

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

DISERTAČNÍ PRÁCE

**Stav profesní přípravy učitelů společenských věd
se zaměřením na tematický obor filozofie**

Mgr. Zuzana Cieslarová

Olomouc 2024

školitel: Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Stav profesní přípravy učitelů společenských věd se zaměřením na tematický obor filozofie* vypracovala samostatně a že jsem řádně uvedla a citovala veškeré použité zdroje, které uvádím v seznamu literatury.

V Olomouci dne 2024

Zuzana Cieslarová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala mému školiteli Mgr. Tomáši Hubálkovi, Ph.D., a to nejen za odborné vedení, poskytnuté cenné rady a konzultace vyžadující spoustu času, vstřícný a ochotný přístup, ale především za neustálou podporu, víru v mé schopnosti a vedení celým doktorským studiem. Obrovský dík patří také všem respondentům za ochotu podílet se na výzkumu. Uvědomuji si, že bez nich by tato práce vůbec nemohla vzniknout. V neposlední řadě děkuji celé své rodině, přátelům a ostatním kolegům za podporu ve studijním i osobním životě.

Abstrakt

Disertační práce analyzuje pregraduální přípravu v oblasti filozofie v kontextu profesní připravenosti budoucích i začínajících učitelů filozofie na výuku filozofie v praxi. Ta se na českých gymnáziích vyučuje především v rámci školního předmětu nejčastěji pojmenovaného jako *Základy společenských věd*. Připravenost je pojímána jako výsledek pregraduální přípravy v podobě profesních kompetencí, jejichž rozvoj je subjektivně posuzován absolventy té přípravy. V rámci první kapitoly se práce věnuje teoretickému vymezení klíčových termínů.

Design empirické části je smíšený. První fáze výzkumu spočívá v obsahové analýze studijních programů a sylabů filozofických předmětů za účelem specifikovat deklarovaný obsah filozofie. Dále jsou realizovány polostrukturované rozhovory se začínajícími učiteli filozofie a dotazníkové šetření se studenty navazujícího magisterského studia. Získaná data jsou analyzována převážně za pomoci principů zakotvené teorie, přičemž cílem je popsat a analyzovat, jak respondenti hodnotí svou přípravu v oblasti filozofie a její přínos do praxe. V neposlední řadě má práce za cíl zkvalitnit proces pregraduální přípravy budoucích učitelů společenských věd v oblasti filozofie, a to na základě jejich reflexe a syntézy jejich doporučení.

Získané poznatky jsou relevantní pro oborovou didaktiku společenských věd, ale také významné v předmětové didaktice filozofie. Tato práce otevírá novou oblast výzkumu, která je doposud neprozkoumaná, a přináší potřebná empirická data v podobě zakotvené teorie.

Klíčová slova: pregraduální příprava, připravenost, začínající učitel filozofie, profesní kompetence, základy společenských věd, společenské vědy, filozofické kompetence.

Abstract

The dissertation thesis deals with preservice preparation in philosophy in the context of professional preparedness of future and beginning teachers of a school subject named Basics of Social Sciences. Preparedness is understood here as the result of the training in the form of professional competencies. This is subjectively considered by the graduates of that preparation. The first chapter is devoted to the theoretical determination of key terms.

The design of the empirical part is formed in a mixed approach. The first phase of the research is carried out through a content analysis of the curricula and syllabi of philosophy courses in order to specify the declared content of philosophy. Then, semi-structured interviews are conducted with beginning teachers of philosophy and a questionnaire survey with students of a follow-up Master's program. The collected data are analyzed using mainly grounded theory principles, with the aim of describing and analyzing how respondents evaluate their preparation in philosophy in the context of their own preparedness to teach it. Finally, the paper aims to improve the process of preservice preparation of future social science teachers in philosophy by reflecting on and synthesizing their recommendations.

The obtained findings are relevant for the didactics of social sciences, but also significant in the subject didactics of philosophy. This work opens up a new area of research that has been unexplored so far and provides the necessary empirical data in the form of grounded theory.

