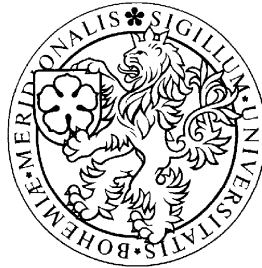


Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky



**Diplomová práce**

**FILOZOFIE PRO DĚTI V PROGRAMU DVPP SE ZAMĚŘENÍM NA  
VYCHOVATELE A PEDAGOGY VOLNÉHO ČASU**

Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman

Autor práce: Iva Kozubíková

Studijní obor: Pedagog volného času

Ročník: VI.

2008

Děkuji vedoucímu diplomové práce PaedDr. Petru Baumanovi za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce a za svůj drahocenný čas, který mi věnoval.

Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Vladimíru Markovi, který velmi ochotně provedl obsahovou korekturu v celém rozsahu mé diplomové práce. Poděkování patří i Mgr. Ivaně Svojkové za věcné připomínky a neocenitelnou ochotu.

Svoji diplomovou práci bych chtěla touto cestou věnovat a jmenovitě poděkovat své mamince Jarmile Kozubíkové, která po celá léta mého studia mi byla velkou oporou a věřila v mé úspěšné ukončení. Poděkování patří i mé babičce Jarmile Malíkové, která se v letošním roce dožije krásných sedmdesát let. Babičko, gratuluji!

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

Ve Valticích dne 30.4.2008

Iva Kozubíková

.....

# OBSAH

<b>OBSAH</b> .....	<b>5</b>
<b>1 ÚVOD</b> .....	<b>7</b>
<b>2 RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY</b> .....	<b>10</b>
2.1 POHLED NA DÍTĚ V RÁMCOVÝCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH PRO PŘEDŠKOLNÍ A ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	10
2.1.1 <i>Rámcové vzdělávací programy</i> .....	10
2.2 VÝCHOVA V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	11
2.2.1 <i>Hlavní principy RVP PV</i> .....	11
2.2.2 <i>Klíčové kompetence PV</i> .....	12
2.2.3 <i>Úkoly, specifikace, metody a formy práce PV</i> .....	13
2.3 VÝCHOVA V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
2.3.1 <i>Principy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání</i> .....	15
2.3.2 <i>Klíčové kompetence</i> .....	16
2.3.3 <i>Úkoly základního vzdělání</i> .....	16
2.3.4 <i>Kritické myšlení</i> .....	17
<b>3 PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI VE SFÉŘE VOLNÉHO ČASU</b> .....	<b>21</b>
3.1 OBLASTI VOLNÉHO ČASU.....	22
3.1.1 <i>Oblast denního volného času</i> .....	22
3.1.2 <i>Oblast týdenního volného času</i> .....	22
3.1.3 <i>Oblast ročního volného času</i> .....	22
3.2 PRACOVNÍCI VE SFÉŘE VOLNÉHO ČASU.....	23
3.2.1 <i>Animátor</i> .....	23
3.2.2 <i>Pedagog volného času</i> .....	23
<b>4 DIALOG</b> .....	<b>26</b>
4.1 UPLATNĚNÍ PRINCIPU DIALOGU VE VYUČOVÁNÍ.....	26
4.2 REALIZACE DIALOGU VE VYUČOVÁNÍ.....	30
4.2.1 <i>Historie prosazování dialogu ve vyučování</i> .....	30
4.2.2 <i>Podmínky pro realizaci dialogu</i> .....	33
4.2.3 <i>Kladení otázek podporující dialog a diskusi</i> .....	40
4.2.4 <i>Etapa přípravy na dialog</i> .....	43
4.2.5 <i>Etapa vedení dialogu</i> .....	45
4.2.6 <i>Zhodnocení individuálních zkušeností žáka</i> .....	49
<b>5 FILOZOFIE PRO DĚTI (FPD)</b> .....	<b>50</b>
5.1 HISTORIE.....	50
5.2 PŘÍBĚHY POUŽÍVANÉ V PROGRAMU FILOZOFIE PRO DĚTI.....	52

5.3	HLEDAJÍCÍ SPOLEČENSTVÍ.....	56
5.4	PREVENCE NÁSILÍ .....	65
5.5	SMYSL A VÝZNAM FILOZOFIE PRO DĚTI .....	67
<b>6</b>	<b>DVPP (DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ) .....</b>	<b>70</b>
6.1	DVPP, AKREDITAČNÍ KOMISE A KARIÉRNÍ SYSTÉM PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ.....	70
6.1.1	<i>Další vzdělávání pedagogických pracovníků se uskutečňuje .....</i>	<i>71</i>
6.1.2	<i>Studium ke splnění kvalifikačních předpoklad .....</i>	<i>71</i>
6.1.3	<i>Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů.....</i>	<i>72</i>
6.1.4	<i>„Studium k prohloubení odborné kvalifikace“ .....</i>	<i>73</i>
6.2	AKREDITAČNÍ KOMISE .....	74
6.2.1	<i>Akreditační komise zejména posuzuje .....</i>	<i>74</i>
6.2.2	<i>Činnost komise .....</i>	<i>75</i>
6.3	AKREDITACE VZDĚLÁVACÍCH INSTITUCÍ A VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ.....	75
6.3.1	<i>Akreditace vzdělávací instituce .....</i>	<i>76</i>
6.3.2	<i>Akreditace vzdělávacího programu.....</i>	<i>77</i>
6.4	KONCEPCE DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ PRO ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ A ODBORNÉ PŘÍPRAVY PRACOVNÍKŮ S DĚTMI A MLÁDEŽÍ V OBLASTI VOLNÉHO ČASU .....	78
6.4.1	<i>Další vzdělávání pedagogických pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání. ....</i>	<i>79</i>
6.4.2	<i>Jednotlivé formy DVPP(ZV) školských zařízení pro zájmové vzdělávání .....</i>	<i>83</i>
<b>7</b>	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>93</b>
<b>8</b>	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>96</b>
	<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>101</b>
	<b>ABSTRAKT .....</b>	<b>106</b>
	<b>ABSTRACT.....</b>	<b>107</b>

# 1 ÚVOD

Při nástupu na teologickou fakultu, tak jsem neměla žádnou představu o tom, co mi může nabídnout. Ze studijních předmětů jsem si vybírala semináře dá se říct, že jen podle názvu. Který mě zaujal nebo mi připadal blízký, tak jsem se tam přihlásila. S filozofií pro děti to bylo jiné. Byla jsem v době zápisu nemocná, tak jsem poprosila svoji kamarádku, aby mě „někam“ napsala. Po příjezdu jsem byla dost překvapená a hlavně jsem nevěděla co si pod tím názvem, který byl uvedený v mém přehledu předmětů ze studijního programu Stag představit: *Prevence násilí metodou filozofie pro děti*. Tento nový seminář byl na naší fakultě otevřený poprvé a konal v intenzivním bloku pět dnů v Nových Hradech. Byla jsem plna očekávání, nervozity a plna otázek: „Co nás asi čeká?“ Po příjezdu a po úvodním seznámení s *Michelem Sassevillem* jsem měla otázek ještě více. Říkal, že to je normální o tom Filozofie pro děti je – *je o otázkách...* V průběhu semináře, který probíhal *diskusemi* v kruhu ze všemi zúčastněnými jsem zjistila, že *myšlenky, postoje, názory* které jsem během života nasbírala, jsou důležité, ale důležitější je umět poslouchat i názor, pohled na dané téma toho druhého a *být otevřený* k novým postojům, názorům, úvahám, které na mě přicházejí ze všech stran. Tvořili jsme tzv. *hledající společenství*. Kultivace diskuse byla obzvlášť první rok velké téma, protože dokázat tiše naslouchat, přemýšlet a pak získané dojmy vstřebat a pokračovat v myšlení i sama v sobě dost těžké. Semináře se konaly každý rok a já jsem byla vždy účastníkem. Při hlubší zainteresovanosti byla filozofie stále více mému srdci bližší. Sebepozorováním jsem objevovala a nacházela stále nové věci.

Hlavní myšlenka FPD je naučit děti myslet, rozvinou v nich *správný úsudek*. Správným úsudkem rozumíme schopnost rozlišit, co je v dané situaci vhodné říci či udělat, pak by výchova a vzdělávání, která sleduje tento cíl, měla udělat vše pro to, aby dětem a dospělým tuto schopnost v dané situaci rozlišit vhodné či nevhodné pomohla rozvinout. Jinými slovy, tento typ výchovy a vzdělávání by měl napomáhat rozvoji *samostatného kritického myšlení*. Schopnost *myslet samostatně* znamená, že každý jedinec si bude schopen utvořit správný úsudek. Program Filosofie pro děti si klade právě tento cíl, protože jeho zakladatel *Matthew Lipman* věří, že pro ochranu individuální svobody je právě demokracie tím nejlepším politickým systémem. Jedna z mých nejdůležitějších věcí respektive otázek přišla až po možnosti účastnit se semináře pro učitele a učitelky na pedagogickém centru v Českých Budějovicích. Na tomto místě jsem si položila svoji pro mě velmi podstatnou otázku: „Jak můžeme učit děti myslet, samostatně myslet, kriticky myslet, když pro nás „dospělé“ je to

problém?“ Nebylo by lepší začít s filozofií pro děti u dospělých, kteří si s sebou nesou zarytou formu výchovy? Položila jsem tuto otázku i profesoru Sassevillovi a odpověď byla: „Teď to učíme vás a vy pak budete učit děti.“ Odpověď byla jasná, ale v našem školství jsou a ještě nějaký čas budou učitelé, vychovatelé studující v komunistickém a v postkomunistickém režimu. „Co kdybychom první začali s nimi?“ Pokusím se zmapovat, jaké jsou podmínky pro přijetí FPD do programu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. A proto se i má diplomová práce bude zaměřovat tímto směrem.

Cílem diplomové práce je popsat program Filozofie pro děti a možnosti jeho začlenění do programu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podporovaného MŠMT, a to se zvláštním zaměřením na pedagogu volného času.

V úvodu bych chtěla zjistit jakým způsobem *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* zajišťuje prostřednictvím rámcových vzdělávacích programů možnosti výchovy a vzdělávání dětí v předškolním věku a následně v základním vzdělávání. Jaké jsou hlavní principy a klíčové kompetence RVP v PV a ZV.

Následně bych chtěla svůj úhel pohledu zaměřit na *pedagogické pracovníky* hlavně na vychovatele, pedagogy volného času. Podívat se na jejich oblast působení, cílové skupiny a základní činnosti podle MŠMT.

Větší pozornost bych následně chtěla upřít na *dialog*. Počínaje historií, pak dialog ve vyučování a jeho následné uplatnění, podmínky pro realizaci dialogu jako je např. prostředí, uspořádání tříd. I souvislost v připravenosti žáka a učitele. Kladení otázek, druhy otázek, které dialog podněcují, etapy vedení dialogu. Na závěr zhodnocení a individuální zkušenosti žáka.

Druhá, rozsáhlá kapitola bude *Filozofie pro děti*. Co jí předcházelo, pár slov o autorovi myšlenky. Vliv FPD dnes ve světě a České republice. Význam a smysl FPD. Chtěla bych nastínit metodiku – počínaje příběhy, vysvětlení nového pojmu hledající společnosti. Také jak probíhá výuková hodina FPD v praxi – četba, hledání, psaní a vybírání otázek, diskuse a vše co sebou doprovází. Důležitá je, jakou roli v hledajícím společenství má učitel oproti klasickému vyučování.

Uzavírat moji diplomovou práci bude kapitola o *DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků)*. Co může poskytnout pedagogickému pracovníkovi? Jak napomáhá PP v posilování odborných kompetencí a obohacuje jeho celoživotní vzdělávání? Kde se může uskutečňovat další vzdělávání pedagogických pracovníků? V neposlední řadě jaké má



akreditační komise, která určuje a schvaluje přijetí různých vzdělávacích programů podmínky pro zařazení např. FPD do systému akreditovaných předmětů pro MŠMT. Na tyto stěžejní otázky bych chtěla nalézat odpovědi ve své práci.

K diplomové práci jsem našla dostatek literatury, ale objevily se i témata ke kterým bylo třeba použít internetové zdroje, hlavně ze stránek Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, kde jsou uvedeny zákony a vyhlášky a novely, které jsou pro některé kapitoly podstatné. Internet využiji při vyhledávání a upřesnění některých pojmů. V neposlední řadě budu čerpat z materiálů ke kurzům filozofie pro děti, které byly k dispozici na teologické fakultě.

## 2 RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY

### 2.1 Pohled na dítě v rámcových vzdělávacích programech pro předškolní a základní vzdělávání

#### 2.1.1 Rámcové vzdělávací programy

*„RVP specifikují obecně závazné požadavky pro jednotlivé stupně a obory vzdělání, vymezují rámec pro návrh učebních plánů a formulují pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů.“<sup>1</sup>*

- ❑ vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě;
- ❑ vycházejí z koncepce celoživotního učení;
- ❑ formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání;
- ❑ podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.<sup>2</sup>

Dnešní společnost klade důraz na jednotlivce a jeho schopnosti. Všechny jeho možnosti jsou závislé na tom, jak dobře funguje struktura a společenský rámec pro jeho individuální život – rámec, který tvoří nejen instituce, ale i lidé v nich. Čím větší nabídka, tím víc záleží na vlastnostech mravních a lidských kvalit, aby si dokázal dobře vybrat. Odtud je přirozený vývoj toho, že vzdělávání se prodlužuje a jsou na něj větší a větší nároky. Učení a vzdělávání, zdokonalování se stalo nezbytnou součástí lidského života jak v pracovní sféře, tak i ve sféře volného času. Vznikají školy, vzdělávací instituce, soustavné vzdělávací programy pro dospělé. Vzdělávání se přitom nevztahuje jen k vědě a poznání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojení sociálních hodnot, duchovních, morálních a estetických, kladných vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako takové.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> KOTÁSEK, J. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha.* s. 38.

<sup>2</sup> Srov. JEŘÁBEK, J; TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání.* s. 10.

<sup>3</sup> Srov. SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* s. 6.

Také jde o novou orientaci vzdělávání, zvládnout metodu „učit se“, umět využívat, zpracovávat informace i komunikační technologie. Důležité bude informace ne povrchně přijímat, ale že je budeme zpracovávat, měnit ve znalosti, umět kriticky myslet a zhodnotit. Zvládat konflikt, respektovat odlišnost názorů lidí ve společnosti. Naučit se adekvátně reagovat na různorodé situace a být schopni umět řešit problémy, které nastanou. A vést plnohodnotný život a to vše činit na základě samostatného úsudku.<sup>4</sup>

## 2.2 Výchova v předškolním vzdělávání

První roky života jsou základní pro fyzický, psychický a sociální vývoj dítěte k vytváření celé jeho osobnosti.<sup>5</sup>

*„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.“<sup>6</sup>*

*„Institucionální předškolní vzdělávání podporuje výchovné působení rodiny, doplňuje je o specifické podněty, rozvíjí je a obohacuje.“<sup>7</sup>*

Jsou vázána na síť škol s předškolním vzděláváním a s programem upravený podle individuálních potřeb dětí i v přípravných třídách základních škol. RVP PV určuje základní východiska pro vznik školních vzdělávacích programů. Má určité hranice, které je nutno dodržovat jak učiteli, tak žáky. Respektive, každé školské zařízení po dodržení základních pravidel má možnost si vytvořit program přesně podle svých kritérií a pravidel s ohledem na místo a lokalitu, ve které děti žijí.<sup>8</sup>

### 2.2.1 Hlavní principy RVP PV

RVP PV byl vytvořen tak, aby vyhovoval dnešním požadavkům na vzdělávání:

- respektovat přirozená vývojové rozdíly dětí v předškolním věku a zodpovědně je vkládat do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání;

---

<sup>4</sup> Srov. KOTÁSEK, J. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha.* s. 45.

<sup>5</sup> Srov. Tamtéž. s. 45.

<sup>6</sup> SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* s. 7.

<sup>7</sup> KOTÁSEK, J. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha.* s. 45.

<sup>8</sup> Srov. SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* s. 7.

- ❑ umožňovat rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb;
- ❑ ustředit se na uskutečňování základních klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání;
- ❑ hodnotit kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet;
- ❑ uskutečňovat srovnatelnou pedagogické výsledky vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami;
- ❑ dávat prostor pro vytváření různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy;
- ❑ umožňovat mateřským školám využívat mnohostrannost forem i metod vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám
- ❑ poskytovat rámcová kritéria využitelná pro vnitřní i vnější hodnocení mateřské školy i nabízeného vzdělávání.<sup>9</sup>

*„Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována.“<sup>10</sup>*

### **2.2.2 Klíčové kompetence PV**

Klíčové kompetence reprezentují v současném vzdělávání cílovou kategorii, vyjádřenou v podobě výstupů. V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jejich pojetí i obsah vychází z hodnot společností přijímaných a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu člověka a k posilování funkcí občanské společnosti. Jejich osvojování je proces dlouhodobý a složitý, který začíná v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Proto je

---

<sup>9</sup> Srov. Tamtéž. s. 6.

<sup>10</sup> Tamtéž. s. 8.

velkým snažením, aby klíčové kompetence tvořily základ vzdělávání na všech úrovních a aby k jejich vytváření byl určující pro další vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Klíčové kompetence tak získávají ústřední pozici v rámcových vzdělávacích programech. Již v předškolním věku dítěte mohou být vytvářeny základy klíčových kompetencí, důležité a významné nejen z hlediska přípravy dítěte na systematické vzdělávání, ale zároveň pro jeho další životní cesty i celoživotní učení. Dobré základy klíčových kompetencí, vštípené v předškolním věku, mohou být podstatou pro dalšího příznivý rozvoj vzdělávání dítěte, nedostatečné základy naopak brzdou, která dítě na počátku jeho životní a vzdělávací cesty může znevýhodňovat. Proto by předškolní vzdělávání mělo o jejich vytváření cíleně usilovat.

Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence:

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

### **2.2.3 Úkoly, specifikace, metody a formy práce PV**

Předškolní vzdělávání má zodpovědně vytvářet pro dítě mnohostranně motivované prostředí, které zahrnuje všechny oblasti rozvoje osobnosti. Úkolem předškolního vzdělávání je kvalitně doplňovat rodinnou výchovu a připravovat dítě na vstup do prostředí základní školy. Smysluplné obohacování denního programu dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči. Předškolní program by měl být promyšlený krůček po krůčku k lidskému a společenskému základu. Velký důraz by měl být kladen na pozitivní prožitek, zkušenost. Rozvoj osobnosti dítěte je jak v podpoře tělesného rozvoje a zdraví, také i v osobní spokojenosti a pohodě, pomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu objevování, prozkoumávání a učení, stejně tak i učit a orientovat se ve společnosti ve které žije a je její součástí. Při každodenním styku s dítětem, má mateřská škola též funkci diagnostickou, zejména u dětí ze speciálními potřebami vzdělávání.<sup>11</sup> („*Dětem s*

---

<sup>11</sup> Srov. Tamtéž, s. 7-8.

*nerovnoměrnostmi ve vývoji, dětem se zdravotním postižením, se zdravotním a sociálním znevýhodněním.12“)*

## **2.3 Výchova v základním vzdělávání**

Základní vzdělání je navazující vzdělání na předškolní, je jediné, které je povinné pro absolvování všech žáků.<sup>13</sup>

Je rozděleno na 1. a 2. stupeň. Každá vyučovací etapa má specifické cíle, jiné metody a formy práce.<sup>14</sup>

„Základní vzdělávání vyžaduje na 1. i na 2. stupni podnětné a tvůrčí školní prostředí, které stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání i podporuje žáky nejslabší a zajišťuje, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělávání. K tomu se vytvářejí i odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.“<sup>15</sup>

**1. stupeň** – Je přechodem z předškolního vzdělávání a rodinné péče do systematického, didaktického života žáka. Pro děti je to hlavním obdobím, kdy všechny získávají svoji velkou zkušenost s heterogenním kolektivem. Na tomhle základě se připravuje soužití a spolupracovat s druhými, což jej vybavuje do osobního života a zaměstnání i samostatnou adaptaci do života. Hlavním cílem je poznávání, respektování a dodržování pravidel s ohledem na individuální potřeby každého žáka. Svými vzdělávacími činnostmi se snaží motivovat malého žáčka ke kladnému vztahu k učení, socializaci v širší skupině jak spolužáků, tak i učitelů a dalších osob se kterými přijde do styku. Velký důraz je i na poznávání, řešení problému, které jsou mu nabízeny. Učí se objevovat a tvořit.<sup>16</sup>

První stupeň má též velký vliv na včasnou korekci různých znevýhodnění, odhalování odchylek, schopností a nadání žáka.<sup>17</sup>

---

<sup>12</sup> Tamtéž, s. 7-8.

<sup>13</sup> Srov. JEŘÁBEK, J; TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání.* s. 12.

<sup>14</sup> Srov. KOTÁSEK, J. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha.* s. 47.

<sup>15</sup> SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* s. 8.

<sup>16</sup> Srov. JEŘÁBEK, J; TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání.* s. 12.

<sup>17</sup> Srov. KOTÁSEK, J. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha.* s. 47.

**2. stupeň** – Ukončuje povinnou školní docházku. Druhý stupeň napomáhá žákovi k získání hodnot a postojů, schopností, dovedností a návyků, které mu mají se orientovat ve společnosti jak v naší zemi, tak i v zemích Evropské unie. Je to též obdobím odmítání veřejně uznávaných pravd. Tahle polarita může být pro žáka buď hnacím motorem nebo také brzda. Snahou je využití dlouhodobější úkoly, projekty. Přenášení na žáky větší zodpovědnost jak na vedení a organizaci školy, ale i mimo ni.

*„V průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále vzdělávat a podle svých možností aktivně podílet na životě společnosti.“<sup>18</sup>*

### **2.3.1 Principy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání**

- Navazuje na RVP PV a je výchozí pro koncepci RVP SV;
- vymezuje vše, co je společné a důležité pro povinnou školní docházku, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol;
- specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání;
- vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo. zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi;
- Je zastáncem komplexního přístupu k realizaci učiva, včetně možnosti jeho propojování, a předpokládá a podporuje volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků;
- umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- je závazný dokument, za kterým se musí střední školy ohlížet při výběru požadavků k přijímacímu řízení.

---

<sup>18</sup> JEŘÁBEK, J; TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání.* s. 12.

### 2.3.2 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. Smyslem a cílem vzdělávání je připravit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění v zaměstnání a ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má začátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu. Klíčové kompetence nestojí vedle sebe, ale jsou různými způsoby propleteny, jsou multifunkční, lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány:

- kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;
- kompetence komunikativní;
- kompetence sociální a personální;
- kompetence občanské;
- kompetence pracovní.

### 2.3.3 Úkoly základního vzdělání

*„Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:“<sup>19</sup>*

- dát žákovi prostor pro osvojení umět se učit a motivovat jej ke vzdělávání celoživotnímu;

---

<sup>19</sup> JERÁBEK, J.; TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*. s. 12.



- ❑ podporovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- ❑ podporovat v žákovi všestrannou, účinnou a otevřenou komunikaci;
- ❑ rozvíjet u žáka schopnosti spolupracovat, respektovat práci svou, ale i jiných;
- ❑ připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;
- ❑ vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;
- ❑ učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;
- ❑ vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
- ❑ pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.<sup>20</sup>

### 2.3.4 Kritické myšlení

Na různých základních školách po České republice byly dělány výzkumy, které měly za cíl zjistit úroveň vědomostí žáků. Například při definici Archimedova zákona umělo reprodukovat 23% žáků, ale do praktického příkladu jej umělo použít jen 11,3% žáků. Tyto výsledky jsou důkazem toho, že ve vyučování se dává velký důraz na osvojení poznatků a faktů, pouček, ale zanedbává se chápání smyslu, významu, samostatného uvažování a hodnocení.

#### Vymezení pojmu kritického myšlení

Kritické myšlení je celkem široký pojem, takže hledání jedné vše vystihující definice nebude lehké.

- 1) Kritické myšlení, kritický postoj nebo také kritičnost (z řeckého slova krinein, rozlišovat, posuzovat) znamená schopnost nepodléhat prvnímu dojmu, obecnému

---

<sup>20</sup> Srov. JEŘÁBEK, J; TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*. s. 12-13.

mínění, nebo naléhavosti nějakého sdělení, nepřebírat automaticky názory, které se tradují z generace na generaci, nýbrž dokázat zaujmout odstup a vytvořit si vlastní názor na základě vědomostí a zkušeností jak vlastních, tak jiných důvěryhodných osob.<sup>21</sup>

Tato definice není kompletní, je to jenom hrubý nástin definice kritického myšlení.

- 2) Kritické myšlení vychází z duševního procesu analyzovat, hodnotit informace, které jsou mu nabízeny, zvláště pak problémy, které osídlí, nabídnou jako pravdivý. To tvoří proces zrcadlení na významu sdělení, zkoumání nabídnutého důkazu a úvahy a vytvoření rozsudků o faktech.<sup>22</sup>

Obě definice se shodují na dvou základních termínech. Ta první je, že KM je o tom, nepodléhat prvnímu dojmu, sdělení. Druhá je o vytvoření vlastního názoru na danou věc, problém, který nastal.

- 3) *„Kritické myšlení je nástrojem, který pomáhá žákovi přejít od povrchního učení k hlubokému učení, tj. k odkrývání souvislostí, k porozumění učiva a dospívání k vlastním závěrům.“*<sup>23</sup>

Kritické myšlení vychází více či méně z konstruktivistického směru v kognitivní psychologii a pedagogice. Podle této definice žák nepřijímá informace, hotové poznatky při smysluplném učení mechanicky, ale dřív vytváří, konstruktivní nové na základě těch, které předtím přijal. Osvojení poznatků je výsledkem složité mentální aktivity člověka. Základem je sice přijatá informace, ale člověk si ji neukládá přímočaře a mechanicky do paměti. Naopak, původní informaci převádí, přehodnocuje, dává do vztahů s dalšími vědomostmi, zkušenostmi a použije je v budoucí svojí interpretaci. Při smysluplném učení se to co se prezentuje a to co se žák naučí, není totožné. Postupem se dítě snaží samo osvojit poznatky a významy.<sup>24</sup>

*„Myslet kriticky znamená, že promyslíme do hloubky informace, které se k nám dostávají různými cestami. Kritické myšlení také vyžaduje, abychom brali v úvahu zdroje a cesty informací, zvažovali argumenty, hledali možnosti pro i proti, vazby a souvislosti.“*

---

<sup>21</sup> Srov. KOUKOLÍK, F. *Šimpanz a vesmír 1998: Sedm pravidel kritického myšlení* [online].

<sup>22</sup> Srov. NETUŠIL, P. *Kritické myšlení* [online].

<sup>23</sup> GAVORA, P. P. *Kritické myslenie v škole alebo koľko rokov má kapitán lode?*. s. 17-25.

<sup>24</sup> Srov. Tamtéž.

