen. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 18(4), 36-48. <https://doi.org/10.5840/thinking200818415>
- Daniel, M. F., Auriac, E., Garnier, C., Quesnel, M., Schleifer, M. (2006). A study of children's representations of four basic emotions. In F. Pons, M. F. Daniel, L. Lafortune, P. A. Doudin & O. Albanese (Eds.), *Toward Emotional Competencies*. Aalborg University Press.

- Daniel, M-F. (2018). Grounded theory. A research method for advancing the comprehension of philosophy for children's processes. *Childhood & Philosophy*, 14(29), 307-328. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.30423>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Drew, S. V. (2012). Opening up the ceiling on the common core state standards: Preparing students for 21st century literacy – Now. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 56(4), 321–330. <https://doi.org/10.1002/JAAL.00145>
- Dvořáková, M., & Šerák, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Fisher, R. (1996). *Philosophy for children: fostering communities of philosophical enquiry and reflection in primary and secondary schools*. Brunel University.
- García-Moriyón, F., González-Lamas, J., Botella, J., González-Vela, J., Miranda-Alonso, T. Palacios, A., & Robles-Loro, R. (2020). Research in Moral Education: The Contribution of P4C to the Moral Growth of Students. *Education Science*, 10(4), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci10040119>
- Garside, D. (2013). Philosophy for Children. In A. Vickery (Ed.), *Developing Active Learning in the Primary School* (s. 174-193). Sage.
- Gatley, J. (2020). Philosophy for Children and the Extrinsic Value of Academic Philosophy. *Metaphilosophy*, 51(4), 548-563. <https://doi.org/10.1111/meta.12445>
- Gaudin, C. and Chaliès, S. (2015) Video Viewing in Teacher Education and Professional Development: A Literature Review. *Educational Research Review*, 16, 41-67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Glina, M. (2013). *Philosophy For, With, and Of Children*. Cambridge Scholars Publishing.
- Guzmán, V., & Larrain, A. (2021). The transformation of pedagogical practices into dialogic teaching: towards a dialogic notion of teacher learning. *Professional Development in Education*, <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1902837>
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., García-Carrion, R., Torreblanca, O., & Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16–44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.12.001>
- Hobbs, A. (2018). Philosophy and the Good Life. *Journal of Philosophy in Schools* 5(1), 20–37. <http://doi.org/10.21913/jps.v5i1.1482>

- Jensen, S. S. (2021). The Impact of Philosophy with Children from the Perspective of Teachers. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1871323>
- Kasmirli, M. (2020). The paradox of philosophy for children and how to resolve it. *Childhood & Philosophy*, 16(36), 1-24. <http://dx.doi.org/10.12957/childphilo.2020.46431>
- Kizel, A. (2016). Philosophy with Children as an educational platform for self-determined learning. *Cohent Education*, 3(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1244026>
- Kohnová, J. (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova PedF
- Lam, C. (2012). Continuing Lipman's and Sharp's pioneering work on philosophy for children: Using Harry to foster critical thinking in Hong Kong students. *Educational Research and Evaluation*, 18(2), 187-203. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.658669>
- Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Lazarová, B., Nehyba J., Kolb. A. D., Korthagen, J. A. F., Boud, D., Jarvis, P., Moon A. J., Kolář, J., Dobrovolná, S., Švec, J., & Valenta, J. (2014) *Reflexe v procesu učení. Desetkrát stejně a pětice jinak*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lipman M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. (2nd Ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- Lipman, M. (2008). *A Life Teaching Thinking. Institute for the Advancement of Philosophy for Children*.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Temple University Press.
- Michaud, O. (2020). What Kind of Citizen is Philosophy for Children Educating? What Kind of Citizen Should it be Educating? *Philosophical Inquiry in Education*, 27(1), 31-45. <https://doi.org/10.7202/1070276ar>
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Molinari, L., Mameli, C., & Gnisci, A. (2013). A sequential analysis of classroom discourse in Italian primary schools: The many faces of the IRF pattern. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 414-430. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02071.x>
- Nakonečný, M. (2000). *Lidské emoce*. Praha: Academia.
- Novotný, P. (2003). Inovativní učitelé v dnešní české škole. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy vzdělávání*. Brno: Paido, 2003.
- Novotný, P. (2004). Inovace v práci učitele: k teoretickému rámci problematiky. *Studia Paedagogica*, 52(9), 101-110.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.

Oyler, J. (2016) *Philosophy with Children: The Lipman-Sharp Approach to Philosophy for Children*. In: Peters M. (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_226-2

Partnership for 21st Century Skills. (2006). *A state leader's action guide to 21st century skills: A new vision for education*. Tucson, AZ: Partnership for 21st Century Skills.

Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova Univerzita.

Pol, M., & Lazarová, B. (1999). *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Praha: Agentura Strom.

Poulton, J. (2014). Identifying a K-10 developmental framework for teaching philosophy. *Educational Philosophy and Theory*, 46(11), 1238-1242. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.771446>

Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Grada.

Reznitskaya, A., & M. Gregory (2013). Student Thought and Classroom Language: Examining the Mechanisms of Change in Dialogic Teaching. *Educational Psychologist*, 48(2), 114–133. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.775898>

Shahrtash, F. (2017). Multidimensional Thinking in a Community of Inquiry vs. Critical Thinking. *Budhi: A Journal of Ideas and Culture*, 21(3), s. 14-43.

Sharp, A. M., & Splitter, L. J. (1995). *Teaching for better thinking*. Australian Council for Philosophical Research.