Keywords: preservice preparation, preparedness, beginning philosophy teacher, professional competencies, basics of social science, social science, philosophical competencies

Obsah

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	11
1. Vymezení problematiky a klíčových pojmů	11
1.1 Učitel a jeho profese.....	11
1.2 Začínající učitel	15
1.3 Pregraduální příprava.....	18
1.4 Připravenost na výkon učitelské profese	22
1.5 Profesní kompetence učitele.....	28
1.6 Profesní standard a kariérní systém pro učitele	33
1.7 Profesní sebepojetí a rozvoj učitele	39
1.8 Profesní identita učitele	43
1.9 Vnímaná osobní zdatnost učitele	47
1.10 Učitel společenských věd	50
1.10.1 Mezníky v historii přípravy učitele SV	52
1.10.2 Profesní kompetence učitele SV.....	57
1.10.3 Profesní identita učitele SV	62
1.11 Učitel filozofie a jeho výuka	64
1.11.1 Začínající učitel filozofie.....	64
1.11.2 Výuka filozofie v České republice a zahraniční inspirace.....	65
1.12 Shrnutí teoretické části práce	70
EMPIRICKÁ ČÁST	75
2. Metodologický rámec výzkumu.....	75
2.1 Cíle výzkumu.....	77
2.2 Výzkumný problém, výzkumné otázky a hypotézy	79
2.3 Výzkumný vzorek a jeho volba.....	82
2.3.1 Studenti učitelství SV	82
2.3.2 Začínající učitelé filozofie.....	85
2.4 Design, kvalita a etika výzkumu.....	86
2.4.1 Etická stránka a kvalita výzkumu.....	88
2.5 Metody sběru a analýzy dat	90
2.5.1 Obsahová analýza sylabů	90
2.5.2 Polostrukturovaný rozhovor a zakotvená teorie	92

2.5.3 Dotazníkové šetření.....	97
3. Zpracování dat a výsledky výzkumu.....	101
3.1 Obsahová analýza studijních programů.....	102
3.1.1 Pedagogické fakulty.....	105
3.1.2 Filozofické fakulty.....	107
3.1.3 Obsahová analýza sylabů předmětů.....	109
3.1.4 Shrnutí.....	116
3.2 Zjištění z dotazníkového šetření.....	119
3.3 Zakotvená teorie.....	126
3.3.1 Základní jev: Reflexe vlastní připravenosti.....	129
3.3.1.1 Teoretická připravenost.....	130
3.3.1.2 Praktická připravenost.....	132
3.3.1.3 Reflexe vlastní připravenosti studentů vzhledem k absolvované pregraduální přípravě.....	133
3.3.1.4 Shrnutí.....	134
3.3.2 Příčina: Pregraduální příprava.....	135
3.3.2.1 Teoretický obsah – jeho množství a zprostředkování.....	135
3.3.2.2 Praktický obsah – jeho hodnocení a vliv.....	137
3.3.3 Intervenující podmínky a kontext: Rozvoj profesního sebepojetí.....	142
3.3.4 Strategie jednání a uvažování: Reflexe vlastní výuky filozofie.....	150
3.3.5 Následky: Doporučení pro PP.....	156
4. Zakotvená teorie připravenosti na výuku filozofie.....	161
4.1 Základní analytický příběh.....	161
4.1.1 Rozpracování základního analytického příběhu.....	161
4.2 Kauzální model.....	163
4.3 Vztahy mezi jednotlivými kategoriemi.....	164
4.4 Nová teorie a její ukotvení v rámci pedagogiky.....	169
5. Závěrečné shrnutí výsledků, diskuse a limity výzkumu.....	175
Závěr a přínos disertační práce.....	184
Seznam použitých zdrojů.....	188
Seznam grafů.....	212
Seznam schémat.....	213
Seznam tabulek.....	214
Seznam zkratk.....	215
Seznam příloh.....	i

Úvod

Pregraduální příprava představuje klíčový aspekt při formování budoucích pedagogů a také komplex výzev spojených s pedagogickým posláním, navíc se jedná o velmi aktuální a diskutovaný problém, i vzhledem k tzv. oborově specifickým rámcům. Proces vzdělávání je celoživotní cesta a vzdělávací prostředí a instituce musí nutně reagovat na dynamické změny společenského prostředí. Vzdělavatelé různých generací se musí přizpůsobit podmínkám a možnostem, které stanovuje a přináší současnost. I oni sami jsou v klíčové fázi, a to v přípravě na svou profesi, ovlivnění různými aspekty připravující je na náročnou realitu vzdělávacího prostředí.