*Znamená to nesahat po prvoplánových řešeních, zachovávat si jistý odstup a skepticismus, neustále hledat jiná možná vysvětlení a řešení. Kriticky myslet znamená také vědět, že nikdy nejsme s promyšlením nějakého problému nebo tématu u konce, že se můžeme znovu i z jiných perspektiv nahlížet promyšlenou věc. Důležité je také vědomí, že naše vlastní porozumění věci je dávno našimi zkušenostmi i prostředím, v němž se utvářelo naše myšlení, a že myšlení ostatních lidí, jejichž zkušenosti jsou odlišné, je jiné – a proto je pro nás tedy zdrojem dalšího poučení, nikoli předmětem odmítání.“<sup>25</sup>*

Kritické myšlení náleží mezi myšlení nezávislé (nikdo nemůže myslet za vás). Kritickému myšlení učíme žáky tak, že každá osoba si vytváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Tedy žáci i studenti chtějí myslet svobodně, demokraticky. Kriticky myslící lidé mohou souhlasit s jistým názorem, či pojmem, avšak rozhodují sami za sebe. KM potřebuje mnoho informací, faktů, textů, hypotéz, pojmů. Myšlenky lidí jsou neustále ověřovány, zdokonalovány, musíme číst, diskutovat, debatovat, nesouhlasit. Předáváním svých myšlenek, přijímáním myšlenek se zapojujeme do procesu, který prohlubuje a propracovává naše vlastní postoje a názory. Učitelé by měli pracovat na tom, aby jejich žáci měli správné postoje a uměli si vyměňovat své názory prostřednictvím plodné diskuse. Žáci by se mohli naučit toleranci a pečlivému naslouchání druhých, a poté zodpovědně přistupovat ke svým stanoviskům. Kritické myšlení učí děti myslet a orientovat je v myšlenkách druhých lidí. Kritické myšlení začíná otázkami.<sup>26</sup>

### **Metody pro rozvoj kritického myšlení**

Ve světě existuje mnoho zpracovaných metod na rozvoj kritického myšlení. Jsou vypracované sítě, které se zaměřují na různé věkové skupiny, ale i na žáky s různou mentální úrovní. Používají se v různých vyučovacích předmětech a jsou součástí učebních osnov daného vyučovacího předmětu. Při nácviku se používají nejrůznější pomůcky od tužky a papíru až po počítač. Jednotlivé postupy jsou velmi různorodé, týkají se nejen rozvoje paměti a myšlení. Mezi tyto patří např.

STELLA: pro vyučování chemie a dějepisu.

---

<sup>25</sup> KOLÁŘ, Z; ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*, s. 70.

<sup>26</sup> Srov. NETUŠIL, P. *Kritické myšlení* [online].

SPELT: pro vyučování matematiky, cizího jazyka, společenských věd a sociální kompetenci<sup>27</sup>

Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech. Kritičtí myslitelé si hledají svá řešení sami. Argument je nezbytným ukazatelem kritického myšlení je zapotřebí se tímto problémem zabývat. Argument obsahuje tři základní položky (tvrzení, důvody, důkazy). Tvrzení je hlavní myšlenka či jádro věci samé, je také podpořeno řadou důvodů proč jsme vyvodili právě tuto hypotézu. Důvody jsou založeny na důkazech (zkušenosti, místa v textu, údaje). Dobré argumenty připouštějí i protiargumenty a pedagog se s nimi musí vyrovnat a podporovat tak kritické myšlení svých žáků.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> Srov. GAVORA, P. P. Kritické myslenie v škole alebo koľko rokov má kapitán lode?.s. 17-25.

<sup>28</sup> Srov. NETUŠIL, P. *Kritické myšlení* [online].

### 3 PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI VE SFÉŘE VOLNÉHO ČASU

Pedagogický pracovník je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko – psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu, je zaměstnancem právnické osoby–li k právnické osobě, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy, není–li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není–li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče.

#### **Přímá pedagogická činnost je vykonávána**

- Učitelem
- Vychovatelem
- Speciálním pedagogem
- Psychologem
- Pedagogem volného času
- Asistentem pedagoga
- Trenérem
- Vedoucím pedagogickým pracovníkem<sup>29</sup>

Obory působení pedagogů volného času mohou být definovány rozličnými způsoby pohledu.

---

<sup>29</sup> Srov. Vyhláška 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

## **3.1 Oblasti volného času**

### **3.1.1 Oblast denního volného času**

#### **Cílová skupina – děti**

Domy dětí a mládeže, centra volného času, mateřské školy, dětské domovy, dětské vesničky, dětské nemocnice, školy s celodenní péčí, školy umění, rehabilitační centra, resocializace.

#### **Cílová skupina – mladiství**

Centra mladých, domovy a střediska volného času, domovy mládeže, výchovné a pečovatelské ústavy, ústavy pro mladistvé delikventy, sportovní sdružení, oddíly.

#### **Cílová skupina – dospělí**

Volnočasové zařízení v podnicích, domy, poradny a služby občanům, sportovní centra, občanská iniciativa, centra a kluby seniorů, umělecké galerie, výstavy, vzdělávací centra, univerzity třetího věku, herny a sportoviště, lázeňská, rehabilitační střediska, kulturní a jiná střediska.

### **3.1.2 Oblast týdenního volného času**

V této oblasti převládá skupinová, nebo rodinná aktivita. Nejsou zde velké generační rozdíly, jsou tvořeny tak, aby tyto prostory mohly navštěvovat všechny generace. Rozmanitou nabídku tvoří např. parky volného času, centra, vesnice a domy volného času, táborové osady.

### **3.1.3 Oblast ročního volného času**

Jsou to především prázdninová centra (místa dovolených), prázdninové tábory, dětské kolonie, prázdninová centra, tábory a kluby mládeže, prázdninové vesnice, střediska cestovního ruchu, lázeňská střediska, rehabilitační centra.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Srov. VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. s. 75.

## 3.2 Pracovníci ve sféře volného času

### 3.2.1 Animátor

*„Je člověk, který se snaží být ve vztazích „neutrální“ ke všem stejný. Je důležité, aby dal všem prostor pro vyjádření názoru, aby byli všichni zapojeni do dění skupiny. Jen tak se budou vytvářet dobré vztahy a atmosféra ve skupině bude přátelská. Vychovatel vytváří vztah – navazuje kontakt.“<sup>31</sup>*

### 3.2.2 Pedagog volného času

Pedagog musí v první řadě dítě zaujmout, navázat vztah. Výchovné působení vztahu se projeví tak, že postupně přivádí člověka k různému poznání hodnot. Funkce pedagoga spočívá především v tom, že je rádce, instruktor, inspirátor činností, kterých nenásilně využívá k navození procesu učení. Vede děti k hodnotnému využití volného času.<sup>32</sup>

Základní činnost pedagoga volného času je podle vyhlášky č. 317/2005 Sb. výchovná a vzdělávací, zaměřená na oblast volného času dětí, žáků, studentů, mládeže nebo pedagogických pracovníků a dalších dospělých zájemců se všeobecným zaměřením i se zaměřením na jejich celkový i specifický rozvoj, na rozvoj jejich zájmů, znalostí, tvořivých schopností.

Pedagogové volného času provádějí informační a konzultační činnosti a odborné pomoci v oblasti volného času pro školy, školská zařízení, občanská sdružení. Organizace soutěží, přehlídek, soustředění, pobytů a táborové činnosti pro výše uvedené osoby. Pedagogové provádějí i informační a konzultační činnosti a odborné pomoci v oblasti volného času pro školy, školská zařízení, občanská sdružení a další zájemce. Komplexní pedagogická, primárně diagnostická a preventivní činnost v oblasti volného času včetně prevence sociálně patologických jevů a prevence bezpečnosti a ochrany zdraví není výjimkou. Tvoří programy, poskytují metodické a konzultační činnosti a specializované odborné pomoci subjektům působícím v oblasti zájmového vzdělávání a volného času. Zajišťují péči o talenty. Vytváří i komplexní celostátní koncepci rozvoje oblasti volného času.<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> HANÁKOVÁ. *Animace jako výchovná metoda*. s. 4.

<sup>32</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J; HÁJEK, K; HOFBAUER, B. *Pedagogika volného času*. s. 54, 76.

<sup>33</sup> Srov. *Vyhláška 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*.

## **Vychovatel**

Osobnost vychovatele nevzniká sama od sebe, ale tvoří se na základě osobních dispozic, vzděláním, osobnostním zráním a dalším sebevzděláváním. Musí mít organizační schopnosti, efektivně jednat při vzniklých situacích, umí navozovat a motivovat široké spektrum rekreačních a zájmových činností. Smysl pro humor zde není výjimkou. Dokáže vybranými aktivitami v dětech vzbuzovat zájem o činnost, podporovat jejich sebevědomí a rozvíjet pozitivní stránky jejich osobnosti.<sup>34</sup>

Vychovatelská činnost je podle vyhlášky č. 317/2005 Sb. zaměřená na rozvoj osobnosti dětí, žáků nebo studentů, jejich zájmů, znalostí a tvořivých schopností probíhající v zájmovém vzdělávání podle programu činnosti školského nebo jiného zařízení. Výchovná a vzdělávací činnost zaměřená na vytváření a rozšiřování vědomostí, dovedností a návyků klientů. Odborné usměrňování zájmového vzdělávání specializovanými metodami. Koordinace protidrogové prevence v rámci příslušného zařízení, koordinace činnosti vychovatelů ve výchovných skupinách ve školách a školských zařízeních. Samostatné provádění specifických pedagogických vyšetření a dalších vysoce náročných pedagogických činností. Stanovení diagnostických a výchovných postupů při výkonu náhradní výchovné péče a asistenční vzdělávání a výchovné práce s adolescenty, spojené s řešením problémů osob v krizových a mezních životních situacích ve spolupráci s odborníky z jiných odvětví.<sup>35</sup>

## **Politik a vědec volného času**

Hledá společenské základy pro promyšlené a volnočasově pedagogické jednání.<sup>36</sup>

## **Trenér**

Trenér je zároveň i vychovatelem. Je pro mladé lidi osobností, které věří a často jej napodobují. Měl by dodržovat přesně to, co po ostatních vyžaduje. Důležitá je jeho verbální i nonverbální komunikace s hráči, nutnost předvádět určitá herní cvičení, trenér hráče pozoruje – opravuje, chválí a povzbuzuje. Trenér má být modelem, nic nepředstírat, neklamat, být ochotný naslouchat. Vyžadovat plné odevzdání se sportu a cílům družstva, ale vždy dávat

---

<sup>34</sup> Srov. HÁJEK, B; PÁVKOVÁ, J. *Školní družina*. s. 34.

<sup>35</sup> Srov. *Vyhláška 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.*

<sup>36</sup> VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. s. 81.



najevo, že v životě jsou důležitější věci než sport. Usilovat o spravedlivé rozdělování pozornosti a sympatií. Uvědomovat si pocity vlastní a pocity svých svěřenců. Budovat v nich sebedůvěru, schopnost sebeoceňování, sebekontroly (reagování na chyby vlastní, rozhodčího).<sup>37</sup>

Podle vyhlášky č. 317/2005 Sb. trenér zajišťuje odborné trenérsko-metodické činnosti a sportovní přípravy v daném sportovním odvětví. Základní činností je vzdělávací a výchovná činnost zaměřená na získávání vědomostí a dovedností žáků studijního oboru sportovní příprava podle školního vzdělávacího programu a metodických doporučení z oblasti pedagogiky, psychologie a přírodních věd.<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> Srov. HANÁKOVÁ. *Úloha sportu ve volném čase*. s. 26.

<sup>38</sup> Srov. *Vyhláška 412/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb, o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.*

## 4 DIALOG

V dnešní době je záměrem již delší dobu modernizace vyučování, zvyšování účinnosti vyučování a zároveň rozšíření u žáků jeho klíčových kompetencí obsažené v nových rámcových vzdělávacích programech. Jsou to kompetence hlavně zaměřené na kvalitní komunikaci, spolupráci, tvořivě řešit problémy, pracovat s informacemi, které jsou chápány jako soubor komplexních způsobilostí využitelných v dalším vzdělání a životě. Jako jedním z důležitých a základních prostředků ke zkvalitnění vyučování chápeme dialog. Dialog jako společné hledání pravdy, dialog jako cesta k hlubšímu poznání a porozumění skutečnosti, dialog jako nalézání souladu v názorech a postojích, dialog jako řešení konfliktů a nedorozumění. Dialogem můžeme podporovat k rozvoji osobnosti všech žáků, a to nejen v oblasti poznávání, ale také v oblasti afektivní, etické a psychomotorické. Dialog je především možnost vzájemného otevírání se člověk člověku, možnost společného hledání, vzájemné obohacování o své znalosti, ale i o znalosti druhých, zkušenosti, postoje, názory i prožitky a emoce. Pojetí dialogu jako obecného principu vyučování by mělo být ve vyučování jedním ze základních aspektů učitele a žáků. Učitel by měl vytvářet kvalitní prostředí pro realizaci dialogu a tím pádem i rozvoj dítěte v celé jeho osobnosti. Učitel, nezabývá žáka vlastního vidění, naopak respektuje jeho svět jeho názor na zákonitosti kolem sebe i na zkušenosti. Dialog je prostředkem pro společné hledání a objevování a tím může být právě dialog ve vyučování.<sup>39</sup>

### 4.1 Uplatnění principu dialogu ve vyučování<sup>40</sup>

V dnešní době se ještě najdou vyučující, kteří se budou ptát po důležitosti dialogu ve vyučování. Proč vést žáky k dialogu, když stačí předat to, co vím? Učitel má předat informace a na konci probrané látky zjistit, zda se jí dostatečně naučili a následně zhodnotit. Naučil-li se žák dobře, jeho hodnocení bude kladné a plynou z toho další pozitivní výhody, ale pokud ohodnocení je záporné, nedostačující dostane špatnou známku, vlastně je to trest, že se nenaučil. Znáмка je projevem selekce, ale plní také funkci výstrahy. Projev žákova neúspěchu se pak interpretuje ve dvou polohách: žák je líný, žák se na tuto látku nepřipravil

---

<sup>39</sup> Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*, s. 7-8.

<sup>40</sup> Tamtéž, s. 9.

nebo žák tuto látku nepochopil a byla nad jeho rozumové schopnosti. Obojí je hodnoceno stejně negativně (špatnou známkou).

Předávání hotových poznatků, jako „pravd k věření“ vede nekritickému přejímání a reprodukování myšlenek, chybí vlastní myšlenky, názory, úsudky a přístupy. Toto vše sebou přináší nebezpečnost ve snadné ovlivnitelnosti a zmanipulovatelnosti autoritami různého druhu.<sup>41</sup>

Pro rozvoj demokratické společnosti je důležité, aby právě pedagogové respektovali a podporovali různorodost poznání a vědění, že existuje mnoho pravd, že je velká relativnost kontextů, že každá vědecká teorie je jen jedním z hledisek, které musí znovu vstupovat do dialogu. Dialog ale nemůže existovat tam, kde je učitel přesvědčen o své absolutní pravdě a nepřipouští různé diskuse. Proces učení je vnitřní individuální činnost žáka, na kterou působí mnoho činitelů, a právě jedním z těchto velmi důležitých činitelů je učitel. Poskytuje žákům podněty k poznání, je jich stále víc a stále jich přibývá. I škola přestává být institucí, která jen předává nahromaděné dědictví, neplní jen funkci informační a vzdělávací, ale přebírá dost výrazně další funkce např. socializační, poradenskou, profesionalizační. Škola může pomocí profesně a odborně kompetentních připravených učitelů vytvářet podmínky pro samostatný, osobitý rozvoj každého žáka v souladu s jeho individuálními potřebami. Po této proměně se zásadně mění úloha učitele, stává se z něj „citlivý průvodce realitou,“ do které se žák narodil, ve které žije a ve kterém se musí naučit orientovat, získávat zkušenosti, poznatky i kvalitní prožitky.<sup>42</sup>

*„Úloha pedagoga je pomáhat mladému člověku být sám sebou, stát se integrovanou, autentickou a přitom socializovanou osobností, která postupně vytváří obraz světa ve vlastním vědomí a nachází v tom světě své místo.“<sup>43</sup>*

Rostoucí nároky na učitelskou profesi, vyplývají z nových cílů vzdělávacích programů a tím spojenou změnu vyučování ve škole. To se odráží v nových požadavcích na postgraduální přípravě a též to zasahuje do celoživotního vzdělávání učitelů. Tyto požadavky se promítají do klíčových kompetencí, které jsou nutným předpokladem v učitelské profesi.<sup>44</sup>

---

<sup>41</sup> Srov. Tamtéž.

<sup>42</sup> Srov. Tamtéž, s. 11-12.

<sup>43</sup> Tamtéž, s. 12.

<sup>44</sup> Srov. Tamtéž.

*„Jako příklad jsou uvedeny přehledy kompetencí, které tvoří, jádro profesního standardu:*

- Kompetence oborově předmětová*
- Kompetence diagnostická a psychodiagnostická*
- Kompetence obecně pedagogická*
- Kompetence diagnostická a intervenční*
- Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní*
- Kompetence manažerská a normativní*
- Kompetence profesně a osobnostně kultivující“*<sup>45</sup>

Dialog je podstatnou součástí lidského procesu ve výuce, ale i mimo ni, a to tím, že vyučování chápeme jako jednu ze základních procesů kultivace a socializace člověka. Učitel se konfrontuje se stávajícími aktuálními, individuálními zkušenostmi žáka. Je to cesta společného hledání a poznávání skutečnosti a učitel může tuto cestu velmi výrazně ovlivnit.<sup>46</sup>

*„Dialog je nejen metodou, ale i způsobem lidské existence, oslovování a odpovídání, není jen druhem pedagogického působení, ale tím, co výchovné činí výchovným. Není to tedy jen technika předávání vědomostí, ani personální vztah mezi účastníky dialogu, ale brána a cesta člověka k pravdě.“*<sup>47</sup>

Dialog je spíše požadavek na kvalitnější vyučování, dá se realizovat též jako ve formě diskuse, besedy, rozhovoru, otevřené konfrontace různorodých názorů, ale též jako konfrontace s učivem jako takovým. Jsou i případy u kterých k dialogu nedojde, a to tím způsobem, že učitel svým autoritářským způsobem potlačuje žákův vnitřní dialog. Vnitřní dialog se realizuje jak v procesu učení, tak i mimo něj. Dokonce bývá intenzivnější v situacích mimo vyučování. Uplatňování moci a dialogu se vzájemně vylučují. K dialogu dále nedochází tam, kde k tomu nejsou vytvořené podmínky a kde není ani vůle dialog započít.<sup>48</sup>

Dialog je komunikace dvou a více lidí. Nestací, aby dva lidé spolu pouze hovořili, musí dodržovat také určitá pravidla dialogu.<sup>49</sup>

---

<sup>45</sup> Tamtéž, s. 13.

<sup>46</sup> Srov. Tamtéž, s. 17.

<sup>47</sup> Tamtéž, s. 18.

<sup>48</sup> Srov. Tamtéž, s. 19.

<sup>49</sup> GAVORA. P., *Učitel a žáci v komunikaci*, s. 71.

- ❑ **Střídání replik** – replika je hlasový projev jednoho z účastněných, skončí, pakliže začne mluvit druhý partner. Je to navazování na projev jednoho druhým. Dialog se skládá z jdoucích replik za sebou. Jestliže tato podmínka není splněna, nejedná se o dialog ale o monolog jednoho z partnerů.
- ❑ **Střídání rolí hovořícího a naslouchajícího** – při dialogu se nestřídají jen repliky účastníků, ale též jejich role. Jeden hovoří a druhý naslouchá. Potom si role vymění – první naslouchá a druhý hovoří. Tímto způsobem se střídají po celou dobu dialogu.
- ❑ **Jeden partner reaguje na druhého partnera** – u tohoto dialogu vzniká reakce. První partner reaguje na druhého a naopak. Celý dialog je reagování na jednoho partnera. To, že hovořící reagují jeden na druhého, znamená, že mluví o téže věci. Dialog je obsahově jednotný.
- ❑ **Aktivní naslouchání partnera** – naslouchající partner dává najevo, že poslouchá hovořícího partnera. Dívá se na něj, reaguje nonverbálními prostředky. Pokud není splněna tato odezva, stává se, že dialog rychleji skončí nebo alespoň dostane hovořícího do nepříjemného stavu stísnění.
- ❑ **Hledání společného významu** – ve skutečném dialogu nejde jen o výměnu replik je v tom něco víc. Partneři usilují o porozumění, souladu, dohodnutí se, dospět ke společnému významu. Jestliže se tak nestane, je jasné, že se partneři nedobrali k dohodě.

Z těchto příkladů způsobů dialogů vyplývá, že partneři věnují pozornost jednak obsahu, ale i způsobu komunikace. Dialog nevzniká, nebo zaniká, pokud některá z těchto složek chybí. Též bylo uvedeno, že dialog je komunikace mezi dvěma a více osobami; pokud je přítomno více osob, pravidla jsou stejná: jeden mluví a ostatní naslouchají. Výběr hovořícího závisí na skupině, jaké podmínky pro získání slova zvolí. Dítě se dialogu musí naučit, protože dialog není vrozenou formou komunikace. Dítě se postupně učí prvky, až se stane plnohodnotným partnerem v komunikaci.<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> Srov. Tamtéž, s. 71-72.

## 4.2 Realizace dialogu ve vyučování

Pojetí učitelovi koncepce vyučování se dotýká celého principu vyučování. Je velmi důležité, protože je základem pro uvažování učitele, ovlivňuje řešení konkrétních pedagogických situací, přístup a komunikace s žáky, řízení učební činnosti žáků i jejich hodnocení. Vytvoření vlastního pojetí vyučování postavené na principu dialogu je velmi dlouhodobý a složitý proces, který může být ovlivněn prvotními nezdary, tak i názory kolegů. Učitel, který chce princip dialogu do svého vyučování implementovat a respektovat ho, musí být připraven radikálně přebudovat soustavu svých dosavadních činností ve vyučování.<sup>51</sup>

### 4.2.1 Historie prosazování dialogu ve vyučování

Přílišné lpění na uniformních vyučovacích metodách, pasivita žáků, mechanické způsoby učení, pohrdání dětským potenciálem, omezení pohybu ve škole – to vše, a ještě mnoho dalšího se začalo škole vytýkat koncem 19. a začátkem 20. století. Mezidobí let 1880-1940 bylo nesmírně plodné co do počtu různých pedagogických koncepcí a návrhů, jelikož cílem byla změna života právě prostřednictvím výchovy ve škole. V souvislosti s tím se hovoří o pedagogických principech, jako jsou např. svoboda, zodpovědnost, spolupráce, samostatnost, sebevýchova, objevování, sociální učení.<sup>52</sup>

Požadovali též změnu postoje k dítěti, projevující se chápáním, respektováním a uznáním dítěte jako jedince jako osobnosti. Dítě, které přichází do školy s určitými zkušenostmi, představami. Snažili se o pojetí činné školy, kde s dítětem budou jednat s ohledem na jeho individuální potřeby, podporovat jeho zájmy, zvědavost a nebudou brzdit jeho vývoj. Dítě budou připravovat na zvláštnosti prostředí, ve kterém se dítě musí naučit orientovat. Důležitá je společná práce, kde žák přidává do velkého celku kousek sebe sama.<sup>53</sup>

#### Marie Montessoriová

Vyvinula svoji pedagogiku na základě pozorování dětí. Viděla v dítěti individuum, které chce samo od sebe něčemu naučit (dítě je tvůrcem sebe sama), a ze strany vychovávajícího je mu v tom třeba pomoci. Pomoc má být přiměřená, aby dítě nepřestalo být aktivní „Pomoz mi,

---

<sup>51</sup> Srov. KOLÁŘ, Z; ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. s. 30-32.

<sup>52</sup> Srov. JANÍK, T. *Reformní pedagogika* [online].

<sup>53</sup> Srov. KOLÁŘ, Z; ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. s. 33.

abych to dokázal.“ A při manipulaci s dětmi se dobralo poznání. Jde o výchovu ke svobodě a volné práci v připraveném prostředí, které je vybaveno didaktickým materiálem.

### **Daltonský plán**

Zakladatelka je Helena Parkhurstová, učitelka, která ve Waterville nedaleko Duandu proměnila tradiční třídu se šroubovanými lavicemi na pohyblivé skupiny stolů, zavedla týdenní a měsíční plány, dovolila žákům se volně pohybovat po třídě a spolupracovat s partnerem dle vlastního výběru. Pedagogika daltonského plánu má vést k rozvoji osobnostních hodnot (příčinnost, upřímnost, otevřenost, nezávislost, a má být přípravou na život. Uznání člověka jako svobodnou bytost, která je zodpovědná za své vlastní rozhodnutí (zodpovědnost jako součást svobody). Výuka podle daltonského plánu vede od samostatnosti ke schopnosti kooperace (princip spolupráce) a dochází při ní sociálnímu učení (umění žít jako člen společnosti).

### **Jenský plán**

Zakladatel je Peter Petersen. Snažil se přispět k řešení neuspokojivých vztahů mezi pedagogickou teorií a praxí. Ve své koncepci přichází s konkrétními návrhy. Rozdělení žáků do ročníků nahrazuje rozdělením do věkově různorodých kmenových skupin, rozvrhy učiva nahrazuje týdenním plánem práce a nabídkou kurzů. Třídu uzpůsobenou pro frontální výuku přetváří ve školní světnici vybavenou podnětným učebním materiálem, známky nahrazuje charakteristikami, které slovně vyjadřují žákův vývoj. Žáka chápe v jeho celosti v jednotě těla, duše a ducha – usiluje o rozvoj jeho osobnosti. Základním pojmem je školní pospolitost, každé individuum se však rozvíjí podle svého vlastního zákona.

### **Hnutí freinetovských škol**

C. Freinet byl skvělý podněcovatel a organizátor. Byl zakladatelem mezinárodního hnutí učitelů. Základním principem jeho pedagogiky se stala aktivnost a práce. Jde spíše o koncept optimálního vývoje dítěte. V jeho koncepcích nacházíme školní tiskárnu a korespondenci mezi třídami. Děti mají možnost se svobodně vyjádřit. Svobodné vyjádření je spontánní, necenzurované, může se projevovat v mnoha podobách (psaní, malování, básně, zpěv apod.). Velmi podstatnou roli ve freinetovské pedagogice je výchova v demokracii a uznání

rovnocennosti žáka. Vyučování a tvorba denních plánů probíhá v dialogu mezi učitelem a žákem.<sup>54</sup>

### **John Dewey**

Byl profesorem filozofie na Kolumbijské univerzitě a na Učitelské akademii této univerzity. Byl dlouholetým členem Americké federace učitelů. Dewey vychází z kritiky staré herbartovské školy a konstatuje, že jejím těžištěm není dítě. Základními ideovými pilíři pragmatiké pedagogiky jsou: Dítě (žák) se stává centrem, kolem kterého krouží veškerá výchova, učební prostředky, atd. Ale v tom smyslu, že žák má aktivně pracovat, žít vlastním životem a zmocňovat se aktivně životních zkušeností. Tak jako u reformní pedagogiky je základním východiskem hluboké studium psychologie dítěte. Vyučovací proces pragmatiká škola nechápe jako předávání systematicky uspořádaných vědomostí, ale jako rozvíjení dětské zkušenosti. Dítě proto má mít kontakt se společenskou i fyzickou zkušeností, má ji znát. Tato zkušenost nemá být náhradou, jak ji prezentovala stará škola. Dítě má získávat vlastní aktivitou zkušenosti, tato činnost ho výrazně motivuje, vzbuzuje zájem a vyvolává problémy. Toto mu nemůže poskytnout tradiční škola, ani tradiční knihy. Zkušenosti žáci získávají v osobní činnosti. V tomto pojetí buduje Dewey pracovní školy. Základní metodou k získávání poznatků je praktická činnost a experimentování žáka. Žáci se učí tím, že ve škole řeší úlohy a problémové situace. Žák má totiž zkoušet, používat různých názorů, informací a řešení. Zároveň si má pamatovat optimální řešení. Veškeré vyučování je praktická činnost žáků, učení činností. Zárukou produktivity práce školy je zájem a aktivita. A ta se rozvíjí v pracovní činnosti žáka.<sup>55</sup>

### **Humanistická psychologie**

Ve druhé polovině 20. století reagují na obrat k žáku jako subjektu také ty pedagogické teorie, které vychází z humanistické psychologie reprezentované A. S. Maslowem a C. R. Rogersem. Vyučování má být orientované na žáka a jeho hlavním zdrojem má být jedinec sám. Jediné poznatky, které je mohou ovlivnit jsou ty, které si osvojí on sám. Toto nové pojetí mění roli učitele, ten je chápán jako průvodce žákova učení. Ten, kdo vytváří ve třídě důvěrné, naplněné prostředí, pomáhá žákovi a celé třídě si volit, ujasňovat cíle a úmysly, ke kterým budou společně směřovat. Průvodce organizuje a vytváří podmínky pro

---

<sup>54</sup> Srov. JANÍK, T. *Reformní pedagogika* [online].