Smetáčková, I., Martanová, V., Francová, V., Viktorová, I., Franke, H., & Páchová, A. (2021). *Techniky kolegiálního sdílení profesních zkušeností: když spolu vyučující mluví o práci*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada

Šalamounová, Z. (2014). *Socializace do školního jazyka* [Disertační práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. <https://is.muni.cz/auth/th/k8clx/>

Šedřová, K. (2017). A case study of a transition to dialogic teaching as a process of gradual change. *Teaching and Teacher Education*, 67, 278-290. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.018>

Šedřová, K. (2019). Mluvit, či nemluvit? 1 Participace na výukové komunikaci očima vokálních a tichých žáků a jejich učitelek. *Orbis Scholae*, 13(2), 65-94. <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.3>

Šedřová, K., Šalamounová, Z., Švaříček R., & Sedláček, M. (2020). *Getting Dialogic Teaching into Classrooms: Making Change Possible*. Springer.

Šedřová, K., Švaříček R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2016). *Jak se učitelé učí: Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Masarykova Univerzita.

Švaříček, R. & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál

Teo, P. (2019). Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 170–178. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.009>

Trilling, B., & Fadel, C. (2012). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.

Wittgenstein, L. (2009). *Philosophical Investigations*. John Wiley & Sons.

Seznam obrázků a tabulek

Obrázek 1: Občanské kompetence	7
Obrázek 2: Oblasti vstupního rozhovoru (R1)	13
Obrázek 3: Oblasti závěrečného rozhovoru (R2)	13
Tabulka 1: Časový harmonogram kurzu P4C	10
Tabulka 2: Časový harmonogram realizace evaluace	11
Tabulka 3: Přehled respondentů zapojených do evaluace	12

Přílohy

Příloha č. 1: Schéma tazatelského rozhovoru R1

Příloha č. 2: Schéma tazatelského rozhovoru R2

Příloha 1: Tazatelské schéma polostrukturovaného rozhovoru R1

Základní okruhy otázek v rozhovoru: motivy k účasti na dalším vzdělávání, očekávání od DV a P4C, co mi to přináší k profesi učitele a co to přináší mé osobě

Obecné informace o respondentovi

TO1: Co Vás vedlo k tomu stát se učitelem?

TO2: Kde jste získal/a učitelské vzdělání?

TO3: Jak dlouho působíte jako učitel?

TO4: Jaké předměty na škole učíte? V jakých ročnících působíte? Jaká je Vaše funkce ve škole?

TO5: Co se Vám na profesi učitele líbí a naopak, co se Vám nelíbí?

Oblast dalšího vzdělávání (DV)

TO6: Jakých kurzů DV jste se účastnil/a? tady se bavít o těch kurzech: Co, proč, kdy, přínos, limity apod.

TO7: Co Vás vede k účasti na kurzech DV? Nebo Jaké jsou Vaše motivy pro účast na DV?

TO8: Je něco, co Vás na kurzech DV odrazuje? V případě odpovědi ano, co a proč?

TO9: Jak hodnotíte celkově možnost dalšího vzdělávání učitelů?

TO10: Co Vás vedlo k tomu účastnit se kurzu P4C?

TO11: Jaká máte od tohoto kurzu očekávání? Lektori, náplň, forma, ukončení, délka apod.

Oblast profesního rozvoje

TO12: Mají získané poznatky z DV nějaký vliv na Vaši profesi? Jaký?

TO13: Jaký přínos vidíte v kurzu P4C pro Vaši profesi?

Oblast osobnostního rozvoje

TO14: Mají získané poznatky z DV nějaký vliv na Vaši osobnost? Jaký?

TO15: Jaký přínos vidíte v kurzu P4C pro Vás?

Příloha 2: Tazatelské schéma polostrukturovaného rozhovoru R2

Základní okruhy otázek v rozhovoru: jaký jsem učitel, mění se učitelská profese, evaluace programu vzdělávacího programu P4C

Já jako učitel

TO1: Jakým jste učitelem? Proč jste takový učitel, jaký jste? Je něco, v čem se chcete změnit?

Učitelská profese

TO2: Jak vnímáte učitelkou profesi? Jak se podle Vás proměnila učitelská profese? Čím myslíte, že tomu tak je?

Evaluace vzdělávacího programu

Motivy pro vstup a očekávání z programu

TO3: Víte, co bylo účelem vzdělávacího programu? Splnilo vzdělávání svůj účel?

TO4: Co jste čekal/a od vstupu do tohoto vzdělávacího programu? Naplnila se Vaše očekávání? Měl/a jste nějaké obavy před vstupem?

Průběh kurzu

TO5: Jakým způsobem probíhaly vzdělávací aktivity?

TO6: Vyhovoval Vám způsob výuky kurzu?

TO7: Jak hodnotíte průběh a organizaci výuky?

TO8: Jak hodnotíte lektorky? Byly dostatečně připravené? Byly schopné odpovídat na Vaše dotazy a pohotově reagovat na Vaše připomínky?

TO9: Vadilo Vám něco nebo byste chtěl/a něco změnit?

Výstupy vzdělávání

TO10: Co jste se naučil/a v rámci tohoto vzdělávacího programu? Využíváte to v praxi? Pokud ano, tak jakým způsobem?

TO11: Zlepšil tento vzdělávací program Vaše schopnosti a znalosti? Co pro Vás bylo největším přínosem?

TO12: Jak byste hodnotil/a svoji situaci před vstupem do vzdělávacího programu? Došlo k nějakým změnám?

TO13: Napomohlo toto vzdělávání nějakým způsobem i Vaší škole? Pokud ano, jak?

TO14: Vnímáte, že se poslední dobou, například během školního roku, nějakým způsobem změnila práce ve třídě či přístup žáků? Podle čeho usuzujete? Co je podle Vás příčinou těchto změn?

TO15: Je ještě něco, co chcete dodat?