Předkládaná disertační práce s názvem *Stav profesní přípravy učitelů společenských věd se zaměřením na tematický obor filozofie* je zaměřena na aktuální stav a problematiku profesní přípravy, konkrétněji **pregraduální přípravy, a připravenosti** učitelů společenských věd s ohledem na filozofii. V rámci této disertační práce máme **společenským předmětem** na mysli školní předmět, který v sobě zahrnuje obsah vzdělávacího oboru Občanský a společenských věd základ vzdělávací oblasti Člověk a společnost, jak je vymezena v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (dále jen RVP G). **Učitele společenských věd** vnímáme jako kvalifikovaného učitele se získanou aprobací společenských věd pro střední školy. Odborné a dostupné zdroje se na tuto nastíněnou problematiku s tak úzkým zaměřením na filozofii víceméně nezaměřují, proto považujeme za žádoucí toto téma otevřít a analyzovat.

Disertační práce popisuje **pregraduální přípravu** učitelů společenských věd (dále jen SV) s důrazem na **filozofii**. Stěžejním cílem práce je nejen popis současného stavu tohoto procesu, ale také analýza toho, jak samotní účastníci procesu pregraduální přípravy vnímají a hodnotí její aspekty s ohledem na přínos do pedagogické praxe, v kontextu vlastní připravenosti na výuku filozofie v praxi. Chápeme, že nedostatečná pregraduální příprava může u budoucích učitelů vyvolat zkreslené představy o školní realitě, což může v extrémních případech vést až k opuštění resortu školství (Johnson et al., 2014). Vzhledem k alarmujícím trendům odchodů českých učitelů do jiných oblastí a deprofesionalizačním a dequalifikačním tendencím ve školství (Tomková & Spilková 2019; Spilková 2023; Koldová et al. 2023) považujeme téma disertační práce za nejen aktuální, ale i nevyhnutelně nutné k diskusi o zkvalitňování pregraduální přípravy a zvyšování prestiže učitelské profese. Průzkum provedený na vzorku dvou skupin respondentů – **studentů učitelství a začínajících učitelů filozofie** – má za cíl odhalit, jaký vliv má odborný obsah filozofie, ať už teoretický či praktický, během pregraduální přípravy na jejich připravenost a pedagogickou praxi. Na základě

odhalených problematických aspektů pregraduální přípravy se zaměříme na syntézu a prezentaci návrhů a doporučení respondentů, které by mohly směřovat ke zkvalitnění pregraduální přípravy. Naším záměrem je poskytnout konkrétní opatření a doporučení, které by mohly podporovat plynulý přenos pregraduálně získaných dovedností do učitelské reality. Zkvalitnění pregraduální přípravy se totiž jeví jako klíčový faktor pro eliminaci odchodů učitelů ze školství (Darling-Hammond, 2003), a tím i pro posílení kvality výuky filozofie v našem školském prostředí.

Výzkumná strategie byla zvolena v podobě **smíšeného designu** (Chráska, 2016). Kvalitativní část je realizována kvalitativními metodami, a sice **obsahovou analýzou** a **polostrukurovanými rozhovory**. Druhá kvantitativní část je realizovaná za pomoci **dotazníku** vlastní konstrukce. Postupným sběrem dat všemi třemi výzkumnými nástroji zjišťujeme deklarovanou i reflektovanou podobu pregraduální přípravy ve vztahu k filozofii, hodnocení rozvíjení profesních a filozofických kompetencí během ní, a to s ohledem na připravenost na výuku filozofie. Dále také analyzujeme subjektivně vnímanou míru této připravenosti, včetně faktorů, které mohou mít vliv na hodnocení procesu pregraduální přípravy budoucích učitelů. Dotazník i polostrukurované rozhovory jsou tvořeny a využity v souladu s obecně přijímanými pravidly pro využívání vybraných metod (Švaříček & Šedřová 2014; Chráska 2016). Analýza dat pak probíhá na základě principů zakotvené teorie a výsledkem je teorie o připravenosti na výuku filozofie. Obsahová analýza je zaměřená na sylaby vysokoškolských předmětů, které jsou součástí studijních programů zaměřených na vzdělávání nebo učitelství společenských věd. Do výzkumného vzorku zařazujeme studenty učitelství SV v posledním ročníku studia a začínající učitele filozofie působící v praxi.