<sup>55</sup> Srov. Tamtéž.



seberealizaci žáků, ten který vede se žákem dialog. Dialog je zde chápán jako obohacování obou stran o nové kompetence.<sup>56</sup>

### **Humanistická pedagogika**

Vychází z humanistické psychologie. Její tendence jsou zaměřeny na otevřené vyučování. Jsou zde zdůrazněny emocionální a kognitivní aspekty v procesu žákova učení, je zde kladen důraz na rozvoj smyslů, vnímání vlastních pocitů, chce pomoci pochopit žákovi objevení sebe sama a poznávat se navzájem s ostatními spolužáky. Pozornost je zde obrácena na vnitřní prožitky, na rozvoj sebedůvěry, sebejistoty, přiměřené sebehodnocení, podpora odpovědnosti za vlastní rozhodování.<sup>57</sup> „*Otevřené vyučování podporuje činnosti učení, kdy se žák učí prostřednictvím vlastního jednání, samostatným hledáním, odhalováním, experimentováním, prověřováním. Z didaktického hlediska to znamená, že se žák učí nejen frontálním vyučováním, ale také prostřednictvím her, uměleckých aktivit, experimentováním ve vzájemné spolupráci při realizaci různých projektů, za něž přejímá zodpovědnost.*“<sup>58</sup>

#### **4.2.2 Podmínky pro realizaci dialogu**

Jsou tři základní podmínky, které existují pro realizaci dialogu:

- vytvoření příjemného sociálního klimatu a vhodné atmosféry pro dialog;
- připravenost učitele i žáka na vedení a využití dialogu;
- přítomnost atraktivních, zajímavých témat a problémů vhodných pro dialog.<sup>59</sup>

#### **Prostředí podněcující dialog**

Příprava prostředí podporující a posilující dialog je věcí systematicky vytvářené a narůstající vzájemné důvěry mezi učitelem a žákem. Pro dialog je především důležitá ochota se zúčastnit a dialog jako takový rozvíjet. Je též důležité přesvědčení, že dialog je ve vyučovacím procesu smysluplný, vede k očekávaným výsledkům.<sup>60</sup>

---

<sup>56</sup> Srov. KOLÁŘ, Z; ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. s. 34.

<sup>57</sup> Srov. Tamtéž.

<sup>58</sup> Tamtéž, s. 35.

<sup>59</sup> Srov. Tamtéž, s. 39.

<sup>60</sup> Tamtéž, s. 40.

## Pozitivní klima ve třídě

Aby mohlo vzniknout pozitivní klima ve třídě, k tomu je nejvíce nápomocen učitel. Jedná se o stabilní sociální klima, které je vytvořeno všemi zúčastněnými u dialogu. Klima představuje dlouhodobější sociálně-emozivní naladění, postoje a vztahy žáků i učitelů, kteří ve třídě vyučují. Projevuje se zejména ve třech dimenzích:

- 1) **vztahová** – podpora, spolupráce, vzájemná podpora, participace;
- 2) **rozvojová** – možnost jedince v dosahování osobních cílů, možnost vlastního tempa a volby, nezávislost, soutěživost;
- 3) **systémová (vyjadřuje stálost, nebo možnost změny klimatu)** – pestrost, inovace, jasnost pravidel, vliv žáka na vyučování.

Pozitivní klima ve třídě je vytvářeno pomocí těchto faktorů:

- ❑ **Emocionální bezpečí třídy** – vychází hlavně z dobrých mezilidských vztahů. Žák vnímá prostředí jako bezpečné, pokud jsou splněny určité podmínky, např. jsou uspokojeny jeho základní potřeby, není ohrožována, naopak zvyšována jeho sebeúcta, žák má určitou svobodu v rozhodování, ve třídě existuje rovnost šancí pro všechny, zažije ve třídě radost a humor.
- ❑ **Pravidla pro život ve třídě** – jsou domluvená, obsahují informace o tom, které chování je třídou přijatelné a které ne. Dobrá pravidla jsou zdárným začátkem pro zvládnutí vyučování. Pokud jsou pravidla stanovena i za pomoci žáků, cítí se za jejich dodržení zodpovědní. Pravidla jim dají možnost sebekontroly a sebekázně. Pravidla musíme formulovat jazykem, aby žáci pochopili.
- ❑ **Učitelův styl řízení třídy** – učitel by měl mít manažerské dovednosti, které jsou považovány za velmi důležité zejména pro dosahování výukových cílů.<sup>61</sup>

*„Třídní management můžeme chápat jako souhrn svébytných činností učitele, které spočívají v systémově pojatém a strategickém organizování podmínek, událostí, situací, procesů a činností ve třídě.“<sup>62</sup>*

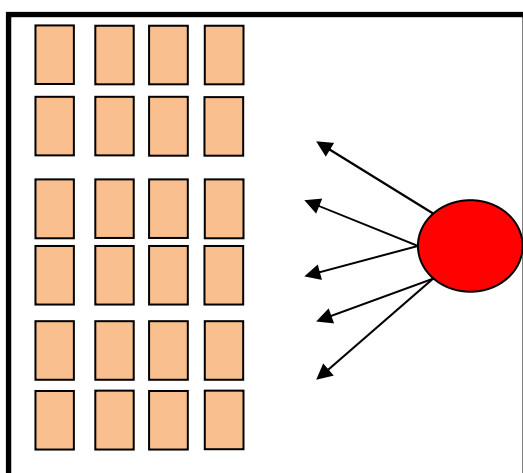
---

<sup>61</sup> Srov. Tamtéž, s. 40-41.

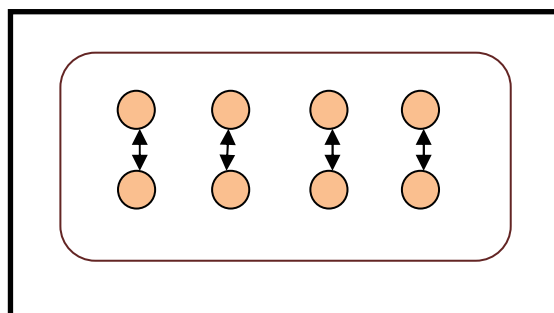
<sup>62</sup> Tamtéž, s. 43.

## Různé uspořádání třídy

Každá komunikace probíhá v různém prostoru. Prostor do značné míry ovlivňuje komunikaci samotnou, její průběh i její výsledek. Určitý typ uspořádání nábytku a jeho tvar umožňuje hlavně „jednosměrnou komunikaci,“ předání informací od učitele k žákovi, tím pádem je omezena komunikace obousměrná od žáka k učiteli a téměř úplně zabraňuje komunikaci mezi žáky navzájem. Místo, tvar a rozmístění nábytku určuje i do jaké míry se komunikující vidí, slyší a do jaké míry je intenzita jejich komunikace. V následujících odstavcích bude vysvětleno uspořádání tříd a jejich důsledky, které z nich vyplývají pro průběh komunikace žáků a učitele.<sup>63</sup>



(1a) Tradiční rozmístění žáků v lavicích – jednosměrná komunikace

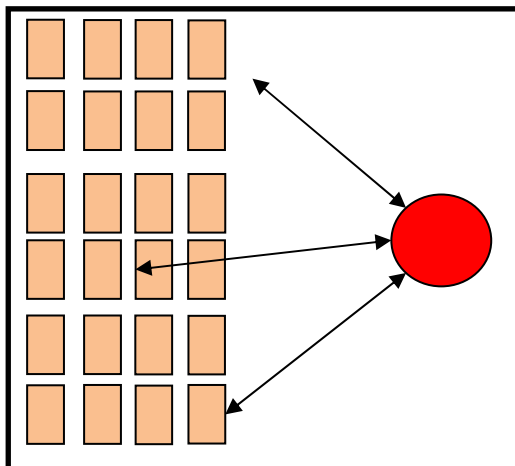


(1b) Tradiční rozmístění žáků – dvousměrná komunikace

**Sálové uspořádání třídy** – obrázek (1a) představuje tradiční třídu s lavicemi seřazenými do řad. Učitel může komunikovat jak s jednotlivcem, tak i se všemi žáky. Žák komunikuje hlavně s učitelem. Komunikace žák – žák (1b) je hodně omezena a někdy i nepřípustná, je možná pokud učitel zadá úkol zpracovat ve dvojicích. Sálové uspořádáním velmi vhodné pro předávání informací, promítání i pro individuální práci žáků. Učitel v téhle třídě má oddělené postavení, v dřívějších dobách se učitelé stavěli ještě na stupínek, aby měli větší nadhled. Je to spíše z nadřazenosti učitele. V takové uspořádání vidí žák jenom učitele a záda svých spolužáků, většinou nevidí do tváře. Sálové uspořádání je též vhodné pro komunikaci učitel

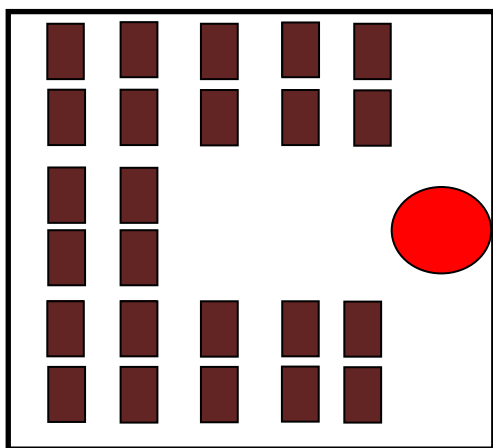
<sup>63</sup> Srov. GAVORA, P. P. *Učitel a žáci v komunikaci*. s. 123.

- jeden žák, může se vést rozhovor, beseda, zkoušet apod. hovoří však jen jeden žák, ostatní se pak střídají. (1c).<sup>64</sup>

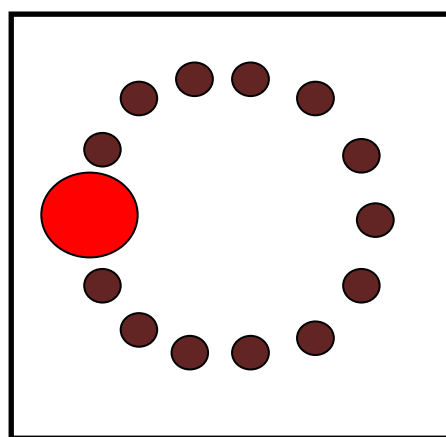


(1c) Tradiční rozmístění žáků v lavicích  
– dvousměrná komunikace

„**Uspořádání lavic do tvaru písmene U**“<sup>65</sup> – obrázek (2a) ukazuje situaci, ve které může učitel kontrolovat žáky, všichni žáci vidí učitele a zároveň vidí i většinu svých spolužáků. Takle forma zlepšuje komunikaci jak učitel–žák, tak i žák–žák. Je velmi vhodný pro řešení společných úloh, diskusi. Tyto způsoby řešení a komunikace ještě lépe podporuje komunikace tzv. do kruhu. (2b). Všichni si vidí vzájemně do tváře, vzájemně se kontrolovat, kruh by měl být zvacím signálem pro komunikaci, rozhovor, diskusi.<sup>66</sup>



(2a) Rozmístění lavic do tvaru U



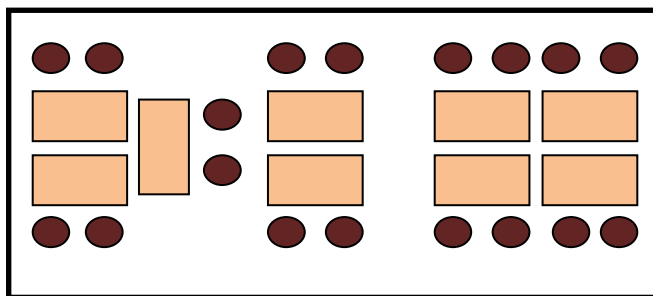
(2b) Rozmístění žáků do kruhu

<sup>64</sup> Srov. Tamtéž, s. 123-125.

<sup>65</sup> Tamtéž, s. 125.

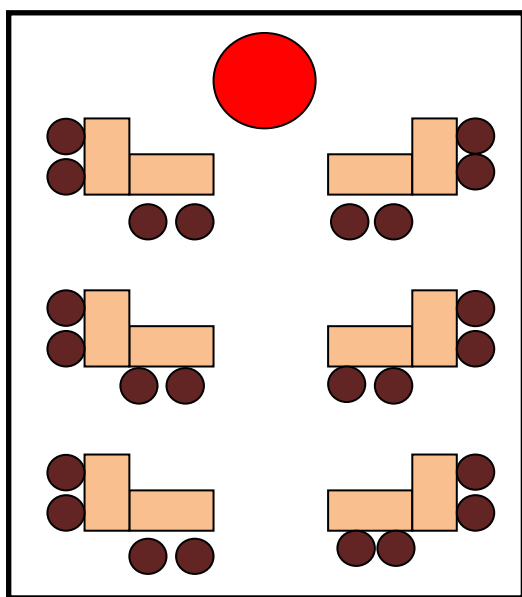
<sup>66</sup> Srov. Tamtéž.

**„Modulové uspořádání třídy“<sup>67</sup>** – učitel si může modulovou třídu sestavit sám, záleží na jeho rozdělení do skupin buď malých či velkých. Při modulovém uspořádání prostoru jsou žáci rozděleni do skupin, kde společně pracují na projektu, řešení úkolu, vypracovávání laboratorních prací. Učitel pracuje samostatně, jen kontroluje konání jednotlivých skupin, monitoruje jejich činnost v případě, že skupina potřebuje pomoc, tak učitel pomůže. (3a)<sup>68</sup>



(3a) Různé způsoby modulového seskupení lavic

**„Uspořádání lavic do tvaru písmene L“<sup>69</sup>** – toto uspořádání je velmi zajímavé, velmi flexibilní. Je možno jej požit ke skupinové práci žáků, nebo také k frontálnímu způsobu vyučování. Učitel dobře vidí na žáky a žáci dobře vidí na učitele. (4a)<sup>70</sup>



(4a) seskupení lavic do tvaru **L**

<sup>67</sup> Tamtéž, s. 126.

<sup>68</sup> Srov. Tamtéž, s. 126-127.

<sup>69</sup> Tamtéž, s. 127.

<sup>70</sup> Srov. Tamtéž

## Přípravenost učitele a žáka na dialog

K tomu, aby mohl ve třídě vzniknout dialog, je nejdůležitější vůle učitele a snaha žáků. K vůli učitele musíme též přidat jeho snahu a také připravenost na vedení dialogu. Aby mohl vést, rozvíjet a klást otázky v dialogu musí na to být učitel z odborného a didaktického hlediska připraven. Na začátku je důležité pojetí vyučování. Je to jedno ze základních východisek. V oblasti obsahu učiva by měl učitel klást důraz na nové hledání, objevování, konstruování vědomostí samotnými žáky. Měl by pracovat s jejich zkušenostmi, prožitky, s tím, jak danou strukturu pochopili. Učitel by měl vyučování a učivo samotné dělat zajímavým. „*Pro utváření vlastních názorů a postojů by měl žákům osvětlovat, že každá teorie je jen jedním z možných hledisek.*“<sup>71</sup>

Atmosféra vhodná k dialogu může vzniknout za rovnoprávnosti všech zúčastněných. Je to ale velmi těžké, protože obě strany, které se dialogu účastní, mají subjektivní představu o své pozici (postavení ve vyučování). Tato představa vychází z tradičního chápání role učitele a žáka. „*Ve třídě, kde učitelovo pojetí vyučování vychází z demokratického stylu řízení a z humanistické koncepce vyučování, učitel dokáže společenskou rovnoprávnost vhodným způsobem simulovat.*“<sup>72</sup> Tato simulace je velmi významná pro tu danou didaktickou rovnoprávnost, která se projevuje v přístupu učitele k žákům, ke komunikaci s žáky, v posílení žákovy autonomie.

Přípravenost učitele nespočívá pouze v kvalitě jeho komunikačních schopností (verbální, neverbální), ale především v jeho skutečném demokratickém přístupu. Dialog je brán jako zvláštní druh hovoru, kde se každý účastník snaží ovlivnit toho druhého. Projevují se zde vzájemné vztahy. Nejdůležitější je, aby se učitel zbavil autoritativního způsobu vystupování. Měl by rozbíjet bariéry a být nekonečně trpělivý. K jeho vybavenosti též patří jeho schopnost a um klást otázky, formulovat daný problém, vymezovat situace a při tom vždy znát možnosti třídy jako celku i jednotlivých žáků. Dialog není o tom, druhého zahnat do úzkých, dialog je o tom, hledat společné.<sup>73</sup>

- 1) **Učitel jako odborník** – v mnoha situacích je třeba, aby učitel zaujal roli odborníka, musí zaujmout jak žáka samotného, tak celou skupinu, musí vést žáky k vyšší úrovni

---

<sup>71</sup> KOLÁŘ, Z; ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. s. 48.

<sup>72</sup> Tamtéž, s. 44.

<sup>73</sup> Srov. Tamtéž, s. 49.

chápání pomocí metod přímého vyučování. „*To znamená poskytovat žákům „řešení“ pro jejich pokroky v učení a porozumění tak, aby dosahovali optima svých možností v řízeném učení nebo výkonu. Toho lze dosáhnout například vysvětlováním, kladením otázek nebo ukázkami.*“<sup>74</sup>

- 2) **Učitel jako prostředník** – učitel jako organizátor práce dětí ve skupinách. V této roli má učitel místo spíše organizační. Žáci mají možnost volně komunikovat, vzájemně si pomáhat, spolupracovat se spolužáky na dané téma aniž by potřebovali učitele. Ten může zasahovat v době, kdy má pocit, že žáci na řešení nějakého úkolu, v nějakém bodě uvízli. Žákům, ale práce bez učitele prospívá, protože si zkouší vzájemné interakce, vybrat a shodnout se na pravidlech jakým způsobem budou komunikovat a jakým způsobem budou řešit úkoly.<sup>75</sup>
- 3) **Učitel jako účastník diskuse** – „*diskuse mezi samotnými žáky může být často užitečná; rozhovor sloužící učení však bývá obecně z kvalitně aktivní účastí učitele nebo zkušeného dospělého.*“<sup>76</sup>

Učitel může přispět do rozhovoru věnovanému zkoumání nebo učení těmito vstupy:

- Usměrňování** – zaměřuje diskusi na důležité body, témata nebo vlivy
- Hledání významu** – klade otázky, aby zjistil důvod tvrzení, žádá po žákovi vysvětlení, nebo objasnění
- Rozšiřování záběru** – ukazuje souvislosti mezi myšlenkami a souvislosti vedoucí k novým myšlenkám
- Odměňování** – verbálně nebo nonverbálně projevuje kladnou odezvu na žákovu myšlenku, tezi, teorii nebo příspěvek ze zkušenosti

„*Rozhovor se stává dialogem tehdy, když učitel i žáci mají dobrou vůli vzájemně spolu otevřeně komunikovat, vzájemně se respektovat, stejná práva pro obě strany, když dovedou mít v úctě toho druhého.*“<sup>77</sup>

Připravenost žáka je závislá na intelektuálních schopnostech, na hodnotových orientacích, a na jejich životních zkušenostech. Významné místo v dialogu zaujímá komunikační

---

<sup>74</sup>Srov. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se.* s. 65.

<sup>75</sup> Srov. Tamtéž, s. 67.

<sup>76</sup> Tamtéž.

<sup>77</sup> KOLÁŘ, Z; ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog.* Tamtéž, s. 49.

dovednosti (schopnost vyjadřovat své myšlenky a formulovat své teorie co nejpřesněji) to platí ve škole více než jinde. Správná formulace vytváří nejen subjektivní sebedůvěru žáka, ale je velkou podmínkou pro dialog. Jestliže platí, že za kvalitu dialogu odpovídá učitel, musíme upozornit na to, že ten by měl žákovi ukázat cestu jak myšlenky formulovat a je jedno jakoukoliv formou. „Žák, který si je vědom, že je schopný kvalifikovaně formulovat své myšlenky, názory a stanoviska, nemá zábrany projevit se aktivně v dialogu skupiny i celého kolektivu třídy.“<sup>78</sup>

Správná a přesná formulace je jednou z podmínek vzájemného porozumění v dialogu. Považujeme to za potřebné již od počátku školní docházky dítěte, kdy jej stále systematicky vedeme ke správnému a přesnému vyjadřování myšlenek. I schopnost interpretovat poznatky a zkušenosti, prožitky jsou ovlivňujícím faktorem pro připravenost na dialog. Žák by měl být vybaven schopností své zkušenosti bez obav kultivovaně předkládat.

### **4.2.3 Kladení otázek podporující dialog a diskusi**

Hovoříme-li o dialogu, pak další podmínkou pro to, aby to učitel a žáci zvládli, je dovednost klást otázky, které dialog umožňují, které ho otvírají.<sup>79</sup> Otázky jsou stálou součástí života, provází nás po celou dobu. Otázky ve vyučování mají stimulující charakter. Mají též motivační funkci, ale prvořadou funkcí je kognitivně rozvíjet žáky. Umožňuje vysvětlit, demonstrovat učivo. Uplatňují se v dosahování dovedností, vědomostí, při opakování učiva, prověřování vědomostí atd. dialog umožňuje i výměnu vědomostí, zkušeností a zážitků žáků. A nakonec má dialog potenciál při rozvíjení sociální stránky vyučování – naslouchání, rozvíjení vztahů ve třídě a při koordinování činnosti a kooperace. Pohled ukazuje, že je široké spektrum otázek liší se obsahem, způsobem formulace a také náročností otázek. Otázky rozdělíme na dvě skupiny:

**Uzavřené** – Mají obyčejnou faktografickou povahu, buď správnou či špatnou odpověď. Vyžadují pouze nižší kognitivní procesy, jsou spíše reproduktivní, vybavení učiva, zážitky...to co má v paměti uloženo. Je to pouze vyhledávání informací, za kterými se neuskutečňují další myšlenkové operace jako je syntéza, hodnocení apod.

---

<sup>78</sup> Srov. Tamtéž, s. 50.

<sup>79</sup> Srov. Tamtéž, s. 52.



**Otevřené** – Vyžadují vyšší kognitivní procesy (pozorování, porovnávání, vyslovování názoru či hodnocení. Mohou se opírat o zapamatované informace, ale žák je musí dále zpracovávat, extrapolovat nebo interpretovat. Tyto otázky se týkají životních zkušeností, představ a názorů žáků. Obyčejně nemají jednu správnou odpověď, zřídka se na ně dá odpovědět jedním, či více slovy. Typickým pro otevřenou otázku je typ Proč? Vyžadují zdůvodnění, vysvětlení.

Každá otázka je dobrá, pokud je v souvislosti se záměrem, který si učitel stanovil. Jsou-li cílem faktografické informace, uzavřené otázky jsou efektivním nástrojem k jejich procvičování a kontrole ovládnutí. Jestliže, ale chceme rozvíjet žákovo uvažování, naučit jej formulovat vlastní názory a kritické myšlení je nutno, aby převládaly otázky otevřené.<sup>80</sup>

S pokládáním otázek souvisí i utváření určitého způsobu poznávání skutečnosti hledáním a utvářením vlastních poznatků. Učitel by měl klást žákovi takové otázky, které by podněcovaly žákovo přemýšlení a provokovali by jeho rozumové myšlení. O takových otázkách hovoříme jako o „dobrých otázkách.“ *„Dobrá otázka je taková, která vytváří široký prostor pro možné alternativy.“*<sup>81</sup>

Třídění otázek na otevřené a uzavřené je velmi jednoduché, je zde, ale další třídění, které je složitější v její klasifikaci.<sup>82</sup>

- a) **Reproduktivní** (uzavřené) otázky – jde o reprodukci faktů, údajů, pouček, definic. Jde o vybavení si vědomostí z paměti. Existuje jedna správná odpověď.
- b) **Aplikační** otázky – vyžadují reproduktivní vědomostní řešení úkolů. Vyžadují uvažování, analýzu, porovnávání, vyvozování, ale žák musí dospět k jedné správné odpovědi.
- c) **Produktivní** otázky – jedná se o široké, otevřené otázky, na které není jedna správná odpověď. Potřebuje více než reprodukci nebo aplikaci vědomostí, když základní podmínkou je vědomosti mít. Vyžadují interpretaci, imaginaci, tvořivost.
- d) **Hodnotící** otázky – žádají si hodnocení, úsudek, názor. Jsou to otázky otevřené se zvláštností toho, že každá odpověď je správná, tedy pokud nenarušuje nějaký morální kodex dané společnosti.

---

<sup>80</sup> Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. s. 73-81.

<sup>81</sup> Srov. KOLÁŘ, Z; ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. s. 52.

<sup>82</sup> Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. s. 73-81.

e) **Organizační** otázky – týkají se organizačních, disciplinárních nebo administrativních otázek ve vyučování.

Pokud jde o další systémy kategorizování otázek ve vyučování, nejznámější je Bloomova taxonomie cílů v kognitivní oblasti.<sup>83</sup> Taxonomie byla navržena v roce 1955 Benjaminem Bloomem, pedagogickým psychologem na Univerzitě v Chicagu. Dělí vzdělávací cíle do tří okruhů: emocionální, senzomotorický a vzdělávací. Stejně jako jiné taxonomie, je Bloomova strukturovaná, což znamená, že učení se na vyšší úrovni je závislé na vědomostech a schopnostech na nižší úrovni. Výhodou Bloomovy taxonomie je motivovat učitele, zaměřit se na všechny tři okruhy vytvořením více komparativní formy vzdělávání.<sup>84</sup>

a) **Emocionální okruh** – Dovednosti v emočním okruhu popisují cestu lidí k emocionální reakci a jejich schopnosti cítit bolest či radost jiné živoucí bytosti. Emocionální cíle se typicky zaměřují na uvědomění a vývoj postojů, citů a pocitů. Máme pět úrovní, kterými musíme projít od nejnižší až po nejvyšší:

- (1) **Přijímání** – Nejnižší úroveň; student pasivně platí pozorností. Bez této úrovně nemůže nastat další učení.
- (2) **Opětování** – Student se aktivně podílí ve vzdělávacím procesu, nejenom jako reakce na podnět, student také reaguje nějakém okruhu.
- (3) **Hodnocení** – Student přidává objektu hodnotu, jev či část informace.
- (4) **Organizování** – Student dokáže dát dohromady odlišné hodnoty, informace a myšlenky a dokáže je zapracovat do svého vlastního schématu; porovnávání, propojování a propracovávání na to, co byl naučen.
- (5) **Charakterizování** – Student drží jednotlivé hodnoty nebo domněnky, které mají vliv na jeho chování tak, že se stanou charakteristické.

b) **Senzomotorický okruh** – Dovednosti v senzomotorickém okruhu popisují schopnosti fyziky manipulovat nástroje a pomůcky jako je ruka či kladivo. Senzomotorické cíle obvykle zaostřují na změně a/nebo rozvoji chování a/nebo dovedností. Bloom a jeho kolegové nikdy nevytvořili podkategorie pro dovednosti v senzomotorické okruhu, ale od té doby jiní učitelé vytvořili jejich vlastní senzomotorické taxonomie.