Práce je rozdělena na dvě části; teoretickou a praktickou. Teoretická část zahrnuje vymezení klíčových termínů, a to s ohledem na doposud publikovanou teoreticky i empiricky zaměřenou literaturu, na tuzemské i zahraniční zdroje. Praktická část popisuje výzkum, jeho metodologii a realizaci a přináší výsledky výzkumného šetření, které pak interpretuje a diskutuje možné limity a rozšíření.

Přínos práce lze rozdělit též do teoretické a praktické roviny. V rámci **teoretické roviny** a přínosu pro **pedagogiku** jde o ukotvení pojmu profesní připravenost na výuku (filozofie) na základě současné odborné terminologie a výsledků empirických šetření, včetně identifikace faktorů, které pregraduální přípravu budoucích učitelů mohou ovlivňovat v kontextu rozvíjení profesních kompetencí. Dále se jedná o přehled a analýzu nejnovějších poznatků o podobě a stavu pregraduální přípravy budoucích učitelů, k čemuž povede také obsahová analýza současně platných studijních akreditovaných programů nabízejících studium SV s naší

koncentrací na oblast filozofie, a posléze i jednotlivých filozoficky zaměřených předmětů (odborných). Tento krok také přináší souhrn programů v České republice, který by mohl být užitečný pro uchazeče tohoto typu studia¹. Co se týče **aplikační roviny**, obrovský potenciál výzkumu spatřujeme v možnosti zavést některá z doporučení do praxe. Současně s tím tedy, na základě výzkumných zjištění, zkvalitnit pregraduální přípravu na fakultách, které jsou zaměřené na přípravu budoucích učitelů SV. Dalším přínosem je samotné obohacení nejen oborové didaktiky SV, ale hlavně samotné **předmětové didaktiky filozofie**, která v českém prostředí teprve hledá své ukotvení a systematické rozvíjení (Šebešová, 2017; 2023). Výzkum této problematiky dosud nebyl v České republice opřen o dostatečně zdokumentovaný teoretický rámec, hlavně z důvodu neukotvenosti samotné oborové i předmětové didaktiky.

¹ Jedná se o obory SV se zaměřením na vzdělávání, resp. učitelství SV, občas se v názvu oboru objevuje přímo název odvozeného školního předmětu; ZSV, nebo Občanská výchova, příp. nauka (dále jen OV, ON).

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část disertační práce se zabývá termíny, se kterými práce operuje a jsou pro ni stěžejní. Cílem této části je na základě dosavadních teoretických poznatků a výsledků dosud publikovaných empirických studií **vymezit klíčové termíny**: pregraduální příprava, připravenost studentů učitelství, profesní kompetence (v tomto segmentu se budeme dotýkat i nově platných dokumentů a snah o zavedení kariérního systému učitelů a profesního standardu), profesní identita, sebepojetí a rozvoj učitele a začínající učitel. Text této části je strukturován s ohledem na uvedené termíny, a je takto i rozčleněn. Závěrem kapitola shrne autorčin přístup a vlastní pojetí těchto pojmů vzniklé syntézou odborných definic a zdrojů. S tímto pojetím pak pracuje napříč celou prací, včetně empirického výzkumu.

1. Vymezení problematiky a klíčových pojmů

Kapitola se věnuje základním konceptům disertační práce jak v obecném, tak specifickém pojetí zaměřeném na filozofii. Teoreticky provede čtenáře procesem pregraduální přípravy, vymezí připravenost studentů na výkon své profese a v neposlední řadě nabídne definici začínajícího učitele filozofie. To vše s oporou o odbornou tuzemskou a zahraniční literaturu, o relevantní legislativně platné a kurikulární dokumenty a empirické studie. Objasňované termíny jsou předloženy ve snaze o propojení se stěžejním pojmem celé práce – pregraduální přípravou, to znamená že jsou vždy, pokud je to možné, uvedeny do souvislosti s tímto procesem. Zároveň na tyto termíny nepohlížíme izolovaně, domníváme se, že je z textu patrné, že jsou všechny navzájem propojené. Chtěli jsme však zachovat přehlednou strukturu a smysluplnost, proto je v této části důležité zachovávat návaznost a věříme, že se to podaří splnit.