---

<sup>83</sup> Srov. Tamtéž, s. 83.

<sup>84</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. s. 131-141.

c) **Vzdělávací okruh** – Dovednosti ve vzdělávacím okruhu se točí kolem znalostí, pochopení a hledání kontextu v jednotlivých tématech. Tradiční vzdělávací má sklon dávat důraz na dovednosti v tomto okruhu, částečně na cíle nižšího pořadí. Máme šest úrovní v taxonomii, jdoucí od v pořadí od nejnižší po tu nejvyšší:

- (1) Znalost – Ukazuje zapamatování již probraných materiálů vyvoláváním faktů, časů, základních pojmů a odpovědí: znalost specifík – terminologie, specifická fakta, znalost postupů a významů jednání se specifiky – obecné zásady, trendy a postupy, klasifikace a kategorie, kritéria a metodologie, znalost všeobecných a abstraktních prvků v prostoru – základy a zobecňování, teorie a struktury; Otázky typu: Co je...?
- (2) Pochopení – Demonstrativní porozumění faktům a myšlenkám organizováním, porovnáváním, překládáním, interpretováním, vysvětlováním a uvádějící hlavní myšlenky, překlad, interpretace, vyvození; Otázky typu: Jak bys srovnal a porovnal...?
- (3) Aplikace – Užití nové znalosti. Řešení problémů do nových situací připuštěním druhotných znalostí, faktů, technik a pravidel v jiném užití; Otázky typu: Můžeš utřítit k demonstraci...?
- (4) Analýza – Zkoušení a rozebírání informací v části identifikováním příčin a důsledků. Tvorba závěrů a nacházení důkazů k podpoře generalizace, rozbor částí, rozbor vztahů, rozbor organizačních principů; Otázky typu: Jak, by jste zařadili...?
- (5) Syntéza – Sestavování informací dohromady v různých možnostech kombinováním částí do nových vzorců a navrhování alternativních řešení, tvorba unikátní komunikace, tvorba plánu nebo navrhnout sadu činností, odvozování sad abstraktních vztahů; Otázky typu: Můžeš předpovědět výsledek?
- (6) Prezentovat a obhajovat názory děláním rozhodnutí o informacích, validitě nápadů nebo kvality práce založené na sadě kritérií, rozhodnutí v náležitostech interních důkazů, rozhodnutí v náležitostech externích kritérií; Otázky typu: Souhlasíš s...?<sup>85</sup>

#### 4.2.4 Etapa přípravy na dialog

Získání a zpracování faktů pro dialog – v první řadě by měl učitel provést analýzu toho učiva, které bude předmětem osvojení. Tzn., že učitel musí rozpracovat učivo jak z hlediska jeho struktury, tak i identifikovat jeho jednotlivé prvky.<sup>86</sup>

---

<sup>85</sup> Srov. Bloomova taxonomie [online].

<sup>86</sup> Srov. KOLÁŘ, Z; ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. s. 62.

*„Podle J. Brunera má každé téma vyučované ve škole svoji vnitřní strukturu a tato struktura obsahuje tři základní prvky – pojmy (koncepty), generalizace (zobecnění) a fakta.“<sup>87</sup>*

Všechny tři prvky jsou z hlediska učení nezastupitelné.

- ❑ **Pojmy** – jsou to kategorie, třídy věcí či myšlenek, které mají společné nejdůležitější vlastnosti. Tyto typické vlastnosti žákům umožňují rozlišovat, kdy se jedná o příklad daného pojmu a kdy nikoliv. Usnadňují žákům používat předchozí zkušenosti a znalosti a pomocí nich umožňují zařadit nové informace do širšího kontextu. Spojovat současnost s minulostí. Pojem je vyjádřen jedním nebo dvěma slovy.
- ❑ **Generalizace** – vyjadřují vztah mezi dvěma a více pojmy. Je vyjádřena složitějším výrokem nebo souvětím. Generalizace se nedá ověřit jedním pozorováním, je nutné opakování k jejich ověření, nebo je též možné vyhledat další informace, zdroje a porovnat je.
- ❑ **Fakta** – jsou to prohlášení o konkrétních objektech (lidech, věcech, místech...) je pro ně typické, že jsou konkrétní, dají se prověřit jedním pozorováním, provedením prostého pokusu, nebo dotazem důvěryhodné autority. Fakta jsou k životu nezbytná, bez nich by žáci nepochopili učivu, nechápali by smysl sdělovaného.

*„Úkolem učitele v etapě přípravy na výuku, která má akceptovat princip dialogu, je ujasnit si, které pojmy, příklady pojmů, generalizace a fakta obsahuje nové učivo a co budou žáci s učivem dělat, tedy jakým způsobem.“<sup>88</sup> Ještě předtím, než dialog sám začne, je důležité si stanovit etické zásady, pravidla, podle kterých bude dialog probíhat.<sup>89</sup>*

- ❑ **Řád** – dodržování pravidel diskuse, jako třeba: vždy mluví pouze jeden, nepřerušovat druhé ani je neumlčovat
- ❑ **Přístupnost rozumových argumentací** – ochota vyslechnout argumentace, názory, zkušenosti, příklady ostatních a také dovolit, ovlivnit své názory druhými
- ❑ **Pravdivost** – účastníci říkají jen, co o čem jsou přesvědčeni o pravdě, není tam úmysl lhaní, ani klamat druhé předstíráním něčeho v co doopravdy nevěří

---

<sup>87</sup> Tamtéž.

<sup>88</sup> Tamtéž, s. 64

<sup>89</sup> Tamtéž, s. 93.

- ❑ **Svoboda projevu** – všichni mohou svobodně vyjádřit svůj názor, tak že přitom nejsou omezováni nikým, kdo je přítomen diskuse, dialogu. Nikdo se mu nevysmívá a nepřivádí je do rozpaků
- ❑ **Rovnost příležitostí** – všichni mají stejnou příležitost, aby promluvili a druzí aby jim věnovali pozornost. Je důležité se soustředit na to, aby nebyl, někdo kdo ovládl komunikační pole.
- ❑ **Úcta k druhým** – účastníci respektují práva a názory ostatních, věnují jim patřičnou pozornost, poslouchají a zamýšlejí se nad tím, co druzí říkají, chovají se k nim s úctou, ale jako k plnohodnotným rovnocenným partnerům.
- ❑ **Nepředpojatost** – účastníci jsou otevřeni názoru druhých, jsou ochotni změnit svůj názor, jsou tolerantní k názorům ostatních a ochotni zdržet se prozatím hodnocení a soudů.<sup>90</sup>

#### 4.2.5 Etapa vedení dialogu

Pořadí a intenzita jednotlivých fází dialogu záleží na základní situaci, a to na klimatu a vzájemných vztazích ve třídě, ve skupině, a na celkové atmosféře, která je hlavně tvořena mezi žákem a učitelem, na učitelově autoritě a na schopnostech umět tu autoritu kvalitně pedagogicky využít.<sup>91</sup>

##### *Konfrontace nových poznatků s dosavadními poznatky žáka a jejich analýza*

- a) Konfrontace – srovnávání, porovnávání nových poznatků s poznatky staršími je to ve škole nejčastější a nejpřirozenější aktivitou. Je to vlastně zařazování nových poznatků, do poznatků již vytvořeného systému. „*Konfrontace něčeho nového s něčím známým, zjištění shod a rozdílů, zařazení nového jevu do soustavy vyjadřující uspořádání, třídění jevů (ať se jedná o rostlinu, živočicha, prvek, materiál...aj.) nám pomáhá se orientovat v nových věcech.*“<sup>92</sup> Učitel může být vhodným pomocníkem pro žákovu další osvojování, konfrontace nových informací, dává k dispozici mnoho nových, užitečných a potřebných materiálů.

---

<sup>90</sup> Srov. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se* s. 63.

<sup>91</sup> Srov. KOLÁŘ, Z; ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. s. 94.

<sup>92</sup> Tamtéž, s. 96..

- b) Nový poznatek – nové poznatky nejčastěji předkládá učitel, mohou se k němu dopracovat i žáci sami při samostatných pracích, soukromé zvědavosti jako je např. sledování okolí, televize, politické situace ve státě či světě. Tento poznatek oživuje a hlavně aktivuje poznatky, které má žák již uložené v paměti.
- c) Dosavadní poznatky – lze buď předem, nebo ex post aktivizovat vědomě prostřednictvím připravených situací nebo připomenutím existujících vztahů. Jedná se např. o vztahy celku a jeho části, podobnosti a rozdílu, vztahy nadřazenosti a jeho podřazenosti, vztahy pracovní a osobní.

Žák nový poznatek zpracuje, porovná s dosavadními poznatky, hledá mezi nimi spojení, nějaký vztah, shodné části či rozdíly. Nový poznatek může ve všech dostupných aspektech zapadat do soustavy již poznaných informací, může je doplňovat, rozšiřovat, zpřesňovat, logicky s nimi ladit. Nový poznatek ovlivňuje strukturu poznatků a zároveň tuto strukturu kvalitativně mění.

- a) Výrazná konfrontace – je-li mezi novými a starými poznatky zjevná neshoda, buď celková, nebo jde-li podle žáka o citlivý aspekt. Chce-li učitel v žákovi probudit konfrontaci a srovnání musí na ně žáka upozornit. Aby bylo možné v takových situacích řešit pravdivost určitého poznatku, nelze jen poznatky postavit vedle sebe, je nutné hledat kritéria k posouzení, srovnání popřípadě hledat východiska z rozporu. Nelze poznatky negovat, pokud se jedná o subjektivní pocit, či mínění.
- b) Kritérium pravdivosti – základním kritériem pro pravdivost je jeho shoda se skutečností. To znamená, že odůvodnění je v odkazu na skutečnost, výpočty, ilustraci, experiment, srovnání či zákonitosti. V dialogu to může být již logicky zapadající nové informace do již vzniklých systémů. Významným kritériem pro pravdivost může být již zmiňovaná autorita učitele.
- c) Analýza – je dosti složitý proces, který doprovází naše poznávání světa.<sup>93</sup> *„Při pozorování předmětů kolem sebe si všímáme jejich jednotlivých částí, podstatných i nepodstatných znaků, vztahů, vlastností. Ty třídíme, klasifikujeme podle určitých hledisek. Analýza je způsob, jakým pozorujeme a poznáváme svět, je to vnitřní složka zpracování faktů.“*<sup>94</sup>

---

<sup>93</sup> Srov. Tamtéž, s. 94-96.

<sup>94</sup> Tamtéž, s. 97

- d) Hypotéza – má významnou funkci nejen v procesech poznání, ale také při utváření postojů člověka ke skutečnosti, při budování systému norem, názorů a hodnotové orientace. Hypotézu je možné chápat též jako předběžný názor, náš předpoklad, na různé jevy, různé vztahy mezi nimi. Vytváření hypotéz je hledání jakého si klíče ke zpracování nových teorií, problémové situace, třídění a přeskupování dat, informací, aby z nich mohla vyrůst zdůvodněná představa o řešení problémů. Smyslem dialogu je najít společné stanovisko, formulovat hypotézu, která by obsahovala tvrzení zpracované v předchozí konfrontaci. Je to určitý výsledek společné práce učitele a žáka, kdy srovnávaly různé nové poznatky s dosavadními poznatky. Snaží se rozdělit pravdivé aspekty s těmi nepravými, dále se snaží o úvahy o poznatcích, které dosud nelze prokázat jako pravdivé nebo na kterých se není možné shodnout jako pravdivých.<sup>95</sup>
- e) Argument, argumentace. „*Argumentace souvisí s dokazováním pravdivosti nebo nepravdivosti výroků, tezí, názorů, myšlenek nebo jejich částí.*“<sup>96</sup>

Kritické myšlení má povahu srovnávání argumentů, protiargumentů, přehodnocování jednoho argumentu druhým nebo jejich doplňování dalšími. Jestliže je myšlenka pravdivá snažíme se ji doplnit různými pravdivostmi, pokusy, abychom ještě svoji hypotézu ověřili. Při tomto ověřování se učitel dostává do situace, která je složitá. Učitel z velké části nedokazuje a přímo operuje s myšlenkami jako pravdivými. Většina z nich také pravdivá je, ale ve vyučování jde především o to, aby žáci pochopili a přijali jejich pravdivost ne proto, že to říká autorita (učitel), ale proto, že jsou o pravdivosti sami přesvědčeni důkazy a argumenty. Vyučování bez argumentace se v dětech pěstuje nekritické myšlení, na základě toho jsou žáci později dospělí lidé manipulování a lehce ovlivnitelní. Poznávací význam argumentace je skutečně velký. Protože prostřednictvím argumentace ukazujeme hloubku a dosah myšlenky, nebo názoru, ukazujeme její spojitost se skutečností, její návaznost, nebo spojitost s jinými myšlenkami, názory, spojujeme je již s osvojenými poznatky a zařazujeme do struktury již vzniklých vědomostí. Argumenty závisí také na povaze situací. Rozlišujeme několik druhů argumentů:

- Argumenty logického typu: Jestliže  $1+1=2$  pak  $2-1=1$ . Tyto argumenty předpokládají existenci několika již osvojených a přijatých pravd, které existují ve vzájemných vazbách.

---

<sup>95</sup> Tamtéž, s. 100-101.

<sup>96</sup> Tamtéž, s. 102.

Tyto logické vazby mohou být použity při možnosti jednoznačně prokázat závislost. Jestliže nelze jednoznačně prokázat závislost, pak tento logický důkaz nelze používat a je pak zapotřebí hledat nové argumenty.

- ❑ Individuální zkušenost: Jsou nejčastěji používané žáky. Tyto argumenty mají charakter opory o reálnou a zcela konkrétní zkušenost. Zkušenostní argumenty mají velký a silný vliv na uznání pravdivosti nebo nepravdivosti argumentu, jsou nevyvratitelné, vyhovují struktuře myšlení žáků, odpovídají většinou povaze konkrétního myšlení žáků. Z tohoto důvodu nelze, aby byly tyto argumenty brány jako nepřístupné, nevědecké, nepravdivé, naopak je nutné s nimi pracovat. Předložíme-li proti jednomu argumentu, argument druhý ale opačného významu, můžeme tím dokázat pouze konkrétnost a omezenou platnost těchto argumentů. Abychom je mohli vyvrátit, je třeba z nich vytvořit součást logického důkazu nebo důkazu spojeného s podrobnou analýzou skutečnosti.
- ❑ Argument pokusem: Na první pokus se zdá nejprůkaznější. Jeho průkazná hodnota je vysoká. Při realizaci pokusu by vždy měla být dodržena pravidla, aby byly splněny požadavky vědy na pokus. Pokusem můžeme vyloučit možné rušivé elementy, vytvořit příznivé podmínky, analyzovat jevy, které se vyskytly a můžeme je uvést do následujících souvislostí.
- ❑ Argument věcným důkazem: Tento typ argumentu mám stejný základ jako argument pokusu. Oba tyto typy argumentů se opírají o propojení myšlení se smyslovým vnímáním. Pokus je variantou věcného důkazu. Což je přímé sledování, pozorování jevů, situací. Také tento důkaz má sílu v tom, že je bezprostřední a konkrétní.
- ❑ Argument – autorita: Argument lze použít i na autority všeobecně uznávané, na autoritu organizace, instituce. Na autoritu, která byla vícekrát v dialogu citována, vzpomínána. Tento typ má ale problém v období mezi dospíváním a střední školou, kdy jsou žáci k autoritám skeptičtí. Sám o sobě tento argument skrývá nebezpečí zformalizování myšlení k myšlení reprodukovánému a manipulativnímu. Navíc je typ tohoto argumentu závislý na názorovém vyhranění žáků a jejich hodnotové orientaci, ale i na respektování těchto autorit.<sup>97</sup>

---

<sup>97</sup> Srov. Tamtéž, s. 103-106.



*„Pro průběh je velmi důležitý i sled argumentů, každý prokázaný poznatek se v následujícím dialogu stává argumentem pro potvrzování nebo vyvracení poznatků dalších. Prokázané poznatky jsou základem a východiskem jakékoliv další argumentace.“<sup>98</sup>*

#### **4.2.6 Zhodnocení individuálních zkušeností žáka**

Při dialogu může učitel využívat a zhotovovat, upravovat a překonávat jednostrannosti nebo nepřesnosti individuálních zkušeností žáků prostřednictvím teorie a vědeckého poznání. Žáci mají po skončení dialogu velmi individuální a mnohdy rozdílné názory zkušenosti. Tato rozdílnost vychází z kulturního a sociálního odlišného prostředí, ve kterém žáci žijí. Když bychom mohli předpokládat, že jejich zkušenosti a postoje budou stejné již s ohledem na věk, ale není tomu tak. Důležitou roli v tom má i věk, styl učení, komunikace s okolím, schopnost adaptovat své postupy při učení různým cílům a požadavkům, výsledky učení. Ze sociální skupiny jsou nejdůležitější faktory jako je rodina, vrstevníci, okolí, do kterého jedinec zapadá a která má určité zaměření, cíle, hodnoty a aktivity.<sup>99</sup>

---

<sup>98</sup> Tamtéž, s. 106.

<sup>99</sup> Srov. Tamtéž. 110-111.

## 5 FILOZOFIE PRO DĚTI (FPD)

### 5.1 Historie

Předávání znalostí bylo v předešlých letech a v předešlém pohledu na vzdělání jediným cílem. Ale díky výzkumům jak pedagogickým i psychologickým se zjistilo, že předávání poznatků na kvalitní vzdělání nestačí, a tak někteří odborníci upozorňovali na to, že škola by neměla být pouhým „předavačem“ informací, ale i zdrojem myšlení. Z toho vyvstaly otázky, zda myšlení rozvíjet jde a hlavně jakou cestou. Na základě pak poznatků z kognitivní psychologie se zjistilo, že myšlení rozvíjet lze. Na tento popud vznikly celé řady teorií a metod, které danou problematiku reflektují, a na jejichž základě byly vytvořeny různé programy pro rozvíjení kognitivních funkcí. Mezi nejznámější patří program instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina, pak dále tomu podobný Somerset Thinking Skills Course Nigela Blagga nebo program CoRT Edwarda Delona. Autor, který obohatil přístupy ke vzdělávání a k výuce dovedností myslet o filozofické hledisko, je profesor Montclairské University Matthew Lipman.<sup>100</sup>

Chceme-li se zabývat historií filozofie pro děti, musíme se vrátit do roku 1969, kdy Lipman, profesor na Kolumbijské univerzitě není spokojen s vyučováním. Je tomu již dvacet let co učí, učí pravidla uvažování, ale nezdá se, že by se žákovy rozhodování, uvažování nějak změnilo. Nebylo tam přetransformováno. Po dlouhém uvažování došel k hypotéze, že se s uvažováním začíná moc pozdě. V té době pozoruje úsilí jedné učitelky od dětí, které měly potíže se čtením. Napadlo ho dát jí krátká cvičení logických dedukcí, na kterých by se mohly děti učit. Výsledky těchto cvičení bylo více než povzbuzující a on si uvědomil, že studiem logiky je možné začít již dříve než na univerzitě či gymnáziu.<sup>101</sup>

Nový program, který sebou nese název Filozofie pro děti, má svůj začátek právě v 70. letech. Původní myšlenka stojící na pozadí tohoto projektu, jsou inspirovány dvěma momenty: na straně jedné dětský zájem ptát se a stále přítomná otázka: proč? A na straně druhé jeho zkušenosti s jeho studenty. Jeho hlavní otázkou bylo, proč děti v předškolním a mladším školním věku jsou plní zvědavosti, tvořivosti, zájmu a proč ve věku dospívání jsou pasivní a znuděni učením. FPD byla navržena jako nový předmět, který se měl stát součástí

---

<sup>100</sup> Srov. MÁJOVÁ, L. *Jak učit děti myslet* [online].

<sup>101</sup> Srov. MUCHOVÁ, L; JINDROVÁ, S. *Prevence násilí metodou filozofie pro děti*.

výchovy a vzdělávání od mateřské školy po školu střední. Lipman v ní viděl nejlepší a nejvhodnější cestu pro rozvoj kritického myšlení a nezávislého myšlení, neboť klást otázky a zaměstnávat mysl je právě její tradiční úloha. Ústředním tématem se stalo seznámení filozofického přístupu na každém stupni školního vzdělávání.<sup>102</sup>

Pro konkrétní způsob, jak tyto dovednosti rozvíjet, vychází se Sokrata a jeho tradice dialogu – navrhuje vést s dětmi (žáky, studenty) filozofickou diskusi, která je řízena učitelem a vede zúčastněné k dotazování, zamýšlení se, formulaci vlastních názorů a vnímání názorů jiných.<sup>103</sup>

K dialogu jsou používány krátké texty, příběhy. Jejich napsání Lipman rozkrývá různé oblasti filozofie jako např. logiku, estetiku, etiku apod. Na začátku projekt zahrnoval jen několik stránek příběhu, ale postupem času se to nabalovalo, že vznikl román, který má devadesát šest stran. O tři roky později poznává Annu Margaret Sharpovou, se kterou, vytvořili objemný materiál devět románů a devět pedagogických příruček (manuálů), celkem přes 6000 stran. Když byla první kniha napsána, tak se Lipman nachází v experimentální situaci, která mu dovolila jeho hypotézy ověřit. Setkává se se skupinou dětí ve věku od jedenácti do třinácti let a za pomoci první povídky vytváří situaci, ve které je může učit filozofii. Co se týče pokusné skupiny, ti ve svém uvažování logickém uvažování poskočili dvacet sedm měsíců. Výsledky byly uspokojující a procedura se začala opakovat.<sup>104</sup>

V době po vypracování a výzkumu prof. Lipman spolu s Ann Margaret Sharp a dalšími kolegy vypracoval a výzkumně ověřil komplexní kurikulum pro děti od předškolního věku až po dospělé. Kromě logiky jeho náplň tvoří etika, estetika, ale také další aktuální otázky jako ochrana přírody, fungování společnosti a práva, nejnověji pak problematika sexuální výchovy a prevence násilí zpracovaná prof. Sassevillem a jeho kolegy z L'Université Laval (Québec, Kanada). Toto je ovšem pouze velmi malá část toho, co v dnešní době pedagogové rozvíjející myšlenku filozofování s dětmi nabízí.<sup>105</sup> Za téměř 40 let existence si program vydobyl celosvětový ohlas včetně pravidelných mezinárodních konferencí ICPIK (International

---

<sup>102</sup> Srov. Tamtéž.

<sup>103</sup> MÁJOVÁ, L. *Jak učit děti myslet* [online].

<sup>104</sup> Srov. MUCHOVÁ, L; JINDROVÁ, S. *Prevence násilí metodou filosofie pro děti*.

<sup>105</sup> Srov. *Mezinárodní konference UNESCO o vzdělávání dospělých* [online].

Council of Philosophical Inquiry with Children), oficiální podpory UNESCO a publikací na renomovaných univerzitách (Harvard, Cambridge).<sup>106</sup>

V Evropě je filosofování s dětmi velmi rozšířené: ve Francii, Švýcarsku, Norsku, Rusku, Rumunsku, Polsku, Belgii, Portugalsku, Španělsku. Možnost studia Filosofie pro děti existují v rámci magisterského či doktorského studijního programu na Montclair State University v New Jersey, kde mimo jiné pracují také Matthew Lipman a Ann Margaret Sharp. Magisterský titul v tomto oboru je rovněž možné získat na University of Melbourne v Austrálii..

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

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

V České republice se FPD pozvolna rozvíjí od roku 1995.<sup>107</sup>

## 5.2 Příběhy používané v programu Filosofie pro děti

Lipman se Sharpovou sestavili sérii filozofický příběhů, přičemž se drželi dvou základních kritérií. Za prvé témata musí být přístupná s ohledem na úroveň dovednosti číst a za druhé musí poskytovat stimulující duševní zkušenost, která bude žáky nutit k tomu, aby o ní přemýšleli a zkoumali ji.<sup>108</sup>

Pokud se podíváme do takového románu, zjistíme, že každá stránka je plná prvků, které můžeme nalézt v historii filosofie. Ve skutečnosti je v těchto románech zakomponována většina filozofických konceptů počínaje lidskými právy, logickými vztahy, nejrůznější významy, které filosofové přisuzují fenoménu pravdy či významu samotného. Například na několika desítkách stran *Objevu Harryho Stottlemeiera* – prvního románu, který Matthew Lipman napsal – je možné tyto všechny nalézt. Co je však velmi důležité, je fakt, že všechny tyto skutečnosti jsou vyjádřeny jazykem přizpůsobeným dětem nebo komukoliv, kdo není

---

<sup>106</sup> Srov. BAUMAN, P; CVACH, R. *Filozofie pro děti: výukový dialog trochu jinak (Uplatnění programu „Filozofie pro děti“ ve ŠVP a ve výuce)*.

<sup>107</sup> Jindrová, Bauman, *Několik dat z historie*, 2006, Lhenice-kurz.

<sup>108</sup> Srov. MUCHOVÁ, L; JINDROVÁ, S. *Prevence násilí metodou filosofie pro děti*.

s komplexní terminologií profesionálních filosofů obeznámen.<sup>109</sup> Na ukázkou pár příběhů, které Lipman napsal:

□ **Elfie (přemýšlet o procesu myšlení)**

Určeno pro 1. ročník základní školy (6-7 let)

Eva je v první třídě a je neobyčejně stydlivá. Neodvažuje se mluvit ve třídě a je pro ni obtížné formulovat otázky. Když ředitel přijde s nápadem soutěže, která vede k rozvoji myšlení, celá třída se zamýšlí nad povahou věty, nad vztahem mezi podmětem a přísudkem a nad tím, co je to rozlišování. Tato činnost je rovněž přiměje k zamyšlení se nad různým základem rozlišování, které se týká procesu zkoumání: rozdíly mezi zdáním a realitou, stálostí a změnou, změnou a vývojem. Děti také poznávají, že tato rozlišení jsou jedny z předpokladů pro úspěšné myšlení a jednání.

□ **Kio and Gus (úvod do filosofie přírody)**

2. ročník (7-8 let)

Román je napsán jako rozhovor, který se týká tématu řeči, pojmů, zvířat, lidí a věcí. Kio je sedmiletý chlapec, který je na návštěvě u svých prarodičů na statku, potkává Augustinu, která je stejně stará jako on. To, v čem se Kio výrazně od Augustiny liší, je jeho schopnost vidět věci kolem sebe, Augustina je totiž slepá. Tyto dvě děti spolu objevují svět, který je obklopuje, a udivují je přitom určité kontrasty: zdání a realita, strach a odvaha, říkat něco a dělat něco, pravda a krása. Postavy románu mají zájem o pojmy prostoru a času stejně jako o vztah mezi řečí a světem.

□ **Pixie (význam a nejasnost významu)**

3. a 4. ročník (8-9 let)

Pixie, je dívka u které neznáme věk, ale na začátku příběhu se zmiňuje, že je stará jako my. Pixie vypráví o tom, jak musela vymyslet příběh o výletu své třídy do ZOO. Pixie program je zaměřený na čtení, řeč, uvažování, klade si za cíl vytříbit schopnosti myšlení dětí, aby byly schopny klást filozofické otázky, které se jich dotýkají. Jsou vybízeny k zobecňování, třídění, analyzování pojmů, k tomu, aby dělaly srovnání, analogie, aby si byly vědomy protimluv, aby pochopily co je to vztah, aby přemýšlely nad záhadami, tajemstvím a historií. Tento příběh klade hlavní důraz na řeč.

---

<sup>109</sup> Srov. MÁJOVÁ, L. *Jak učit děti myslet* [online].

#### ☐ **Nous (morální výchova)**

4. a 5. ročník (9-10 let)

Nous je pokračování Pixie. Tentokrát se tato povídka orientuje na úvahy, které se dotýkají hlavně etiky, morálky, utváření charakteru.

#### ☐ **Objev Harryho Stottlemeiera (úvod do základních dovedností logického uvažování)**

5. a 6. ročník (11 – 12 let)

Tento román přichází s objevováním principů formální a neformální logiky. K těmto principům dochází jakoby oklikou přes společný výzkum, kde žáci, rodiče a učitelé přemýšlejí o této zvláštní činnosti myšlení a zároveň si vyměňují své názory. Tento příběh se zabývá postupně osmnácti tématy logiky (od definice objektu myšlení až k hypotetickému sylogismu přes konverzi/převrácení podmětů a predikátů) a uvádí osmdesát čtyři duševních činností (vzpomínání, představování si, divit se, mít intuici...)

#### ☐ **Lisa (úvod do etických problémů)**

Začátek druhého stupně

Tento příběh je pokračováním Harryho objevu. Aplikuje principy, které byly objeveny v předcházejícím příběhu, a soustřeďuje pozornost na etické a sociální problémy, jako jsou rovnost lidí, nestrannost, poctivost, přirozenost věcí, říkat pravdu a lhát, přirozenost a pravidla vyjednávání. Přitom klade důraz na existující vztahy mezi logikou a etikou. Stejně jako u ostatních příběhů ani zde nejde o to dát žákům hotové odpovědi, ale přimět je k rozvinutí jejich schopností přemýšlet, které jim dovolí, aby sami posuzovali situace, které nějakým způsobem vyžadují morální úsudek. Líza dovoluje objevit to, že nástroje logiky nezaručují řešení všech problémů.

#### ☐ **Suki (úvod do estetiky)**

Střed druhého stupně

V tomto románu má Harry problém se svými domácími úkoly ze slohu, protože podle něho nemá co říct. Suki mu pomůže v tom, že mu ukáže, co je význačného na poezii a především způsob, jímž může poezií vyjádřit svou životní zkušenost ještě precizněji. Jejich cesty se nakonec setkají a společně odhalí vztah, která je mezi prožitou zkušeností a smyslem, který se v ní nachází. Objevují rovněž určitá kritéria, podle kterých lze hodnotit slohovou práci, a hovoří o vztahu mezi myšlením a psaním.

## □ Marek (úvod do problémů vztahujících se ke společnosti)

Konec druhého stupně

Marek, jeden z dětí, se kterým se setkáváme v předchozím příběhu je obviněn z vandalismu ve škole a poté zatčen. Během toho, kdy se jeho kamarádi snaží dokázat jeho nevinu, jsou probírána témata jako povaha byrokracie, funkce zákonů a individuální svoboda versus potřeby společnosti a práva.<sup>110</sup>

Nejedná se o příběhy v pravém slova smyslu. Většinou jsou založeny na rozhovoru, nebo monologu. Lipman kritikům vždy vysvětluje, že nejde o dějovost, na rozdíl od většiny dětských knih, ale jsou zde dány otázky k zamyšlení a poskytují jim model jiného dítěte v roli myslitele. Většina dětské literatury podle Lipmana nevedou dítě k zamyšlení, v pozdějším věku se ze čtení knih stává rutinní záležitost čtení slov, ale příběhy pro FPD jsou plné hádanek, problémů a otázek, takže podněcují dítě k přemýšlení a hlavně k dotazování.<sup>111</sup>

Na základě předchozího odstavce bychom mohli nabýt dojmu, že Lipman striktně odlišuje literaturu od filozofie. Tak tomu však není. První stránky jeho knihy *Philosophy in the Classroom* ukazují, že je literatura s filozofií úzce spjata. Jak sám zdůrazňuje, filozofie byla až do příchodu Aristotela prakticky vždy prezentována literární formou pomocí vyprávění. Ať už se jednalo o Heraklitovy aforismy, Parménidovu poezii nebo o Platónovy dialogy, filozofie vždy těsně souvisela s literaturou. Romány používané při filozofii pro děti se vrací k tomuto způsobu prezentace. Jedná se o vyprávění ve formě prózy, poezie i dramatu, která vedou děti k údivu, objevování, dotazování, přemýšlení a diskuzím o vztahu mezi tím, co zažívají, a světem, v jehož středu se nacházejí.<sup>112</sup>

Další materiál pochází z Anglie, Austrálie, Brazílie, Mexika a Québecu. Jedná se o novou literaturu, která společně s pedagogickými příručkami (manuály), jež jsou ke každé povídce přiloženy, přetváří úvod do filozofie tak, aby byla zpřístupněna dětem.<sup>113</sup>

Metodické příručky, které jsou součástí každého románu, mají dvě základní části: plány diskuze (které slouží hlavně k objasnění pojmů) a cvičení (která se zaměřují na rozvoj intelektuálních schopností). Základní jednotkou je v obou případech otázka. Cílem některých

---

<sup>110</sup> Srov. MUCHOVÁ, L; JINDROVÁ, S. *Prevence násilí metodou filozofie pro děti*.

<sup>111</sup> MÁJOVÁ, L. *Jak učit děti myslet* [online].

<sup>112</sup> Srov. SASEVILLE, M. *Sbírka doprovodných textů ke kurzu. Pozorování při filozofii pro děti*.

<sup>113</sup> Srov. MUCHOVÁ, L; JINDROVÁ, S. *Prevence násilí metodou filozofie pro děti*.

otázek, které klademe, není jednoduše najít odpověď, ale také a možná hlavně poznat šíři problému nebo problémů, které se za nimi skrývají.<sup>114</sup>

Pomáhají též utvářet dialog mezi studenty tak, aby se z prosté diskuse stala diskuse filosofická. Příručka poskytuje řadu upozornění na koncepční kritéria, takže téměř není možné nalézt odstavec, který by nemohl být hlouběji zkoumán. Následně je pro každé z kritérií k dispozici řada cvičení a plánů diskuse, takže děti mají možnost dostatečně procvičit usuzování s užitím daného kritéria a zároveň sledovat, které z nich platí a které nikoli.

Napsané texty a filozofie pro děti by sami osobě nestačily, je potřeba, aby to bylo používáno v kontextu, který vyvolává „hledající společenství.“<sup>115</sup>

### 5.3 Hledající společenství

Nejvhodnější třídy pro filozofování s dětmi jsou místa, v nichž je nábytek rozestavěn do kruhu. Kruhové uspořádání je pro vzájemné sdílení nejlepší. Sdílení začíná četbou filozofického příběhu napsaného pro děti. Při čtení příběhu děti objevují, že má smysl, že je plný významů. Příběh navíc souvisí s dětskou realitou, nabízí jim způsob, jak chápat smysl zkušenosti, vyvolává otázky, které se mohou případně stát otázkami dětí ve třídě. Vybudovat hledající společenství znamená sestavit minispolečnost, jejíž dimenze nejsou o nic méně důležité než dimenze, které nacházíme v celé společnosti: pravidla setkávání, přítomné hodnoty solidarity a spolupráce, uznávané a ceněné prostředky. Všechny tyto vztahy se podílejí na vytváření hledajícího společenství. Navíc, protože jedním z cílů učitele je pomoci žákům prožít demokracii, povede jeho i děti tato forma společnosti k vypracování sociální struktury, již hledající společenství má.<sup>116</sup>

Cílem metod používaných v rámci tohoto programu je umožnit studentům seznámit se s románem, vybrat z něj některé myšlenky a ty následně prodiskutovat s případnou pomocí plánů diskuse obsažených v příručce.

Autorem jsou doporučovány, aby se s dětmi dvě filozofické hodiny týdně. Jsou tři základní kroky:

---

<sup>114</sup> Srov. SASEVILLE, M. *Sbírka doprovodných textů ke kurzu. Pozorování při filozofii pro děti.*

<sup>115</sup> Srov. MUCHOVÁ, L; JINDROVÁ, S. *Prevence násilí metodou filosofie pro děti.*

<sup>116</sup> Srov. SASEVILLE, M. *Sbírka doprovodných textů ke kurzu. Pozorování při filozofii pro děti.*



## 1) Četba

Nejprve je každé z dětí vyzváno, aby přečetlo jeden odstavec textu, přičemž je třeba zajistit, aby každé dítě mělo možnost sledovat text. Pokud, nebudou chtít číst, neměly bychom je nutit, mohou sledovat text a pouze poslouchat.<sup>117</sup> U malých dětí (předškolní věk) bude učitel číst příběh sám a nahlas.<sup>118</sup> Tato společná četba je navíc prvním krokem k vytvoření pocitu sounáležitosti se skupinou. Tak jako na začátku se skupinou sdílíme četbu, tak v následujících minutách budeme sdílet i výběr otázek a později své myšlenky a názory.<sup>119</sup>

## 2) Hledání, psaní a vybírání otázky

Po přečtení příběhu má učitel více možností, jak by děti mohly vyjádřit své myšlenky. Buď učitel vyzve žáky, aby se, ze skupinou podělily o to, co je v příběhu zaujalo, překvapilo, jaké otázky je napadají a co považují za námět, který by měl být v dané lekci prodiskutován. Nebo studenti vyberou myšlenky, které je během četby zaujaly. V této fázi jde zejména o zdůraznění myšlenek, které díky své důležitosti nebo zvláštnosti skupinu zaujaly.<sup>120</sup> Lipman tento moment nazývá zamyšlení. Zapisování otázek na tabuli je velmi důležitý moment pro všechny zúčastněné, protože se tam objeví jak jejich vyřčená otázka, tak za otázkou jméno, všichni jsou součástí hledajícího společenství.<sup>121</sup>

Nejedná se o soutěžení v tom, kdo dokáže nalézt tu nejzajímavější filosofickou myšlenku, ale především o příležitost, kdy každý může vyjádřit jednu nebo více myšlenek, o nichž podle něj stojí za to diskutovat. Myšlenky jsou vybírány pro jejich smysl. Stručně řečeno, shromažďování myšlenek je společným úsilím, kdy se od každého očekává, že sdělí ostatním, která pasáž či otázka jej zaujala.<sup>122</sup>

Ve chvíli, kdy je zapsáno dostatečné množství otázek, učitel vyzve skupinu, aby zvolila téma, ke kterému se bude soustředit další povídání. Jakmile je námět zvolen, jeho autor jej rozvede – řekne, proč jej zaujalo právě toto, jaké další otázky ho napadají a podobně. Ze

---

<sup>117</sup> Srov. SASSEVILLE, M. *Filozofování s dětmi*.

<sup>118</sup> Srov. MÁJOVÁ, L. *Jak učit děti myslet* [online].

<sup>119</sup> Srov. SASSEVILLE, M. *Filozofování s dětmi*.

<sup>120</sup> Srov. Tamtéž

<sup>121</sup> Srov. MÁJOVÁ, L. *Jak učit děti myslet* [online].

<sup>122</sup> Srov. SASSEVILLE, M. *Filozofování s dětmi*.

strany učitele je cílem této fáze vyzdvihnout otázku, tak aby měla filozofickou dimenzi. Pak následuje diskuse.<sup>123</sup>

### 3) Diskuse

Záleží na vůli učitele i dětí, jakým způsobem bude diskuse probíhat, zda se během lekce rozhovor stočí k dalšímu tématu. Nakonec studenti diskutují o jednom, mnoha či všech tématech, které si vybrali k dalšímu zkoumání. Třída, v níž se filosofuje, je zde proto, aby pomohla rozvíjet myšlení. Během společného hledání založeného na spolupráci a dialogu umožňuje studentům filosoficky přemýšlet o tématech, která je zajímavá. Tento proces však nemůže být redukován pouze na procvičování schopnosti přemýšlet. Dialog ve skutečnosti vytváří hybnou sílu, která vede k vytvoření společenství hledajících, pomáhající rozvíjet vědomí sebe sama i druhých a zvyšuje vnímavost k mezilidským vztahům. Takto se dialog stává místem, kde kombinujeme učení se ve vztahu k poznatkům (tj. k tématu diskuse), intelektuální dovednosti stejně tak jako metodiku bádání a etické postoje (tj. postoje vedoucí ke kultivaci nestrannosti, objektivity a vůbec naslouchání jeden druhému).<sup>124</sup>

#### □ Mít slovo

Ve škole někdy se někdy pracuje s předpokladem, že čím méně děti mluví, tím více se naučí. Přísloví, podle něhož je mluvení stříbrem a mlčení zlatem, jako by tento postoj potvrzovalo. Avšak při filozofování s dětmi jak mluvení tak mlčení má hodnotu zlata, protože možná právě ve chvíli, kdy se ujmeme slova, začneme opravdově přemýšlet. Ujmout se slova není vždy jednoduché. Velmi často se domníváme, že to, co jsme řekli, bylo pochopeno tak, jak jsme to vyjádřili. Ovšem často tomu tak není. V hledajícím společenství hraje důležitou roli upřesnění. Pokud se nevyjádříme jasně, pravděpodobně se najde někdo, kdo o upřesnění požádá. I když je někdy velice těžké říci, co máme na mysli, je nesmírně důležité to udělat. Není vždy snadné něco vyjádřit, pokusit se vysvětlit, co máme na mysli. Učený z nebe nepadl. Setkání s ostatními vyžaduje, abychom uměli říci, jak jsme pochopili jejich slova. Pro to je samozřejmě třeba pozorného naslouchání a osvojení si nástrojů překládání, které také tvoří myšlení dětí. Rozhovor je výjimečným nástrojem pro stimulaci přemýšlení.

---

<sup>123</sup> Srov. MÁJOVÁ, L. *Jak učit děti myslet* [online].

<sup>124</sup> Srov. SASEVILLE, M. *Sbírka doprovodných textů ke kurzu. Pozorování při filozofii pro děti*.

## □ *Samostatné myšlení a autokorekce*

Ve filozofii pro děti se pokládají otázky, vysvětlují hlediska, myšlenky, někdy se vyměňují názory. Cílem filozofie pro děti a směr, který tento předmět předpokládá, je naučit se samostatnému myšlení, což umožňuje sociální rámec hledajícího společenství. Člověk se zde učí myslet samostatně, ale za pomoci ostatních, vyhýbá se individualistickému myšlení, které v zájmu sebe sama zapomíná na přítomnost prospěchu ostatních i prospěchu, který patří všem, neboli prospěchu společnému. Hledající společenství je místem sdílení, v němž se konfrontují různé způsoby myšlení. Uznání rozdílností vede k toleranci. Tolerance je možná pouze za předpokladu, že v rozdílnostech vidíme zdroj obohacení. Ve filozofii pro děti znamená myšlení v zásadě dialog. Myslet znamená vést rozhovor sám se sebou. V tomto smyslu slova je myšlení výsledkem osvojení si dialogu se sobě rovnými. Dialog, ať už se sebou samým nebo s ostatními, je základem pro samostatné myšlení a při filozofování s dětmi se s tímto rámcem setkáváme téměř na každém kroku. Diskuze mezi dětmi v hledajícím společenství, plány diskuze pedagogických příruček, dialogy mezi osobami románů, nám ukazují způsob dialogického myšlení, při němž se každý účastník pokouší odhalit pomocí ostatních jednu či více pozic, které mohou být zaujaty. Toto odhalení předpokládá vynaložení určitého úsilí k ohodnocení uvedených důvodů, odkrytí dvojznačností, rozpoznání platnosti argumentace, zvážení množství perspektiv. Zabývají-li se děti filozofováním pravidelně, budou čím dál tím pozornější nejen vůči předmětům vně jejich myšlení, ale také vůči své vlastní mysli. Budou si čím dál více uvědomovat své vlastní myšlení, způsob, jakým postupuje, nástroje, které používá pro poznání, chápání a dávání smyslu. Toto uvědomění si své vlastní mysli a vztahů, které má nebo může mít s ostatními, je důležitým krokem pro rozvoj sebekritického, tedy autokorektivního postoje. Naučit se samostatnému myšlení v rámci hledajícího společenství znamená postupně se naučit žít s potřebou sebekritiky a autokorekce.<sup>125</sup>

*„Myslet znamená rozumět; myslet samostatně znamená pokusit se porozumět tomu, co se vztahuje především na nás. Myslet znamená pokusit se pochopit vše, co vyplývá z toho, co někdo říká; myslet samostatně znamená představit si, co vyplývá z našich myšlenek. Myslet znamená uvažovat o tom, co je možné; myslet samostatně znamená uvažovat o tom, co je možné samo o sobě. Myslet znamená mít v hlavě myšlenky; myslet samostatně spočívá ve shromáždění vlastních myšlenek a vytvoření z nich něčeho. Myslet spočívá v pochopení, proč*

---

<sup>125</sup> Srov. Tamtéž.

*někdo myslí tak či onak; myslet samostatně vede k pochopení vlastních důvodů, proč něčemu věříme.*“<sup>126</sup>

#### □ Uvažování

Uvažování je přirozenou činností člověka a bývá přirovnáváno k tak přirozené činnosti jako je dýchání, zdá se, že dobré uvažování tak přirozené není. Někdy se ve svých úvahách mylíme a hlavně se často necháváme napálit jedinci, kteří používají tento mocný nástroj myšlení pro ekonomické, politické a jiné účely. Je tedy nesmírně užitečné a důležité pomoci dětem, jak nejdřív to půjde, rozvíjet dobré uvažování, aby dokázaly nejen lépe myslet, ale také se lépe odhalily a bránily se těm, kteří si přejí získat je pro své myšlenky a manipulovat jimi. Uvažovat znamená uvádět důvody, co umožní co nejpevněji propojit jiné dvě věci. Čím je důvod pevnější, tím je lepší. V hledajícím společenství není uvažování samozřejmostí, kterou člověk vykonává úplně sám. Každý se svým způsobem podílí na výstavbě uvažování. Jedno dítě poskytne nějaký prvek, jiné další, a tak se osobu od osoby buduje uvažování. S uvažováním můžeme hledat kritéria, definice, jindy se ptáme po hodnotě jednotlivých důvodů. Uvažovat znamená přecházet od jedné pravdy ke druhé a obhájit při tom to, co považujeme za pravé. Uvažovat znamená argumentovat, zastávat určitou pozici, bránit ji. Uvažovat znamená tvořit hypotézy, rozpoznávat rozpory. Při uvažování můžeme rozehrát celou řadu mentálních aktivit: seskupování, klasifikování, používání kritérií, odhalování dvojznačností, rozlišování, posuzování, spojování.<sup>127</sup>

Když se děti zapojují do diskuse, jsou vlastně vyzváni k vytváření úvah, které budou předmětem stálého hodnocení animátorem, tak aby v nich odhalovat části úvahy, které se zdají být nesprávné a které by bylo potřeba prozkoumat více do hloubky.<sup>128</sup>

Na to aby učitel dětem pomohl v lepším uvažování, může použít pedagogické příručky k románům, které obsahují celou řadu cvičení, jež děti vedou k uvažování a přemýšlení o hodnotě tohoto nástroje v rámci společenství.<sup>129</sup>

Ve cvičeních může učitel nalézt např. deduktivní usuzování, typizace vět začínajících na „všechno“, „každý“, „některý“; pravidla typizace, změna, inkluze a exkluze, vztahy mezi

---

<sup>126</sup> Tamtéž, s. 19.

<sup>127</sup> Srov. Tamtéž 29 -31

<sup>128</sup> Srov. MUCHOVÁ, L; JINDROVÁ, S. *Prevence násilí metodou filosofie pro děti.*

<sup>129</sup> SASEVILLE, M. *Sbírka doprovodných textů ke kurzu. Pozorování při filozofii pro děti.*

„všechno“, a „pouze“, kategorické uvažování, platnosti uvažování začínající na „jestliže“ a „jenom pokud“ atd. Jsou zde i příručky, které procvičují souhrn schopností logického uvažování, jako jsou významová dvojznačnost, syntaktická dvojznačnost, metafora, analogické uvažování, indukce, zobecňování, předpoklady, třídění, klasifikace, definice, uvažování příkladů, dobré důvody. „Tyto činnosti budou tvořit jádro praxe a hodnocení a umožní korekci úvahy, pokud to bude zapotřebí. Někomu, kdo se v nich bude cvičit a ovládne je, se tak stanou jeho druhou přirozeností.“<sup>130</sup>

„Filozofování dětem nabízí možnost osvojit si uvažování v celé jeho přesnosti. Mohou tak ocenit vztahy, které sjednocují relativismus s koherencí, intersubjektivitu a přesnost, kreativní a kritické myšlení.“<sup>131</sup>

#### □ Hledání

Filozofovat s dětmi znamená vyzývat je k zapojování do procesu hledání, zkoumání, v němž se setkávají se všemi prvky vědeckého výzkumu: dotazování, formulování hypotéz, ověřování hypotéz atd. Nejedná se pouze o hledání, ale i o zkoumání, protože filozofické hledání nás vede téměř k tajemstvím, na kterých je založena naše zkušenost. Zapojit děti do hledání znamená nejen aktivně zapojovat do hledání způsobem vyvolávání a klasické diskuse, ale aktivovat celý soubor nástrojů, které používá jejich mysl. Hledat znamená klást otázky, formulovat problémy, upřesňovat hledisko, formulovat hypotézy, pokusit se ověřit hodnotu hypotéz, udávat příklady a protipříklady, které mohou hypotézy zpochybnit. Znamená to také mít cit pro střípky v kontextu. Filozofování v hledajícím společenství může bez pochyby pomoci dětem prožít akt hledání.<sup>132</sup>

Například z první knihy od Lipmana, v Objevu Harryho Stottlemeira, je velmi dobře ukázáno, jaká důležitost je v tomto přístupu kladená na procedury hledání, a jakou na sebe může vzít formu, pokud ji aplikujeme do nějakého pravidla logiky. Hlavní hrdina Harry má problém, poté začne pochybovat, definuje si ten daný problém, který jej trápí, formuluje hypotézu, která umožňuje tento problém řešit, na základě teoretického plánu ukazuje i důsledky jaké může mít řešení, prověřuje svou hypotézu tak, že bere v úvahu nové

---

<sup>130</sup> Srov. MUCHOVÁ, L; JINDROVÁ, S. *Prevence násilí metodou filosofie pro děti*.

<sup>131</sup> SASEVILLE, M. *Sbírka doprovodných textů ke kurzu. Pozorování při filozofii pro děti*. s. 32

<sup>132</sup> Srov. Tamtéž.

pozorované skutečnosti, nakonec aplikuje svou prověřenou hypotézu na konkrétní situaci. Je to zkrátka procvičování se v procedurálním hledání.<sup>133</sup>

Hledání v hledajícím společenství probíhá ve spolupráci se všemi přítomnými a tudíž má sociální rozměr. Žáci hledají s ostatními, navazují s ostatními vztahy, protože je to vzájemná spolupráce ta filozofie pro děti. V hledajícím společenství nemá na počátku nikdo pravdu. Hledání probíhá s ostatními a objektivita je výsledkem vnitřní subjektivity. Hledání je schopnost, a filozofie může hrát důležitou roli v osvojování této schopnosti. Hledání ve škole ovlivní i jiné předměty. Navíc filozofování nepřestává ve chvíli, kdy je opuštěna třída. Filozofické hledání nemá hranice. U otázek, o kterých se diskutuje v hledajícím společenství, nehraje roli věk. Ať je věk jakýkoli, otázka krásy je důležitá, tak důležitá jako otázka pravdy, spravedlnosti a násilí.<sup>134</sup>

#### □ Definování

V hledajícím společenství dochází k pátrání po smyslu při setkání s ostatními za upřesnění významu, definování slov, která denně používáme. Definování, je tedy vyjádření, a není to jednoduchá činnost. Někdy vyžaduje velmi značné úsilí, čas a aktivity, které i přes svou zdánlivou jednoduchost nutí mysl k různým druhům úkonů. V hledajícím společenství je navíc komplexnost definování mnohonásobná, protože se na ní nepodílí pouze jeden člověk. Vystává tak možnost zahlédnout to, co by jedinec sám nikdy nezpozoroval. Pojmy, kterými se filozofie zabývá, jsou četné a je velice složité je definovat. To je ostatně možná jedna z charakteristik filozofie.<sup>135</sup>

Filozofové jsou zaujati analýzou konceptů. Usilují o zpřesňování významů kritérií, která řídí naše činnosti, naši řeč, naši tvorbu. Zejména se zaobírají vysvětlováním, objasňováním otázek, které svou obecností nezapadají do žádného speciálního oboru.<sup>136</sup>

Slova, která používá a hlavně význam, který se za nimi nachází, nemají nic absolutního nebo věčného. A tak se filozofické pojmy stávají předmětem diskuzí, které někdy vyvolávají u účastníků vzrušené emoce. Definování je základním aktem ve filozofii. Umět říci, o čem je

---

<sup>133</sup> Srov. MUCHOVÁ, L; JINDROVÁ, S. *Prevence násilí metodou filosofie pro děti.*

<sup>134</sup> Srov. SASEVILLE, M. *Sbírka doprovodných textů ke kurzu. Pozorování při filozofii pro děti.* s. 33- 34.

<sup>135</sup> Srov. Tamtéž 37-38

<sup>136</sup> Srov. MUCHOVÁ, L; JINDROVÁ, S. *Prevence násilí metodou filosofie pro děti.*

řeč, dokázat říci, co něco znamená, je nesmírně důležité. Avšak jako je tomu tak často, jen velice zřídka lze definici považovat za jednoznačně platnou.<sup>137</sup>

*„Tak filozofie nabízí soubor základních myšlenek a problémů, na které se s velkým zájmem dívají ti, kteří uvažují o jejich definici.“*<sup>138</sup>

Zdá se, že ve filozofii je hledání definice nekonečným úkolem. Z toho ovšem vyplývá velká výhoda, protože toto nekonečné hledání smyslu nutí děti stále přemýšlet a nepřestávat. Definice určité věci může být považována v mnoha případech za důležité kritérium, o něž se můžeme opřít, abychom na něm založili svůj úsudek. Podle mnohých je úkolem filozofa analyzovat a objasňovat pojmy a myšlenky, které používáme. Tento úkol je skutečně nesmírně důležitý. Jsou-li si otázky jako: co je to spravedlnost, co je to představitost, co je to láska, co je to rasismus, a tím pádem se pouštíme do analýzy a objasňování s nadějí, že myšlenka, pojem se stane pro dítě jasnější a on pak bude moci dodat své zkušenosti, která se zdá mnohdy složitá nebo dokonce až absurdní, ještě více smyslu. Na otázku: „Proč definovat?“ se tedy odpověď zdá být jasná: protože máme přirozenou touhu poznat, vědět.<sup>139</sup>

*„Může to být ale i proto, že si přejeme dohodnout se, shodnout na termínech, které používáme. Tímto způsobem by se mohlo předejít mnoha konfliktům nebo jim přímo zabránit, kdyby měli jejich účastníci čas položit si otázku: ale co tím chceš říci, když používáš to či ono slovo? Příliš často se mylně domníváme, že smysl slov, která používáme, je tentýž jako smysl, který jim dává náš partner.“*<sup>140</sup>

### **Role učitele**

*„Hledající společenství není něco, co dětem předáme jako hotovou věc. Jsou to právě ony, kdo ho vytvářejí za pomoci dospělého. Co vlastně dospělý dělá? Pomáhá dětem vytvořit si svůj vlastní pohled. Aby k tomuto cíli došel, věnuje část svého pohledu rozpoznání a vybudování vztahů a vazeb mezi dětmi. Jeho pohled je pohledem vztahu. Ze sociálního hlediska je těchto vazeb mnoho.“*<sup>141</sup>

---

<sup>137</sup> Srov. SASEVILLE, M. *Sbírka doprovodných textů ke kurzu. Pozorování při filozofii pro děti.* s. 38

<sup>138</sup> MUCHOVÁ, L; JINDROVÁ, S. *Prevence násilí metodou filosofie pro děti.*

<sup>139</sup> Srov. SASEVILLE, M. *Sbírka doprovodných textů ke kurzu. Pozorování při filozofii pro děti.*

<sup>140</sup> Tamtéž, s. 38.

<sup>141</sup> Tamtéž,.

V tomto kontextu je role vyučujícího poměrně zřetelná. Musí se vzdát své informační autority, zatímco si ponechá svoji autoritu řídicí.<sup>142</sup>

Vyučující, se ale neomezuje pouze na udílení slova při diskusi, je sice důležité mít přehled, čím ruka je jak dlouho vzhůru, ale záleží i na intelektuálním a morálním rozvoji dětí, na jejich formulaci úsudku. Musí zvládnout i tak složitý úkol jako je mít lepší přehled o myšlenkových pochodech na jedné straně a na druhé straně, čím lépe bude schopný rozeznat ve skupině děti, které se potřebují zdokonalit v přemýšlení. Radost a potěšení, které může filozofie přinášet, bude děti motivovat k tomu, aby se učily stále a lépe samostatně myslet. Ten kdo řídí filozofickou skupinu dětí, ale nemusí mít diplom z filozofie. Stačí jenom přehled o základech. Úkolem opravdu není dětem předvádět svoje znalosti, ani řešit otázky a problémy, které děti v diskusi pokládají.<sup>143</sup>

Úkolem učitele není podávat informace, které by vedly ke „správným“ názorům či výkladům. Toto je nezbytné, má-li být zabráněno indoktrinaci a má-li náplní diskuse být to, co zajímá studenty.<sup>144</sup>

Musí být schopen velmi uvědoměle a citlivě do dialogu. To znamená, že musí umět vytvářet podmínky k tomu, aby se děti samostatně vyjádřily to, co vědí, aby dospěly samy k odpovědi na svou otázku a tuto odpověď uměly odůvodnit. Můžeme to přirovnat k DJ na diskotéce, kde je skupina lidí a on musí citlivě zasahovat s výběrem hudby. Jinými slovy, musel by dávat pozor na dvě věci: na jedné straně na obsah každé vybrané skladby, na druhé straně na vztahy mezi jednotlivými skladbami tak, aby jejich sled tvořil harmonický celek, příjemný k poslechu.<sup>145</sup>

Filozofická diskuse se zaměřuje především na strukturaci vzájemného dotazování se, které má vést ke hlubšímu pochopení reality, existence, poznání sebe sama a člověka jako takového. Filozofická diskuse by neměla být moderována někým, kdo si myslí, že jeho role spočívá v předkládání hotových odpovědí.<sup>146</sup>

---

<sup>142</sup> Srov. SASSEVILLE, M. *Filozofování s dětmi*.

<sup>143</sup> Srov. MUCHOVÁ, L; JINDROVÁ, S. *Prevence násilí metodou filosofie pro děti*.

<sup>144</sup> Srov. SASSEVILLE, M. *Filozofování s dětmi*.

<sup>145</sup> Srov. MUCHOVÁ, L; JINDROVÁ, S. *Prevence násilí metodou filosofie pro děti*.

<sup>146</sup> Srov. SASSEVILLE, M. *Filozofování s dětmi*.



Vedoucí může ovlivnit směr diskuse, uvědomí-li si, zda a jak myšlenky dětí navazují na myšlenky druhých dětí. Ten vztah že jeden něco říká a druhý říká, je stejně důležitý a někdy důležitější než to, co je řečeno. Bystrý vedoucí zasahuje i tam, kde je např. myšlenka nedokončena, nebo kde se názory navzájem doplňují.<sup>147</sup>

Posláním učitele je pomoci studentům formulovat to, co se snaží sdělit ostatním, pomoci s tvorbou jejich vlastních otázek a protiargumentů vůči svým vlastním argumentům, přimět je k tomu, aby se vyjádřili, zda s názory postav románu souhlasí či nikoli a proč – postupně rozvíjet a posilovat žhavou diskusí ve skupině dokud se tato nestane společenstvím a konverzace se nezmění v hledání.<sup>148</sup>

Pro učitele obvykle nejnáročnější zbavit se pocitu výlučné odpovědnosti za výsledek dialogu. Nicméně obava, že se nám výuka vymkne z rukou, vzdáme-li se „ideologické autority“, v praxi není zdaleka tak aktuální. Právě proto, že směr hledání neurčuje jedinec ale skupina, extrémní názory a postupy jsou eliminovány – jsou-li podloženy pouze autoritou vůdčí osobnosti a nikoli důslednou logickou argumentací. Platí-li určitá skutečnost, hodnota, pravda. Bude obhájena; pokud neplatí, nemusí nás její ztráta mrzet, protože jsme právě byli účastníky dalšího krůčku ve zdokonalování lidského poznání, byť jen v hlavách žáků a učitele jedné třídy.<sup>149</sup>

## 5.4 Prevence násilí

Kolikrát už zazněl výraz „dialog je přerušeno“, který je signálem blížícího se konfliktu, nebo nedostatečné vůli komunikovat. A naopak, dojde-li k dialogu, ve kterém se vztahy, názory, argumenty hledají, porovnávají, cítíme, že se věci snad urovnají. Proč? Proč právě dialog? V čem by mohl být filozofický dialog nástrojem prevence násilí?<sup>150</sup> „*Při filozofování s dětmi vytváříme rámeček práce, v němž přichází ke slovu mnoho mezilidských vztahů. Je to*

---

<sup>147</sup> Srov. MUCHOVÁ, L; JINDROVÁ, S. *Prevence násilí metodou filosofie pro děti*.

<sup>148</sup> Srov. SASSEVILLE, M. *Filozofování s dětmi*.

<sup>149</sup> Srov. BAUMAN, P; CVACH, R. *Filozofie pro děti: výukový dialog trochu jinak (Uplatnění programu „Filozofie pro děti“ ve ŠVP a ve výuce)*.

<sup>150</sup> Srov. SASSEVILLE, M. *Sbírka doprovodných textů ke kurzu. Pozorování při filozofii pro děti*.

*týmová práce, něco jako spolupráce sportovního družstva, v němž každý svými kvalitami posiluje kvality celého týmu. V týmu nepracuje jeden proti druhému, ale jeden s druhým.*“<sup>151</sup>

Čím více nasloucháme, začneme člověka, jedince vnímat jako samostatnou jednotku, bytost, kterou budeme více vzájemně respektovat. Dostavuje se respekt, který nás vede k úctě vůči druhému a uznání jeho hodnoty. Respekt vůči ostatním, ale také respekt vůči sobě samému, který vede k rozvoji sebeúcty. Dialog v hledajícím společenství nabízí dětem možnost zahlédnout alternativu násilí, která jim ukazuje, že mírumilovná společnost není pasivní společností. Právě naopak, pokračování dialogu umožňuje ujištění, že podmínky klidu, ke kterým jsme dospěli, budou zachovány. A v tom je to zásadní poslouchat, naslouchat a být poslouchán, vnímán. V hledajícím společenství není místo ani pro boj ani pro debatu. Je to místo, kde se učíme myslet a prožívat mír v celé jeho šíři a druzích možností. Mír není stav, ale činnost, čin, který je třeba stále opakovat. Praxe hledajícího společenství má hodně společného s neustálou výstavbou mírového světa.<sup>152</sup>

*„Rozdíl mezi debatou a dialogem tkví především v tom, že osoby, které vedou dialog, se nesnaží přesvědčit ostatní o tom, co si myslí, zatímco ti, kteří debatují, se snaží, aby jejich protivník přijal pozici, kterou zastávají, i když o její správnosti nejsou sami vždy přesvědčeni.“*<sup>153</sup>

V hledajícím společenství je dialog postavený na vyšší úrovni a je mu brán takový respekt, jako si dialog zaslouží. Možná, že za několik generací naše tradiční debata leaderů před volbami dostane zcela jiný charakter. Kdy se na věci kolem sebe budou dívat s respektem a budou se snažit pochopit jejich přítomnost a význam. Cílem filozofování s dětmi není, aby děti pevně věřily, že násilí není žádoucí a že mír je nejlepším ze všech světů. To je názor veřejně známý a zprofanovaný. To je jako s otázkou: Co, je na je pro člověka nejdůležitější? Většinou děti odpoví zdraví – protože je to veřejně uznávaná, kladně ohodnocená odpověď. Ale myslí si to doopravdy? Je tomto subjektu, tak přesvědčen? Myslíme si však, že dialog v rámci hledajícího společenství jim dá příležitost k tomuto závěru dojít. Důležité je, aby to byl jejich závěr a ne náš. Nemůžeme ale popřít, že vytvoření hledajícího společenství vede k rozvoji jednání (respektu, naslouchání, vzájemné pomoci, spolupráci atd.), která směřují k mírumilovnému světu. Vytvoření hledajícího společenství znamená vytvoření společného

---

<sup>151</sup> Tamtéž, s. 39.

<sup>152</sup> Srov. Tamtéž, s. 40.

<sup>153</sup> Tamtéž.

světa, v němž má každý právo a povinnost sdílet své stanovisko a to v atmosféře neustálého hledání, které vyžaduje eventuální zpochybňování podporující etické myšlení a sebekorekci.<sup>154</sup>

## 5.5 Smysl a význam Filozofie pro děti

Význam filozofie pro děti, se dá shrnout do několika bodů, ale její význam pro další generace bychom asi do bodů nedali, protože její smyslnost a důležitost se ukáže až po více let.

- ❑ Pomáhá studentům objevovat, jak je možné správně uvažovat (jinými slovy, pomáhá jim objevovat a internalizovat pravidla logiky);
- ❑ Pomáhá tato pravidla logiky aplikovat v různých kontextech a situacích, a jelikož logika je všeobecně užívanou a uznávanou disciplínou, pomáhá studentům lépe uvažovat ve všech dalších vědních disciplínách;
- ❑ Je nápomocná studentům uvědomit si, že správné pochopení dané situaci zahrnuje nejen kritéria logická, ale rovněž mohou být součástí epistemologické, estetické, etické a metafyzické;
- ❑ Otevírá studentům možnosti zvyšovat vnímavost ke kontextu či dokonce schopnost nechat se vést kontextem. Jinak řečeno, pomáhá studentům rozlišovat mezi významovými nuancemi majícími svůj původ v kulturních rozdílech, mezi významovými nuancemi vyplývajícími z rozdílnosti pohledů či názorů jednotlivých lidí; Student má větší zorné pole pohledu. Pomáhá studentům nacházet rozdíly mezi zdánlivě shodnými situacemi, jejichž konsekvence se liší;
- ❑ Dává studentům i učitelům k dispozici materiál, který je sám o sobě problematický, který může být považován za odrazový můstek pro diskusi a reflexi. Je-li vše předem dáno, nejsme motivováni k přemýšlení, spíše naopak. Věříme-li tedy, že uvažování je možné se učit spíše tím, že uvažujeme, nikoli studiem toho, co to znamená uvažovat, musíme mít k dispozici materiál, který bude studenty k uvažování motivovat. A to je přesně to, co tento román dělá: vede studenty k přemýšlení tím, že představuje problematické koncepty jako mysl, vzdělání, lidská práva, svoboda, pravidla atd.;

---

<sup>154</sup> Srov. Tamtéž.

- Je představován studentům materiál, který sám slouží jako model toho, co to znamená myslet kriticky. Samozřejmě, že román má studenty vést k přemýšlení. Ovšem kdyby záměrem bylo nutit je k tomu, aby přemýšleli více, minuli bychom se cílem. Měli bychom usilovat především o to, abychom našim studentům pomohli uvažovat lépe. Proto nestačí, pokud v románu vystupují postavy, které mnoho přemýšlejí. Je nezbytné, aby zde byl postavy, které přemýšlejí racionálně a tvořivě. Tím, že romány filosofie pro děti takové jsou, představují nádherný model toho, co to znamená myslet kriticky; tím, že ukazují, jak takovéto myšlení může být prospěšné v každodenním životě, motivují studenty k tomu, aby je v praxi rovněž uplatňovali.
- Díky tomu, že je využívána metodika založená na dialogu, přetváří třídu na společenství hledajících, které studentům navíc pomáhá:
  - vzájemně odhalovat chyby ve svém uvažování;
  - uvědomovat si chyby ve vlastním uvažování;
  - vyjasňovat si nejednoznačné výrazy obsažené v textu;
  - vyžadovat důvody a kritéria tam, kde nebyla uvedena;
  - vyjadřovat podiv nad tím, co ostatní považují za samozřejmé;
  - odhalovat v diskusi nesourodost;
  - odhalovat v textu chybné předpoklady či neplatné závěry;
  - upozorňovat na místa, kdy se někdo ve formálním či neformálním usuzování dopustil chyby;<sup>155</sup>

Dosavadní zahraniční zkušenosti z praxe ukazují, že filozofie pro děti je velmi poutavá, ale řada učitelů vnímá nevýhodu toho programu, že není jasně definováno, jaké konkrétní pokroky by měli žáci dělat, na co se zaměřovat. Lipman uvádí seznam různých kognitivních dovedností, které by si měli žáci při lekcích osvojovat, ale zároveň dodává, že v rámci filozofie nelze poskytovat jasné, praktické a specifické modely. Hlavní je, aby filozofie v dětech podněcovala a podporovala schopnosti uvažovat systematicky s větším vhladem do problému, nadhledem, aby tříbila umění kritického myšlení, schopnost verbálního vyjadřování a schopnost naslouchat druhým.<sup>156</sup>

---

<sup>155</sup> Srov. SASSEVILLE, M. *Filozofování s dětmi*. s. 4

<sup>156</sup> Srov. MÁJOVÁ, L. *Jak učit děti myslet* [online].

Ve spolupráci kolegů z Pedagogické a Teologické fakulty JU v Českých Budějovicích byl vytvořen certifikační specializační program „Filosofie pro děti,“ který je v rámci přípravy učitelů prvního stupně ZŠ na PF JU realizován jako modul volitelných předmětů. Obdobný program běží rovněž na TF JU ve studijních programech Vychovatelství (Pedagogika volného času) a Učitelství náboženství a etiky. Velmi důležité je rovněž to, že některé z předmětů tohoto programu jsou v podobě intenzivních pobytových kurzů otevřeny také pedagogům z praxe. Spolupráce studentů a zkušených učitelů je vždy inspirující a pro kurzy velmi přínosná.<sup>157</sup>

FPD je jako modul povinně volitelných předmětů akreditována na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, ale do sféry DVPP se ještě nedostala, prostřednictvím mé diplomové práce jsem chtěla zjistit podmínky pro přijetí FPD do DVPP.

---

<sup>157</sup> Srov. BAUMAN, P; CVACH, R. *Filosofie pro děti: výukový dialog trochu jinak (Uplatnění programu „Filosofie pro děti“ ve ŠVP a ve výuce).*

## **6 DVPP (DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ)**

Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) by mělo napomoci učitelům a pedagogickým pracovníkům systematicky posilovat své odborné kompetence, a tak být určitou zárukou jejich určité odborné kvalifikace po celou dobu profesní kariéry. V současnosti, kdy se připravuje kurikulární reforma, je DVPP obzvláště potřebné. Tato reforma počítá s tím, že se nyní učitelé stanou tvůrci školních vzdělávacích programů (ŠVP). V kurikulu rámcových vzdělávacích programů (RVP) základního i středního vzdělávání se rovněž objevují nové prvky, s jejichž přípravou je třeba pomoci učitelům. (např. mediální výchova, výuka citlivých a kontroverzních témat v dějepisu, genderově senzitivní výuka atd.) Oddělení DVPP Národního ústavu odborného vzdělávání průběžně sleduje a analyzuje vzdělávací potřeby učitelů a podílí se na metodické a obsahové přípravě vzdělávacích kurzů. Programy těchto kurzů oddělení DVPP předpokládá akreditaci ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy MŠMT.<sup>158</sup>

### **6.1 DVPP, akreditační komise a kariérní systém pedagogických pracovníků**

Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci. Mohou se zúčastnit dalšího vzdělávání, kterým si zvyšují kvalifikaci. Zvýšením kvalifikace se rozumí jako získání nebo rozšíření. Organizátorem dalšího vzdělávání je ředitel školy, plán dalšího vzdělávání, který stanoví po předchozím projednávání s příslušným orgánem. Je nutné při tomto plánování se ohlížet na zájmy pedagogického pracovníka, na finanční rozpočet školy a též na potřeby školy.<sup>159</sup>

---

<sup>158</sup> ŠINTÁK, J. *Jak získat akreditace pro DVPP* [online].

<sup>159</sup> Srov. Vyhláška 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

### 6.1.1 Další vzdělávání pedagogických pracovníků se uskutečňuje

- Na vysokých školách, v zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních, vzdělávacích institucích na základě akreditace udělené ministerstvem.
- Samostudiem
- Dalším vzděláváním zdravotnických pracovníků podle zvláštního právního předpisu v případě učitelů zdravotnických studijních oborů.

Dokladem o absolvování pedagogického pracovníka je osvědčení, které vydává vzdělávací instituce, která vzdělávání pořádala. K dalšímu vzdělávání přísluší volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce, za tuto dobu přísluší zaměstnanci náhrada platu v plné výši. Ředitel školy určuje dobu volna na dobu, kdy tomu nebrání vážné provozní důvody.

Druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků:

- Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů
- Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů
- Studium k prohloubení odborné kvalifikace<sup>160</sup>

### 6.1.2 *Studium ke splnění kvalifikačních předpoklad<sup>161</sup>*

- Oblast pedagogických věd

Absolvent získává studiem znalosti a vědomosti v oblasti pedagogických, speciálně pedagogických nebo psychologických věd, které jsou součástí jeho odborné kvalifikace. Studium je zahrnuto do celoživotního vzdělávání na vysoké škole v délce trvání nejméně 250 vyučovacích hodin. Je zakončeno obhajobou závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném složení získává absolvent osvědčení.

- Studium pedagogiky

Studiem pedagogiky získává absolvent znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických věd, které jsou součástí jeho odborné kvalifikace. Studium ukončujeme obhajobou závěrečné

---

<sup>160</sup> Srov. Tamtéž.

<sup>161</sup> Tamtéž.

písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném ukončení získává absolvent osvědčení.

☐ Studium pro asistenty pedagoga

Asistent získává znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických věd, které jsou součástí jeho odborné kvalifikace. Studium je uskutečněno v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v délce trvání nejméně 120 vyučovacích hodin. Student ukončuje vzdělávání závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném složení získává absolvent osvědčení.

☐ Studium pro ředitele škol a školských zařízení

Studiem se získávají znalosti a dovednosti v oblasti řízení škol a školských zařízení a v oblasti řízení škol a školských zařízení a v oblasti řízení a rozvoje lidských zdrojů, včetně ochrany zdraví, kterou jsou kvalifikačním předpokladem pro výkon funkce ředitele školy nebo školského zařízení. Vzdělávání je v délce nejméně 100 hodin a ukončuje se závěrečnou zkouškou před komisí. Po úspěchu se získává osvědčení. Za studiem pro ředitele škol a školských zařízení se považuje též studium pro vedoucí pedagogické pracovníky.

☐ Studium k rozšíření odborné kvalifikace

Studiem k rozšíření odborné kvalifikace získává jeho absolvent. Absolvent je způsobilý vykonávat přímou pedagogickou činnost na jiném druhu školy, nebo jiném stupni a může být i způsobilý vyučovat další předměty. Studium se uskutečňuje v rámci programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole v délce trvání nejméně 250 vyučovacích hodin a je ukončeno obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí. Po úspěšném složení získává absolvent osvědčení.<sup>162</sup>

### **6.1.3 Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů**

☐ Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky

Studiem pro vedoucí pracovníky získává jeho školy nebo školského zařízení, vyučují se zejména znalosti teorie a praxe školského managementu, práva, ekonomiky, pedagogiky, psychologie, bezpečnosti a ochrany zdraví, komunikace a informační technologií. Studium je uskutečňováno v rámci celoživotního vzdělávání na vysoké škole v délce trvání nejméně 350

---

<sup>162</sup> Srov. *Tamtéž*.



vyučovacích hodin. Ukončuje se obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím ukončení získá absolvent osvědčení.

☐ Studium pro výchovné poradce

Studiem pro výchovné poradce získává jeho absolvent specializaci v základním oboru zaměřenou na oblast pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie. Tato specializace předpokládá specializovanou metodologickou činnost výchovného poradce. Je uskutečňováno v rámci celoživotního vzdělávání na vysoké škole v délce trvání 250 vyučovacích hodin. Je ukončeno obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou podkomisí. Po úspěchu získává osvědčení.

☐ Studium k výkonu specializovaných činností

Dalším vzděláváním získává absolvent další kvalifikační předpoklady pro výkon specializovaných činností, kterými jsou:

- koordinace v oblasti informačních komunikačních technologií;
- tvorba a následná koordinace školních vzdělávacích programů a vzdělávacích programů vyšších odborných škol;
- prevence sociálně patologických jevů;
- specializovaná činnost v oblasti environmentální výchovy;
- specializovaná činnost v oblasti prostorové orientace zrakově postižených.

Jeho trvání je nejméně 250 vyučovacích hodin a ukončuje se obhajobou závěrečné, písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí. Po úspěšném složení získává absolvent osvědčení.

#### **6.1.4 „Studium k prohloubení odborné kvalifikace“<sup>163</sup>**

☐ Průběžné vzdělávání

Je zaměřeno na aktuální teoretické a praktické otázky související s procesem vzdělávání výchovy. Obsahem průběžného vzdělávání jsou zejména nové poznatky z obecné pedagogiky, pedagogické a školní psychologie, teorie výchovy, obecné didaktiky, vědních, technických

---

<sup>163</sup> Vyhláška 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

a uměleckých oborů a jejich oborových didaktik, prevence sociálně patologických jevů a bezpečnosti a ochrany zdraví. Průběžné vzdělávání může zahrnovat i jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků. Formy průběžného vzdělávání jsou většinou kurzy, semináře. Délka trvání vzdělávacího programu činí nejméně 4 vyučovací hodiny. Dokladem o absolvování je osvědčení.

- Kariérní systém pedagogických pracovníků do kariérních stupňů

Zařazují se podle:

- Složitosti, odpovědnosti a namáhavosti vykonávané činnosti
- Vykonávané specializované činnosti
- Plnění odborné kvalifikace a dalších kvalifikačních předpokladů<sup>164</sup>

## 6.2 Akreditační komise

Akreditační komise se skládá z 25 členů, je tam předseda, 3 místopředsedové a další členové. Komise se člení na pracovní sekce, které vedou její místopředsedové. Předsedu a místopředsedy volí komise ze svých členů. Každý člen má funkční období pět let. Funkci člena komise je možné vykonávat nejdéle ve 2 po sobě následujících funkčních obdobích. Jednání komise organizačně a administrativně zabezpečuje tajemník komise, který není jejím členem. Část členů v komisi je činnosti v obecném zájmu, při němž může být členům dána odměna. Jsou zde zahrnuty i výdaje za ubytování, jídlo a další výdaje, které uhradí ministerstvo.<sup>165</sup>

### 6.2.1 Akreditační komise zejména posuzuje

- Plnění podmínek pro udělení akreditace
- Obsah vzdělávacího programu
- Odborné předpoklady lektorů

Na základě posouzení skutečností uvedených v odstavci výš zpracuje akreditační komise stanovisko k žádosti.<sup>166</sup>

---

<sup>164</sup> Srov. Tamtéž.

<sup>165</sup> Vyhláška 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

<sup>166</sup> Srov. Tamtéž.

## 6.2.2 Činnost komise

Komise zasedá podle potřeby na základě písemných žádostí o vydání akreditace vzdělávací instituce nebo vzdělávacího programu. Komise může zasednout, je-li přítomna nadpoloviční většina jejích členů, a usnáší se nadpoloviční většinou přítomných členů. „Komise posuzuje žádosti o akreditaci vzdělávacích programů a vzdělávacích institucí na základě stanoviska pracovních sekcí.“<sup>167</sup>

Stanovisko komise má charakter doporučení, o kterém tajemník komise vyhotoví protokol. On vždy obsahuje:

- Číslo jednací
- Název vzdělávací instituce a její adresu
- Název vzdělávacího programu
- Stanovisko komise a jeho zdůvodnění
- Místo, datum a podpisy a předsedy a jednoho místopředsedy<sup>168</sup>

## 6.3 Akreditace vzdělávacích institucí a vzdělávacích programů

Ministerstvo akredituje pro účely tohoto zákona vzdělávací instituce a jejich vzdělávací programy zaměřené na další vzdělávání pedagogických pracovníků na základě žádosti fyzické nebo právnické osoby. Osobní údaje o fyzických osobách vedené v této evidenci zpracovává ministerstvo v souladu se zvláštním zákonem.<sup>169</sup>

- Akreditace vzdělávací instituce se uděluje na dobu 6 let. Akreditace vzdělávacího programu na dobu 3 let. V obou případech před uplynutím akreditace můžou žadatelé požádat o její obnovení.
- Akreditace instituce i programu nepřechází a není převoditelná na právní nástupce.
- Ministerstvo je povinno kontrolovat činnost akreditovaných institucí při uskutečňování akreditovaných programů.
- Při kontrolách vzdělávacích programů nebo vzdělávacích institucí ministerstvo zjistí nedostatky, vyzve příslušný orgán k nápravě v určité lhůtě. Nejednají-li vzdělávací

---

<sup>167</sup> Tamtéž.

<sup>168</sup> Srov. Tamtéž.

<sup>169</sup> Srov. Tamtéž.

instituce ve stanovené lhůtě nápravu, ministerstvo jí akreditaci vzdělávací instituce nebo akreditaci vzdělávacího programu odejme.

- ❑ Ministerstvo akreditaci vzdělávací instituce nebo akreditaci vzdělávacího programu odejme i v případě, že na straně vzdělávací instituce nastaly takové okolnosti, které by odůvodňovaly zamítnutí žádosti o akreditaci vzdělávací instituce nebo akreditace vzdělávacího programu.
- ❑ Ke kontrolám činnosti je přístupováno podle zvláštních právních předpisů.<sup>170</sup>

### **6.3.1 Akreditace vzdělávací instituce**

- ❑ Žádost o akreditaci vzdělávací instituce musí obsahovat jméno, příjmení, místo podnikání a identifikační číslo žadatele, je-li žadatel fyzickou osobou, nebo název, sídlo, popřípadě umístění organizační složky, statutární orgán a identifikační číslo žadatele, je-li žadatel právnickou osobou.
- ❑ S žádostí o akreditaci vzdělávací instituce musí být přiložena alespoň jedna žádost o akreditaci vzdělávacího programu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- ❑ K žádosti o akreditaci vzdělávací instituce se přiloží:
  - Oprávnění ke vzdělávací činnosti podle zvláštního právního předpisu.
  - Přehled o personálním, technickém a materiálním vybavení žadatele o akreditaci vzdělávací instituce v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
  - Přehled o dosavadní činnosti žadatele o akreditaci
  - Vzdělávací program, o jehož akreditaci se současně žádá.
- ❑ Ministerstvo udělí fyzické nebo právnické osobě akreditaci vzdělávací instituce, splňuje-li podmínky uvedené v odstavci výše, vychází přitom z posouzení akreditační komise.
- ❑ Ministerstvo akreditaci vzdělávací instituce neudělí, jestliže fyzická nebo právnická osoba:

---

<sup>170</sup> Srov. Tamtéž.

- K žádosti nepřiložila doklady podle odstavce výše uvedené ve čtyřech podmínkách.
  - K žádosti uvedla nesprávné nebo neúplné údaje a ve lhůtě stanovené ministerstvem je neopravila nebo nedoplnila.
  - Přiložila vzdělávací program, který nespĺňuje náležitosti.
  - Přiložila vzdělávací program, který akreditační komise nedoporučí k akreditaci.
- Ministerstvo vede seznam všech akreditovaných vzdělávacích institucí a programů, který zveřejňuje vždy k počátku školního roku ve Věstníku ministerstva a na internetových stránkách ministerstva.<sup>171</sup>

### **6.3.2 Akreditace vzdělávacího programu**

Žádost o akreditaci daného programu musí obsahovat jméno, příjmení, místo podnikání a identifikační číslo žadatele, je-li žadatel fyzickou osobou, nebo název, sídlo, popřípadě umístění organizační složky, statutární orgán a identifikační číslo žadatele, je-li žadatel právnickou osobou. K žádosti o akreditaci se přikládá:

- Ověřená kopie akreditace vzdělávací instituce, která bude vzdělávací program uskutečňovat, nebo žádost fyzické nebo právnické osoby o akreditaci vzdělávací instituce
- Vzdělávací program, který musí obsahovat:
  - Název, typ, formu a cíle; typ vzdělávacího programu vyjadřuje druh dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků; forma vzdělávacího programu vyjadřuje, zda jde o vzdělávání prezenční, distanční nebo o jejich kombinaci.
  - Vzdělávací předměty a jejich charakteristiku.
  - Vzdělávací plán, který stanoví časovou a obsahovou posloupnost vzdělávacích předmětů a dobu vzdělávání.
  - Seznam lektorů s uvedením jejich jmen, příjmení a odborných předpokladů pro vzdělávací program.

---

<sup>171</sup> Tamtéž.

- Ministerstvo udělí fyzické nebo právnické osobě akreditaci vzdělávacího programu, splňuje-li vzdělávací program podmínky uvedené v odstavci 3; vychází přitom z posouzení akreditační komise.
- Ministerstvo akreditaci neudělí, jestliže fyzická nebo právnická osoba:
  - K žádosti nepřipojila doklady podle odstavce 2
  - V žádosti uvedla nesprávné nebo neúplné údaje a ve lhůtě stanovené ministerstvem je neopravila nebo nedoplnila
  - Přiložila vzdělávací program, který nesplňuje požadavky podle odstavce 3
  - Přiložila vzdělávací program, který akreditační komise nedoporučí k akreditaci<sup>172</sup>

#### **6.4 *Koncepce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání a odborné přípravy pracovníků s dětmi a mládeží v oblasti volného času***

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy přijalo koncepci, která je považována za materiál velmi důležitý pro ovlivňování a zkvalitňování další péče o pracovníky s dětmi a mládeží v jejich volném čase. V jeho úvodu je důležité poznamenat, že předložená koncepce představuje zavedení systému do vzdělávání pracovníků, kteří se této oblasti věnují. Systém vzdělávání bude realizován ve dvou hlavních směrech jako:

- další vzdělávání pedagogických pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání
- odborná příprava pracovníků s dětmi a mládeží v oblasti volného času.

Za školská zařízení pro zájmové vzdělávání jsou považovány ty subjekty, které organizují zejména výchovné, vzdělávací a rekreační aktivity pro děti a mládež v jejich volném čase, tedy střediska pro volný čas dětí a mládeže, školní kluby a školní družiny. Do jisté míry tuto úlohu mohou plnit např. i školy a domovy mládeže. Cílem tohoto materiálu je především vytvoření předpokladů pro další vzdělávání profesionálních pedagogických pracovníků

---

<sup>172</sup> Tamtéž..

školských zařízení pro zájmové vzdělávání, kteří jsou činní v oblasti volného času. Předkládaný návrh tedy spojuje dvě hlediska – kompetentnost pracovníka v oblasti volného času dětí a mládeže pro výkon funkce a kompetenci právnické, či fyzické osoby k přípravě těchto pracovníků na výkon funkce. Autor věří, že materiál, který bude uvedený níže, pro volnočasová centra, kluby, domovy mládeže velkým přínosem.<sup>173</sup>

#### **6.4.1 Další vzdělávání pedagogických pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání.**

Praxe ukazuje, že zejména v oblasti zájmového vzdělávání je potřeba poskytnout pracovníkům v této oblasti ucelený systém vzdělávání, neboť volnočasové aktivity a přístup k nim se za poslední léta výrazně změnily. Je nezbytné, aby tito pracovníci měli adekvátní přehled o situaci v oboru a mohli tak svým svěřencům nabízet aktivity, které je osloví. I oblast souvisejících právních předpisů je v současné době poměrně komplikovaná a ne vždy zcela přehledná, neboť se změnila řada předpisů, které je při práci s dětmi a mládeží nutno respektovat. Obdobná situace je i ve školních klubech a školních družinách. K této činnosti tedy musí být pracovníci řádně připraveni. Vzdělávání vychází z nutnosti stálého doplňování vědomostí a praktických znalostí v daném oboru a potřeby zajistit informovanost o nových trendech a různorodých aktivitách, které jsou konkrétním jedincům blízké a oslovují je. Různorodá poptávka potřebuje i mnohostrannou nabídku. Významné části dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků spočívají nejen v teoretických disciplínách, ale i v praktickém výcviku v jednotlivých oblastech, včetně tvořivého a flexibilního přístupu k novinkám z pohledu nepovinné účasti klientů zájmového vzdělávání.<sup>174</sup>

*„Předkládaný materiál se zaměřuje pouze na ta školská zařízení, která by měla uskutečňovat zájmové vzdělávání. Těmi jsou střediska pro volný čas dětí a mládeže, školní družiny a školní kluby. Další typy zařízení nejsou do tohoto materiálu zahrnuty z následujících důvodů:“*<sup>175</sup>

- školní knihovny – poskytují specifické služby, které nezachycují celé spektrum činností, k nimž jsou zmocněny výše uvedené vybrané kategorie školských zařízení; navíc fungují jako součást školy;

---

<sup>173</sup> Srov. Tamtéž, s. 2.

<sup>174</sup> Srov. Tamtéž, s. 2.

<sup>175</sup> Tamtéž, s. 3.

- ❑ školská zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče – pracují se specifickými kategoriemi dětí a mládeže a obsah jejich činnosti, jakož i její formy jsou podřízeny specifikám klientely;
- ❑ domovy mládeže – mají rovněž specifické poslání, neboť saturují zejména potřeby ubytování a stravování žáků a jejich výchovná činnost přímo navazuje na obsah výchovně vzdělávací práce školy;

Cílem předkládaného materiálu je vytvoření předpokladů pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, kteří jsou činní v oblasti volného času a kteří by si měli permanentně doplňovat své poznatky, rozvíjet je a inovovat. Návrh předpokládá vzdělávací cyklus zahájený uváděním pracovníků školských zařízení, kteří nastupují do funkce poprvé ve své profesní kariéře, pokračující pak průběžným vzděláváním a u řídicích a vedoucích pracovníků doplněný funkčním vzděláváním.<sup>176</sup>

a) ***Systémové zabezpečení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání***<sup>177</sup>

Další vzdělávání pedagogických pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání (dále jen DVPP(zv)) je určeno dle jednotlivých typů ředitelům a dalším profesionálním pedagogickým pracovníkům školských zařízení pro zájmové vzdělávání:

- ❑ středisek pro volný čas dětí a mládeže,
- ❑ školních klubů,
- ❑ školních družin.

V případě zájmu se tohoto vzdělávání mohou zúčastňovat i ředitelé a pedagogičtí pracovníci škol a dalších školských zařízení. Zejména tam, kde nepůsobí výše uvedená školská zařízení pro zájmové vzdělávání a škola nebo školské zařízení je jedinou možností a je nakloněna k organizaci činností ve volném čase dětí a mládeže. Jednotlivé druhy dalšího vzdělávání, jeho obsah, rozsah a určení jsou podrobně specifikovány v dalších částech materiálu. Poslání a činnost školských zařízení pro zájmové vzdělávání má naprosto odlišný charakter než školy a ostatní školská zařízení. To zakládá nutnost, aby pro DVPP(ZV) školských zařízení pro zájmové vzdělávání byl stanoven specifický přístup, navazující na již

---

<sup>176</sup> Srov. Tamtéž, s. 4.

<sup>177</sup> Tamtéž.



fungující mechanismy. DVPP(ZV) školských zařízení pro zájmové vzdělávání se bude týkat střediska pro volný čas, školní družiny a školní kluby.<sup>178</sup>

*„DVPP(ZV) školských zařízení pro zájmové vzdělávání a odbornou přípravu pracovníků s dětmi a mládeží v jejich volném čase budou realizovat především k tomu akreditovaná pracoviště. S ohledem na specifickou činnost školských zařízení pro zájmové vzdělávání se předkládá návrh na úpravu stávajícího akreditačního subjektu ministerstva.“<sup>179</sup>*

Akreditaci uděluje náměstek ministra skupiny mládeže a tělovýchovy na návrh níže uvedené Akreditační komise. V rámci Akreditační komise pro DVPP, zřízené pokynem ministr č.j. 11 031/2001–25, se zřizuje Sekce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání (dále jen sekce).<sup>180</sup>

- ❑ Sekce má devět členů, z nichž navrhuje tři odbor pro mládež a vždy dva ředitelé IDM, IZV a SVIS. Určení konkrétních osob je v kompetenci náměstka ministra skupiny 5.
- ❑ Posláním Sekce je posuzování žádostí o akreditace škol a školských zařízení, nestátních neziskových organizací a dalších subjektů z oblasti zájmového vzdělávání a práce s dětmi a mládeží mimo školní vyučování.
- ❑ Práce sekce se plně řídí zásadami stanovenými pro činnost Akreditační komise pro DVPP.
- ❑ Návrhy, doporučení a stanoviska sekce bude Akreditační komise pro DVPP respektovat.
- ❑ Sekce bude rovněž posuzovat žádosti o udělení akreditace k odborné přípravě pracovníků s dětmi a mládeží v jejich volném čase, podle třetí části z tohoto materiálu.
- ❑ Doporučené návrhy na udělení akreditace předkládá Akreditační komise pro DVPP náměstkovi ministra pro mládež a tělovýchovu, který vydá osvědčení o akreditaci.
- ❑ Sekce nahradí stávající Radu pro posuzování vzdělávacích programů nestátních neziskových organizací.<sup>181</sup>

*„Toto opatření si vyžádá nový pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k vydávání osvědčení o způsobilosti vzdělávacího zařízení k pořádání vzdělávacích akcí v systému*

---

<sup>178</sup> Srov. Tamtéž.

<sup>179</sup> Tamtéž.

<sup>180</sup> Srov. Tamtéž.

<sup>181</sup> Srov. Tamtéž.,s. 3-4.

*dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, kterým se nahradí stávající pokyn č.j. 11 031/2001–25.*“<sup>182</sup>

**b) *Rozsah, formy a obsah dalšího vzdělávání pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání***<sup>183</sup>

Další vzdělávání profesionálních pedagogických pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání – středisek pro volný čas dětí a mládeže, školních družin a školních klubů (dále jen pracovníků školských zařízení) navazuje na předchozí přípravu odpovídající svým obsahem a rozsahem požadavkům danými vyhláškou č. 139/1997 Sb. DVPP(ZV) pro tuto kategorii pedagogických pracovníků budou realizovat akreditované subjekty, kterými budou především přímo řízené organizace – IZV Hořovice, SVIS Prachatice a IDM Praha, případně vybraná střediska pro volný čas dětí a mládeže, za aktivní spolupráce s Pedagogickými centry a některými typy škol. DVPP(ZV) se uskutečňuje v rámci široké nabídky dlouhodobých a krátkodobých vzdělávacích programů, kurzů, seminářů, metodických zaměstnání apod.

- DVPP(ZV) těchto pracovníků se dělí na tři základní stupně:
  - I. uvádění do praxe,
  - II. průběžné vzdělávání,
  - III. funkční studium ředitelů a vedoucích pracovníků.
- Studium je zaměřeno na tři základní kategorie pracovníků:
  - I. Řídící pracovníci
    - ↳ ředitelé středisek pro volný čas,
    - ↳ vedoucí školních družin,
    - ↳ vedoucí školních klubů,
  - II. Vedoucí pracovníci
    - ↳ zástupci ředitele středisek pro volný čas,
    - ↳ vedoucí oddělení středisek pro volný čas,
    - ↳ zástupci vedoucích školních družin,
    - ↳ vedoucí vychovatelky,
    - ↳ zástupci vedoucích školních klubů,
    - ↳ pracovníci připravující se na výkon vedoucí nebo řídicí funkce

---

<sup>182</sup> Tamtéž, s. 4.

<sup>183</sup> Tamtéž, s. 5.

### III. Ostatní pedagogičtí pracovníci.

DVPP(ZV) pro oblast zájmového vzdělávání se mohou zúčastnit i zájemci o studium ze škol a ostatních školských zařízení. Budou zařazeni do formy studia dle požadavku vysílající organizace či jejich zájmu. Může se tu předpokládat určitý zájem například ze škol, které nemají školní družinu nebo školní klub nebo z domovů mládeže. O zařazení pracovníka do některé z výše uvedených forem a kategorií studia rozhoduje ředitel školy nebo příslušného školského zařízení. Svým souhlasem zároveň garantuje finanční participaci (pokud je požadována) školy nebo školského zařízení, na úhradě nákladů spojených se studiem (zpravidla nákladů spojených s pobytem – ubytování, stravování, cestovné). Organizace, která vysílá své pracovníky na některou z forem DVPP(ZV) může požadovat zorganizování vzdělávací aktivity dle vlastních potřeb, nad rámec tohoto materiálu. Finanční náklady na tento druh vzdělávání budou řešeny individuální dohodou mezi žadatelem a vzdělávacím subjektem.<sup>184</sup>

#### **Subjekty oprávněné k poskytování DVPP(ZV) školských zařízení pro ZV:185**

Typ vzdělávání	Zodpovídá:	Realizuje:
Uvádění do praxe	vedoucí pracovník zařízení	uvádějící, určený vedoucím pracovníkem, věcně příslušná instituce
Průběžné vzdělávání	vedoucí pracovník zařízení	IDM, SVIS, IZV, příp. další pověřené subjekty
Funkční studium řídicích a vedoucích pracovníků	zřizovatel	IDM, SVIS a IVZ

#### **6.4.2 Jednotlivé formy DVPP(ZV) školských zařízení pro zájmové vzdělávání<sup>186</sup>**

##### **Uvádění do praxe**

Uvádění do praxe je prováděno na pracovišti příslušného pracovníka, případně na pracovištích majících svým zaměřením vztah k dané problematice. Za provedení zodpovídá zaměstnavatel, provádí uvádějící pracovník, který dané prostředí dobře zná, je určený ředitelem školy nebo školského zařízení. Při uvádění do praxe může využívat uváděný

<sup>184</sup> Srov. Tamtéž,

<sup>185</sup> Tamtéž,

<sup>186</sup> Tamtéž, s. 5.

i uvádějící požádat například o metodickou pomoc, odborné konzultace, výměnu zkušeností a podobně.

### **Charakteristika**

Tento proces se týká všech pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání, pokud nastupují do této funkce poprvé ve své profesní kariéře. Rozsah přípravy je závislý od praxe a vzdělání jednotlivých účastníků.

### **Celková časová dotace:**

20 – 40 prezenčně teoretická část; praktická část dle rozhodnutí zaměstnavatele

Obsah:	Formy:	Časový rozsah:	Zakončení:
Teoretická část Výchova mimo vyučování jako pedagogický fenomén Pedagogická diagnostika Ped. – psych. zřetele činnosti pedagoga volného času Základní právní a ped. – psych. zřetele v činnosti PVČ	kurzy semináře instruktáže náslechy exkurze samostudium	V rámci zkušební doby do 1 roku od nástupu do zaměstnání	Pohovor se zástupcem zaměstnavatele a s uvádějícím do praxe
Praktická část Příprava a realizace přímé výchovné činnosti a činností souvisejících	instruktáže hospitace a jejich rozbor konzultace s uvádějícím		

### **Průběžné vzdělávání**

Zajišťuje a řídí oprávněný subjekt. V daném případě některá z přímo řízených organizací skupiny 5. Typy průběžného vzdělávání jsou určeny pro všechny kategorie pedagogických pracovníků středisek pro volný čas, školních družin a školních klubů a další zájemce.

### **Charakteristika**

Průběžné vzdělávání plní především funkce inovační, rozšiřující a specializační. Navazuje bezprostředně na uvádění do praxe. Je realizováno prostřednictvím účasti na vybraném kurzu, semináři apod. z nabídky PŘO, resp. další akreditované organizace pro aktuální rok.

### **Celková časová dotace:**

- školní družiny a školní kluby 16 hod. ročně prezenčně
- střediska pro volný čas 24 hod. ročně prezenčně<sup>187</sup>

<sup>187</sup> Srov. Tamtéž, s. 6.

Obsah:	Formy:	Časový rozsah:	Zakončení:
<u>Inovace:</u> Seznamování s novými právními normami vztahujícími se k vykonávané činnosti Seznamování s novými metodami a formami vykonávané činnosti Výměna zkušeností z praktické činnosti mezi jednotlivými pracovníky	kurzy tvůrčí dílny semináře exkurze náslechy samostudium	Průběžně 1x ročně aktivní účast na inovačním kurzu, či odpovídající forma vzdělávání	Seminární práce na zvolené téma s následným rozbořem  Zkouška z praktických dovedností.
<u>Rozšiřování:</u> Rozšiřování a prohlubování vědomostí a dovedností			Osvědčení o absolvování příslušného kurzu, semináře apod. Pohovor se zástupcem zaměstnavatele a s uvádějícím do praxe
<u>Specializace:</u> Rozšiřování a prohlubování vědomostí a dovedností ve zvoleném a realizovaném oboru			

## **Funkční studium ředitelů a vedoucích pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání<sup>188</sup>**

### *Charakteristika*

Funkční studium vedoucích pracovníků je určeno ředitelům a vedoucím pracovníkům středisek pro volný čas, vedoucím školních klubů a školních družin. Po absolvování funkčního studia se na tyto vedoucí pracovníky vztahují podmínky průběžného vzdělávání diferencovaně podle druhu vykonávané výchovné práce a přizpůsobené odbornému zájmu a potřebám odborného růstu vedoucího pracovníka. Funkční studium je rozloženo do období dvou let.

### *Celková časová dotace:*

60 hod. prezenčně, a dále distančně<sup>189</sup>

<sup>188</sup> Tamtéž,

<sup>189</sup> Srov. Tamtéž, s. 6.

Obsah	Formy	Časový rozsah	Zakončení
Základy pedagogiky a psychologie dospělých. Základy pedagogiky volného času. Problematika sociálně patologických jevů. Orientace v právních předpisech: základy občanského práva základy obchodního práva základy hospodářského práva základy správního práva základy trestního práva školská legislativa – základní vědomosti a dovednosti. Z oblasti obecného managementu: základy marketingu, plánování, statistika, kontrolní a hospitační činnost, problematika financování zařízení a jeho činnosti. Volitelná oblast.	kurzy semináře konzultace samostudium distanční vzdělávání	Do 1 roku po nástupu do funkce  Studium je rozloženo do dvou let	Zakončeno zkouškou, zkouška má podobu závěrečné odborné práce s obhajobou a druhou část tvoří ústní zkouška
<u>Rozšiřování:</u> Rozšiřování a prohlubování vědomostí a dovedností			
<u>Specializace:</u> Rozšiřování a prohlubování vědomostí a dovedností ve zvoleném a realizovaném oboru			

### Odborné studium Vedoucí dětského kolektivu školského zařízení pro ZV<sup>190</sup>

Činnosti ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích pro volný čas dětí a mládeže, mají velice široký rozsah a zahrnují řadu oborů, vyžadujících odborné vzdělání nebo alespoň určitou specializovanou přípravu. Z toho důvodu zde často nastupují do zaměstnání ti pracovníci, kteří absolvovali vysokou školu, nebo vystudovali střední odbornou školu, bez potřebného pedagogického vzdělání, které jsou nuceni si nějakou formou doplňovat. Přitom časová náročnost jejich práce značně omezuje jejich možnosti dalšího studia. Tuto formu studia budou realizovat přímo řízené organizace skupiny 5, které k tomu obdrží akreditaci. Předpokládá se, toto studium bude realizováno ve spolupráci s vysokou školou nebo vyšší odbornou školou pedagogického zaměření.

<sup>190</sup> Tamtéž.

### **Charakteristika**

Vzdělávací program je určen pro pracovníky středisek pro volný čas dětí a mládeže, ostatních školských zařízení pro zájmové vzdělávání a další zájemce. Jedná se o rekvalifikační kurz, který nahrazuje předepsané pedagogické vzdělání. Předpokladem pro jeho absolvování je předchozí ukončené středoškolské vzdělání nepedagogického zaměření.

### **Celková časová dotace:**

v rozsahu 250 v průběhu dvou let hodin prezenčně, distančně, samostudium.<sup>191</sup>

Obsah	Formy	Časový rozsah	Zakončení
Úvod do psychologie Úvod do obecné pedagogiky Teoretické základy pedagogického procesu ve volném času Základy přípravy a řízení pedagogického procesu ve volném času Úvod do metodiky zájmových činností Problematiky sociálně patologických jevů a práce s problémovou mládeží Vývojová psychologie Pedagogická psychologie Sociální psychologie Základy sociální pediatrie Základy biologie dítěte Základy zdravotně hygienické propedeutiky a poskytování první pomoci	kurz seminář exkurze stáže samostudium	6 týdenních kurzů	vědomostní test samostatná práce s následnou obhajobou ústní zkouška osvědčení o úspěšném absolvování

### **Příprava lektorů v rámci systému dalšího vzdělávání**

Vzhledem ke specifikce činností v oblasti volného času dětí a mládeže a k potřebě poskytnout příslušné nezbytné vědomosti a dovednosti cílenými vzdělávacími aktivitami dobrovolným i profesionálním pracovníkům subjektů, které s dětmi a mládeží pracují, zavádí se příprava lektorů dalšího vzdělávání. Předpokládá se, že každé pověřené vzdělávací zařízení bude mít vytvořen vlastní kvalifikovaný lektorský sbor. Lektoři by měli být zejména zkušení a praxi znalí profesionální i dobrovolní pracovníci s dětmi a mládeží, mající minimálně středoškolské vzdělání. Cílem tohoto vzdělávání je jednak základní společná odborná příprava jednotlivých lektorů a dále poskytnutí nezbytných informací o zásadách, formách a metodách lektorské činnosti. Dále na základě prezentace různých vyučovacích metod

<sup>191</sup> Srov. Tamtéž., s. 6-7.

získání schopnosti indikace metod vzhledem k látce a osvědčení lektorských dovedností. Součástí přípravy bude i seznamování s aktuálními problémy, které se vyskytují mezi dětmi a mládeží, koncepčními záměry ministerstva, novými legislativními pravidly, metodickými materiály a další informacemi.

***Příprava je rozdělena na:***

- přípravu vzdělavatelů lektorů
- přípravu lektorů.

***Charakteristika:***

Vzdělávací program je zaměřen na přípravu lektorů zájmového vzdělávání, a to jak z hlediska metod, forem a techniky lektorského působení, tak i z hlediska předávaných odborných vědomostí a dovedností.

***Celková časová dotace:***

50 hod. prezenčně, distančně, samostudium

Obsah	Formy	Časový rozsah	Zakončení
<p><u>Pro všechny</u>  seznámení s aktuálními problémy dětských a mládežnických subjektů  seznámení s novými metodickými materiály  seznámení s koncepčními záměry ministerstva  seznámení s novými legislativními pravidly  <u>Příprava vzdělavatelů lektorů:</u>  Úvod do pedagogiky dospělých  Úvod do pedagogické psychologie  Formy a metody vzdělávání  Efektivita vzdělávacího procesu  Formulování vzdělávacích cílů, přiřazování forem a metod  Základní komunikativní dovednosti  Hygiena vyučovacího procesu  Osobnost lektora a jeho sebehodnocení  Prezentace metod účastníky a rozbor výstupů  <u>Příprava lektorů:</u>  Formy a metody vzdělávání  Základní komunikativní dovednosti  Hygiena vyučovacího procesu  Prezentace metod  Vědomosti a dovednosti dle odborné specializace</p>	<p>kurz  seminář  exkurze  stáže  samostudium</p>	<p>6 týdenních kurzů</p>	<p>vědomostní test  samostatná práce  s následnou  obhajobou  ústní zkouška  osvědčení  o úspěšném  absolvování</p>



## **Odborná příprava pracovníků s dětmi a mládeží v oblasti volného času**

Potřeba odborné přípravy osob, které v nějaké podobě pravidelně nebo po určitou dobu pracují s dětmi a mládeží se projevuje již řadu let. V rámci jednání každoročních Celostátních vzájemných výměn zkušeností, což jsou neformální, pracovní setkání pracovníků s dětmi a mládeží nestátních neziskových organizací, školských zařízení pro zájmové vzdělávání a dalších subjektů. S ohledem na uvedené skutečnosti, které vyplynuly, ze vzájemných výměn byl tento záměr zpracován do návrhu zákona o práci s dětmi a mládeží, který v současné době předložilo MŠMT vládě. Podle pravidel pro poskytování dotací nestátním neziskovým organizacím v rámci Programů státní podpory práce s dětmi a mládeží pro nestátní neziskové organizace je již v současné době zavedena povinnost pro všechny, kdo organizují dětské tábory a požadují na ně státní dotaci, aby vedoucí na těchto táborech absolvovali stanovenou odbornou přípravu pro tuto činnost.

Předpokládajíce výše zmíněné důvody a požadavky, předkládáme návrh základní odborné přípravy osob, které pravidelně nebo po určitou dobu dobrovolně pracují s dětmi a mládeží. Vzdělávání výše uvedených kategorií pracovníků v oblasti volného času dětí a mládeže se řídí těmito zásadami:

- ❑ Pracovník vykonávající přímou práci s dětmi a mládeží, a to buď průběžně a dlouhodobě, nebo jednorázově. Podrobnosti získání osvědčení stanoví MŠMT.
- ❑ Přípravu, resp. ověření vědomostí a dovedností, provádějí SVIS, IZV, IDM a další oprávněné organizace na základě souhlasu Akreditační komise pro DVPP(ZV),
- ❑ Pracovník, který získá osvědčení o připravenosti bude kompetentní k výkonu činností spojených s přímým výchovně vzdělávacím působením na děti a mládež v jejich volném čase, zvládnutí nezbytných norem bezpečnosti práce s dětmi a mládeží a s ochranou zdraví, včetně poskytnutí první pomoci. Dále bude splňovat požadavky stanovené subjektem, pro nějž nebo v rámci jehož činnosti tuto funkci vykonává.
- ❑ Pro zjednodušení je pro tuto oblast výchovně vzdělávací činnosti použito označení „Výchova vedoucích“.

## **Systémové zabezpečení odborné přípravy pracovníků s dětmi a mládeží v oblasti volného času**

- ❑ Odborná příprava pracovníků s dětmi a mládeží v oblasti volného času je určena:
  - Profesionálním pracovníkům a dobrovolným funkcionářům a členům nestátních neziskových organizací
  - Externím pracovníkům a dobrovolným spolupracovníkům školských zařízení pro zájmové vzdělávání
- ❑ Potřebu a nutnost jejich vzdělávání zakládají:
  - specifčnost, rozsah, náročnost a různorodost činností s dětmi a mládeží, vyžadující speciální přípravu;
  - nutnost experimentálního ověření realizace ustanovení návrhu zákona o práci s dětmi a mládeží (v současné době je předložen k projednání vládou);
  - pravidla pro poskytování státních dotací nestátním neziskovým organizacím dětí a mládeže zejména v oblasti organizace a personálního zabezpečení dětských táborů;
  - průběžné vyhodnocení poznatků z činnosti Rady pro posuzování vzdělávacích programů v nestátních neziskových organizacích.
- ❑ Obsah, rozsah a určení této přípravy jsou podrobně specifikovány v další části tohoto materiálu. Odborná příprava pracovníků s dětmi a mládeží v oblasti volného času je specifickou formou dalšího vzdělávání. Z toho důvodu se stanovuje, že tuto činnost mohou vykonávat:
  - přímo řízené organizace skupiny 5, na základě zmocnění daného statutem a zřizovací listinou těchto organizací,
  - školská zařízení pro zájmové vzdělávání – o toto osvědčení žádají, dle stanovené metodiky, Akreditační komisi MŠMT pro DVPP, která ji posoudí a spolu se svým doporučením předá k rozhodnutí náměstkovi ministra pro mládež a tělovýchovu,
  - nestátní neziskové organizace – o toto osvědčení žádají, dle stanovené metodiky, Akreditační komisi MŠMT pro DVPP, která ji posoudí a spolu se

svým doporučením předá k rozhodnutí náměstkovi ministra pro mládež a tělovýchovu;

- Osvědčení pro odbornou přípravu a vzdělávání pracovníků s dětmi a mládeží v oblasti volného času uděluje náměstek ministra pro mládež a tělovýchovu na návrh. Akreditační komise pro DVPP. Opatření a stanovené podmínky o získávání osvědčení k odborné přípravě a vzdělávání pracovníků s dětmi a mládeží v oblasti volného času:
  - se stanovuje na období do přijetí zákona o práci s dětmi a mládeží,
  - je závazné pro ty nestátní neziskové organizace, které žádají MŠMT o dotaci ze státního rozpočtu,
  - pro ostatní nestátní neziskové organizace není závazné a mohou je uskutečňovat nebo se jimi řídit na základě vlastního svobodného rozhodnutí.

Akreditační komise pro DVPP bude úzce spolupracovat s Komisí pro akreditaci rekvalifikačních programů. Cílem je, aby se ujednotila kritéria a koordinovala problematika udělování akreditací pro celou oblast práce s dětmi a mládeží v oblasti volného času. Komise pro akreditaci rekvalifikačních programů bude průběžně informovat Akreditační komisi pro DVPP o žádostech o rekvalifikaci na oblast práce s dětmi a mládeží v oblasti volného času a při svém rozhodování bude k jejímu stanovisku přihlížet.

### **Forma odborné přípravy pracovníků s dětmi a mládeží v oblasti volného času<sup>192</sup>**

- a) Výchova vedoucích – odborné minimum

#### *Charakteristika*

Vzdělávací program ve své obligatorní části zajišťuje získání vědomostí a dovedností potřebných pro výkon funkce pracovníka volného času dětí a mládeže. Fakultativní část je zajištěna nabídkou, případně povinným penzem vědomostí a dovedností, které stanoví subjekt, pro který je činnost vykonávána. Perspektivním předpokladem u vedoucích starších 18 let je ukončené středoškolské vzdělání.

---

<sup>192</sup> Tamtéž, s. 7.

*Celková časová dotace:*

40 hod. prezenčně, samostudium, distančně<sup>193</sup>

<b>Obsah:</b>	<b>Formy:</b>	<b>Časový rozsah:</b>	<b>Zakončení:</b>
Základy pedagogiky volného času Základy pedagogiky a psychologie při vedení skupiny dětí a mládeže Základní bezpečnostní předpisy vztahující se k vykonávané funkci Právní minimum Bezpečnost při práci Základy první pomoci Prevence negativních jevů	kurzy semináře	před nástupem do funkce v plném rozsahu	kvalifikační pohovor osvědčení o absolvování
Další speciální požadavky zadané, realizované a ověřované subjektem, který činnost organizuje	dle zvážení organizace	dle zvážení organizace	dle zvážení organizace

---

<sup>193</sup> Srov. Tamtéž.

## 7 ZÁVĚR

Na závěr své diplomové práce bych chtěla shrnout dosažení cílů, které jsem si stanovila v úvodu práce.

V rámcových vzdělávacích programech, které formují pravidla školních vzdělávacích programů předškolního, základního vzdělávání, které vycházejí jak z klíčových kompetencí, což jsou dokumenty obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Výše uvedené formy vzdělání vycházejí také i z hlavních principů vzdělávání, které se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny. Dále pak se snaží, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována. Také jde o novou orientaci vzdělávání, zvládnout metodu „učit se“, umět využívat, zpracovávat informace i komunikační technologie. Důležitým faktorem je informace povrchně ne přijímat, ale kvalitně zpracovávat, měnit ve znalosti, umět kriticky myslet a zhodnotit. Zvládat konflikt, respektovat odlišnost názorů lidí ve společnosti. Naučit se adekvátně reagovat na různorodé situace a být schopni umět řešit problémy, které nastanou. Dále pak vést plnohodnotný život a to vše činit na základě samostatného úsudku.

V RVP není uveden klíčový pojem, který je velmi důležitý v rámci mé diplomové práce. Jedná se o kritické myšlení. Které je zahrnuto do klíčových kompetencí. Uvedený pojem, jak jsem posléze zjistila má více významů, ale jeden důležitý kořen a to je nepodléhat prvnímu dojmu, obecnému mínění, nebo naléhavosti nějakého sdělení, nepřebírat automaticky názory, které se tradují z generace na generaci, nýbrž dokázat zaujmout odstup a vytvořit si vlastní názor na základě vědomostí a zkušeností jak vlastních. K tomuto by měli být žáci vedeni počínaje rodiči a posléze pedagogickými pracovníky, kteří doprovází velkou částí života každého jedince. Mým záměrem bylo se hlavně zaměřit na vychovatele a pedagogy volného času, ale protože pedagogických pracovníků, kteří působí v různých oblastech je mnoho nemohla jsem dané téma zúžit, ale naopak rozšířit je o další. Pracovníci působí ve své profesi často jako rádce, instruktor, inspirátor činností, kterých nenásilně využívá k navození procesu učení. Vede děti k hodnotnému využití volného času. Má být přítelem. Musí respektovat věkové i mentální zvláštnosti. všeobecným zaměřením i se zaměřením na jejich celkový i specifický rozvoj, na rozvoj jejich zájmů, znalostí, tvořivých schopností.

Pedagogové provádějí i informační a konzultační činnosti a odborné pomoci v oblasti volného času pro školy, školská zařízení, občanská sdružení a další zájemce. Tvoří programy, poskytují metodické a konzultační činnosti a specializované odborné pomoci. Patří zde primárně diagnostická a preventivní činnost v oblasti volného času včetně prevence sociálně patologických jevů a prevence bezpečnosti a ochrany zdraví. Cílová skupina je velmi rozsáhlá. Od předškolního věku až po stáří. Jelikož vzdělávání sebou nese stále nové přístupy a metody, tak i dnešní české vzdělávání není pozadu a tak je záměrem již delší dobu modernizace vyučování, zvyšování účinnosti vyučování a zároveň rozšíření u žáků jeho klíčových kompetencí obsažené v nových rámcových vzdělávacích programech. Jsou to kompetence hlavně zaměřené na kvalitní komunikaci, spolupráci, tvořivě řešit problémy, pracovat s informacemi, které jsou chápány jako soubor komplexních způsobilostí využitelných v dalším vzdělání a životě.

Jako jeden z důležitých a základních prostředků ke zkvalitnění vyučování chápeme dialog. Dialog jako řešení konfliktů a nedorozumění. Dialogem můžeme podporovat k rozvoji osobnosti všech žáků. Dialog je především možnost vzájemného otevírání se člověk člověku, možnost společného hledání, vzájemné obohacování o své znalosti, ale i o znalosti druhých, zkušenosti, postoje, názory i prožitky a emoce. Dialogu by mělo být ve vyučování jedním ze základních aspektů učitele a žáků.

I v historii se objevuje dialog jako důležité téma pro vzdělávání počínaje ve starém Řecku pokračující alternativními školami až po dnešní metody, jejichž cílem byla změna života právě prostřednictvím výchovy ve škole. V souvislosti s tím se hovoří o pedagogických principech, jako jsou např. svoboda, zodpovědnost, spolupráce, samostatnost, sebevýchova. Požadovali též změnu postoje k dítěti respektováním a uznáním dítěte jako jedince jako osobnosti. Z toho vyplývá, že pro dialog musí být dobré podmínky pro realizaci dialogu jako jsou např. vytvoření příjemného sociálního klimatu a vhodné atmosféry pro dialog, připravenost učitele i žáka na vedení a využití dialogu, přítomnost atraktivních, zajímavých témat a problémů vhodných pro dialog.

K dialogu neodmyslitelně patří i otázky, které jej otvírají. Otázky mají motivační funkci, stimulující charakter. Uplatňují se v dosahování dovedností, vědomostí, umožňuje i výměnu vědomostí, zkušeností a zážitků žáků. A nakonec má dialog potenciál při rozvíjení sociální stránky vyučování – naslouchání, rozvíjení vztahů ve třídě. Je široké spektrum otázek liší se obsahem, způsobem formulace a také náročností otázek.

Metoda, která se celá točí okolo otázek se jmenuje Filozofie pro děti. Původní myšlenka programu stojí na dvou momentech: na straně jedné dětský zájem ptát se a stále přítomná otázka: proč? a na straně druhé zkušenost dějin filozofie. V hledajícím společenství přítomné hodnoty solidarity a spolupráce i specifická role učitele otevírají nové možnosti výchovného působení.

V poslední kapitole jsem se zabývala dalším vzděláváním pedagogických pracovníků (DVPP). Informace pro svoji diplomovou práci jsem čerpala z různých zdrojů, ale k poslední kapitole to bylo obzvlášť obtížné, byla jsem nucena obrátit se hlavně na internetové zdroje dále pak na stránky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, kde je více informací, vyhlášek, novel a zákonů k danému tématu. DVPP, které by mělo napomoci učitelům a pedagogickým pracovníkům systematicky posilovat své odborné kompetence, a tak být určitou zárukou jejich určitou zárukou jejich odborné kvalifikace po celou dobu profesní kariéry. V současnosti, kdy se připravuje kurikulární reforma, je DVPP obzvlášť potřebné. Zvýšením kvalifikace se rozumí jako získání nebo rozšíření. To vše se uskutečňuje na vysokých školách, v zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních, vzdělávacích institucích na základě akreditace udělené ministerstvem, samostudiem, dalším vzděláváním zdravotnických pracovníků je podle zvláštního právního předpisu v případě učitelů zdravotnických studijních oborů. Komise zasedá podle potřeby na základě písemných žádostí o vydání akreditace vzdělávací instituce nebo vzdělávacího programu. Jsou zde i uvedeny informace o tom, co musí žádost o akreditaci obsahovat a za jakých podmínek se smí požádat. K doplnění tématu jsem využila *Koncepci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání a odborné přípravy pracovníků s dětmi a mládeží v oblasti volného času*, která je podporována v rámci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a je považována za materiál velmi důležitý pro ovlivňování a zkvalitňování další péče o pracovníky s dětmi a mládeží v jejich volném čase. Předkládaný návrh tedy spojuje dvě hlediska - kompetentnost pracovníka v oblasti volného času dětí a mládeže pro výkon funkce a kompetenci právnické, či fyzické osoby k přípravě těchto pracovníků na výkon funkce.

## 8 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BARTÁK, J. Základní kniha lektora/trenéra. Praha: Votobia, 2003. ISBN 80-7220-158-1
- [2] BAUMAN, P; CVACH, R. *Filozofie pro děti: výukový dialog trochu jinak (Uplatnění programu „Filozofie pro děti“ ve ŠVP a ve výuce)*. České Budějovice, 2007. Dosud nepublikováno.
- [3] ČERVENKA, S. *Angažované učení*. Praha: Tomáš Houška, 1992. ISBN 80-900704-8-5
- [4] ČERVENKA, S.; Angažované učení jako jeden ze způsobů pozitivní transformace školství. *Technické aktuality a metodické rozhledy pro střední průmyslové školy*, 1992, roč. 33, č. 1, s. 3 – 14.
- [5] DARGOVÁ, J.; Tvorivá práca vychovávateľ v podmienkach školského klubu. *Vychovávateľ*, 2001, roč. 46, č. 3, s. 2 – 4.
- [6] DOBROVSKÁ, D.; „Dobrý učiteľ“ technických predmetů z pohledu studentů ČVUT v Praze. *Aula*, 2006, roč. 14, č. 02, s. 2 – 7.
- [7] DOPITOVÁ, A.; Osobnosť vychovávateľ – vzťah medzi ním a študentmi. *Vychovávateľ*, 2002, roč. 48, č. 2, s. 32 – 33.
- [8] FISHER, R. *Učíme děti myslet a ucit se*. 2 vyd. Praha: Portál, s. r. o., 1997. ISBN 80-7178-966-6
- [9] GAVORA, P. Kritické myslenie v škole alebo koľko rokov má kapitán lode?. *Vychovavateľ*, 2004, roč. 25, č. 4, s. 17 – 25.
- [10] GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9
- [11] GRUBEROVÁ, I.; Dobrý učitel = výhra na celý život. *Rodina a škola*, 1994, roč. 41, č. 6, s. 8.
- [12] HÁJEK, B.; PÁVKOVÁ, J. *Školní družina*. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-751-5
- [13] JEŘÁBEK, J; TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, MŠMT ČR, 2004. ISBN 80-87000-005.
- [14] KOLÁŘ, Z; ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a. s. 2007. ISBN 978-80-247-1541-4



- [15] KOŘÍNEK, M. *Otázky výchovy a vzdělávání budoucích učitelů*. Praha: Univerzita Karlova, 1981. ISBN 60-034-81
- [16] KOTÁSEK, J. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, MŠMT ČR, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- [17] LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6
- [18] MAREŠ, J; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- [19] MUCHOVÁ, L; JINDROVÁ, S. *Prevence násilí metodou filosofie pro děti*. České Budějovice, 2003. Pracovní text určený pro seminář – Nové Hrady. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky.
- [20] NELEŠOVSKÁ, J. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. vyd. 1. Havlíčkův brod: Grada Publishing, a. s., 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- [21] PALENČÁROVÁ, J; ŠEBESTA, K. *Aktivní naslouchání při vyučování*. Praha: Portál, s. r. o., 2006. ISBN 80-7367-101-8
- [22] PAULÍK, K.; Co ovlivňuje spokojenost v práci učitelů základních škol?. *Pedagogická revue*, 2001, roč. 53, č. 5, s. 459 – 472.
- [23] PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, s. r. o., 1999. ISBN 80-7178-295-5
- [24] PELÁN, J. *Na cestě k humanitě*, vyd 1. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1264-1.
- [25] PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: Triton, s. r. o., 2004. ISBN 80-7254-474-8.
- [26] PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, s. r. o., 1997. ISBN 80-7178-170-3
- [27] PRŮCHA, J. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. vyd. 1. Praha: Portál, s. r. o., 2002. ISBN 80-7178-621-7
- [28] REITMAYEROVÁ E; BROUMOVÁ E. *Cílená zpětná vazba: Metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, s. r. o., 2007. ISBN 978-80-7367-317-8.
- [29] SASEVILLE, M. *Sbírka doprovodných textů ke kurzu. Pozorování při filozofii pro děti*. Filosofická fakulta, Laval, Québec, 2005. (PHI – 22693).

- [30] SASSEVILLE, M. *Filozofování s dětmi*. Québec, 2007. Texty k semináři. Filosofická fakulta Laval, Québec.
- [31] SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, MŠMT ČR, 2005. čd 2005-25-02-77.
- [32] SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- [33] SPOUSTA, V.; Axiologická dimenze osobnosti učitele a jeho hodnotový systém. *Pedagogická orientace*, 2003, č. 1, s. 12 – 16.
- [34] ŠTURMA, J.; Participace dětí na životě školy a obce. *Vychovatel*, 2003, roč. 48, č. 7, s. 2-4.
- [35] VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova – PF, 2002. ISBN 80-7290-0773.
- [36] VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-901737-9-9
- [37] VYGOTSKIJ, L.S. *Psychologie myšlení a řeči*. vyd. 1. Praha: Portál, s. r. o., 2004. ISBN 80-7178-943-7.
- [38] ŽILOVÁ, A.; Pomáhající profesie učitel a vychovatel a sociální schopnost empatie. *Vychovatel*, 2002, roč. 47, č. 8, s. 27 – 30.

### **Internetové zdroje**

- [39] *Bloomova taxonomie* [online] © 2002, poslední aktualizace 13. 2. 2008 [cit. 2008-01-30]. Dostupné z WWW: <[http://cs.wikipedia.org/wiki/Bloomova\\_taxonomie](http://cs.wikipedia.org/wiki/Bloomova_taxonomie)>.
- [40] FRYČ, J. *Koncepce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání*. [online] © 2006, [cit. 2008-01-30]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/files/HTM/Internetakt.htm>>.
- [41] HANÁKOVÁ, M. *Metodika zájmových činností*. [online] © 2005, [cit. 2008-02-14]. Dostupné z WWW: <[http://www.tf.jcu.cz/cz\\_lmenu/katedry/pedag/index.php](http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/index.php)>.
- [42] HANÁKOVÁ, M. *Úloha sportu ve volném čase*. [online] © 2005, [cit. 2008-02-14]. Dostupné z WWW: <[http://www.tf.jcu.cz/cz\\_lmenu/katedry/pedag/index.php](http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/index.php)>.

- [43] JANÍK, T. *Reformní pedagogika* [online] © 2003 – 2007, poslední aktualizace 8. 6. 2005 [cit. 2008-02-28]. Dostupné z WWW: <<http://www.zkola.cz/zkedu/predskolou/alternativniciinovativnivzdelavani/13918.aspx>>.
- [44] KOUKOLÍK, F. *Šimpanz a vesmír 1998: Sedm pravidel kritického myšlení* [online] © 2005, poslední aktualizace 11. 5. 2005 [cit. 2008-02-15]. Dostupné z WWW: <<http://psaci.misto.cz/.MAIL/biologie/koukolik/sedmpravidel.html>>.
- [45] MÁJOVÁ, L. *Jak učit děti myslet* [online]. © 2005, [cit. 2008-01-10]. Dostupné z WWW: <<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102296&CAI=2167>>.
- [46] *Mezinárodní konference UNESCO o vzdělávání dospělých* [online] © 2006, poslední aktualizace 11. 11. 2001 [cit. 2008-02-02]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/mezinarodni-konference-unesco-o-vzdelavani-dospelych>>.
- [47] NETUŠIL, P. *Kritické myšlení* [online]. © 2002, poslední aktualizace 19. 10. 2007 [cit. 2008-02-14]. Dostupné z WWW: <[http://www.netusil.net/index.php?link=preambule\\_km](http://www.netusil.net/index.php?link=preambule_km)>.
- [48] NEZVAL, J. *Vyhlášení rozvojového programu ve vzdělávání: Podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v regionech* [online] © 2006, poslední aktualizace 29. 2. 2008 [cit. 2008-01-19]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/vyhlaseni-rozvojoveho-programu-ve-vzdelavani-podpora-dalsiho-vzdelavani-pedagogickych-pracovniku-v-regionech-1>>.
- [49] *Standardy pro udělování akreditací DVPP* [online] © 2006, poslední aktualizace 29. 9. 2005 [cit. 2008-02-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/standardy-pro-udelovani-akreditaci-dvpp>>.
- [50] ŠINTÁK, J. *Jak získat akreditace pro DVPP* [online] © 2006, poslední aktualizace 1. 12. 2006 [cit. 2008-02-04]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/jak-ziskat-akreditaci-pro-dvpp>>.
- [51] TLAPÁK, F. *Dotazy k prostředkům DVPP* [online] © 2006, poslední aktualizace 24. 11. 2006 [cit. 2008-01-19]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dotazy-k-uziti-ucelove-vazanych-prostredku-dvpp>>.

- [52] Vyhlášení rozvojového programu ve vzdělávání Podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v regionech [online] © 2006, poslední aktualizace 21. 5. 2007 [cit. 2008-02-02]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/vyhlaseni-rozvojoveho-programu-ve-vzdelavani-podpora-dalsiho-vzdelavani-pedagogickych-pracovniku-v-regionech>>.
- [53] WIKIPEDIE. Kritické myšlení [online] © 2002, poslední aktualizace 1. 3. 2008 [cit. 2008-03-12]. Dostupné z WWW: <[http://cs.wikipedia.org/wiki/Kritick%C3%A9\\_m%C5%A1len%C3%AD](http://cs.wikipedia.org/wiki/Kritick%C3%A9_m%C5%A1len%C3%AD)>.

### **Vyhlášky a zákony**

- [54] Vyhláška 412/2006 Sb. ze dne 14 srpna 2006, kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb, o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.
- [55] Vyhláška 317/2005 Sb. ze dne 27. července 2005, o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.
- [56] Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání).
- [57] Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

## **PŘÍLOHY**

**PŘÍLOHA č. I.** Kurikulum „Filozofie pro děti“

**PŘÍLOHA č. II.** Filozofické příběhy a průřezová témata

**PŘÍLOHA č. III.** Orientační návrh začlenění kurikula P4C do jednotlivých vzdělávacích oblastí

**PŘÍLOHA č. IV.** Fotografie ze seminářů probíhajících pod vedením prof. Michela Sassevilla v Českých Budějovicích

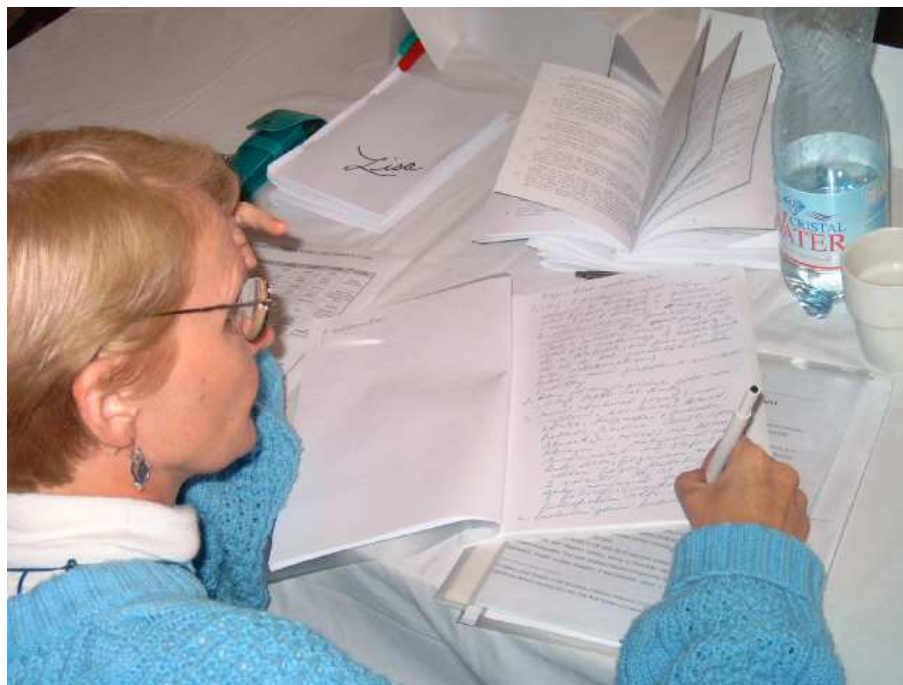
### PŘÍLOHA č. III. Návrh začlenění kurikula P4C do ŠVP

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

**PŘÍLOHA č. IV. Fotografie ze seminářů probíhajících pod vedením prof. Michela Sassevilla v Českých Budějovicích**



Michel Sasseville, profesor na Filozofické fakultě Laval, Québec.



Ludmila Muchová, v roce 2002 navštívila seminář FPD s Michele Sassevillem. Metoda ji tak nadchla, že díky její iniciativě vznikly první semináře v Nových Hradech.



Slávka Jindrová, která přivedla Filozofii pro děti do České republiky.



Sestavení prostoru pro filozofické, hledající společenství.





Michel Sasseville a Petr Bauman



Účastníci semináře v Lhenicích 2006.

## ABSTRAKT

KOZUBÍKOVÁ IVA, *Filozofie pro děti v programu DVPP se zaměřením na vychovatele a pedagogy volného času*. České Budějovice 2008. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman.

**Klíčová slova:** akreditace, další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), dialog, Filozofie pro děti, hledající společenství, klíčové kompetence, kritické myšlení, pedagogický pracovník, prevence násilí, rámcový vzdělávací program.

Diplomová práce se zabývá rámcově vzdělávacími programy v předškolním a základním vzdělání a jejich funkcí ve výchovně-vzdělávacího procesu. Dále pedagogickými pracovníky (zejm pracovníky ve volnočasové sféře), kteří se zaslужují velkou měrou o tento proces, a dialog jako podporující faktor pro kvalitnější vyučování a nejen to, je brán jako výborná forma komunikace mezi žákem a jeho pedagogem. Současně s tím zde uvádím důležitou pomůcku pro vzájemný dialog Filozofii pro děti a s tím i jaký má smysl a význam pro obě výše uvedené strany. Své úsudky opírám o vlastní zkušenost z intenzivních seminářů na Teologické fakultě v Českých Budějovicích. V závěru diplomové práce jsou informace o koncepci programu DVPP, který má napomoci učitelům a pedagogickým pracovníkům systematicky posilovat své odborné kompetence, a tak být určitou zárukou jejich určitou zárukou jejich odborné kvalifikace po celou dobu profesní kariéry.

## ABSTRACT

*Philosophy for Children in In-Service Training of Leisure Educators.*

**Keywords:** accreditation, in-service training of educators, dialogue, Philosophy for Children, community of inquiry, key competences, critical thinking, violence prevention, Framework Educational Program.

The diploma thesis deals with Framework Educational Programmes for primary and pre-primary education and their function in the system of education. Further, the role of educators (in leisure education) and dialogue is examined together with Philosophy for Children as an Educational tool including the aspect of in-service training of educators.