1.1 Učitel a jeho profese

Celá práce pojednává o učiteli nebo budoucím učiteli, proto považujeme za důležité na úvod vymezit učitele jako klíčového aktéra v této práci, včetně základní charakteristiky učitelské profese. Pokud o učiteli hovoříme v neoborném jazyce, jedná se o osobu, která vyučuje ve vzdělávací instituci (škole či jiném vzdělávacím zařízení). Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále OECD) (2024) vymezuje učitele odborně jako osobu, jejíž profesní činnost obsahuje předávání vědomostí, dovedností a postojů

specifikovaných ve formálním kurikulu žákům a studentům. Toto vymezení je mezinárodně přijímané zeměmi Evropské unie.

Co se týče českého terminologického vymezení, lze učitele nazvat také pedagogickým pracovníkem a podle zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v platném znění, je to člověk, který koná přímou vyučovací, výchovnou, speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na edukanta. V porovnání s definicí OECD český zákon o pedagogických pracovnících nevymezuje učitele terciárního stupně, ti jsou pokládáni za akademické pracovníky a vztahuje se na ně zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách.

Pro učitelskou profesi je typický její komplexní charakter, mnohost rolí a očekávání, zvýšené nároky na psychiku jedince, nutnost neustálého regulování, rozhodování a zvládání neopakovatelných situací, neustálá kontrola nad prací učitele z mnoha stran, nejednoznačná reflexe a nedostatek zpětné vazby a značná časová zátěž mimo přímou vyučovací činnost. Podlahová (2004) přidává ještě jeden znak odlišující učitelství od ostatních profesí, a to ten, že učitel nikdy neví, jestli a v jaké míře jsou jeho žáci úspěšní v životě, tzn. nevidí konečný produkt své služby ve skutečné podobě a v adekvátním časovém termínu. (Podlahová, 2004)

Učitelská profese je v českém prostředí stále považována za **semiprofesi**, protože plno dimenzí charakterizující plnohodnotnou profesi se v učitelství neprojevují (Guerriero a Deligiannidi, 2017). Spilková (2016) uvádí, že lze celosvětově pozorovat společné rysy výraznější profesionalizace učitelství (profesionalizaci, demokratizaci, model široké profesionality, změnu v hierarchii učitelských kompetencí), přesto autorka českou vzdělávací politiku směrem k učitelské profesi označuje jako de-profesionalizační. Klíčové znaky skutečné profese jsou, například podle Spilkové (2016; 2023), autorů Guerriera a Deligiannidiho (2017) nebo další dvojice autorů Ingersolla a Collinse (2018) tyto:

- soubor profesních, expertních znalostí a dovedností, které učitele profesionála odlišují od laika (specifické vybavení učitele označujeme také jako subjektivní teorie²),
- dlouhá doba speciálního výcviku,
- smysl pro službu veřejnosti,
- celoživotní angažovanost a oddanost práci a klientům,
- existence etického kodexu a profesních komor pečujících o profesní etiku,

² Subjektivními teoriemi učitele se ve své práci zabývá Koubek (2020; 2021). Uvádí, jak mohou být pojímány, a že se mění v závislosti na tom, jak učitel získává zkušenosti. Učitel si tyto obsahy spíše neuvědomuje, ale jsou pro něj mentální oporou, vysvětlují mu obsah a smysl práce, jsou nástrojem jeho sebepojetí.

- kontrola nad standardy a požadavky na výkon profese,
- autonomie v rozhodování a odpovědnost za výkon profese,
- vysoká míra důvěry, autority a sociální prestiže,
- vysoký ekonomický status.

Gore a Morrison (2001) ve své studii dokládají, že některé z uvedených znaků se v učitelství nevyskytují. Například uvádí, že v Austrálii nemá učitelství samoregulační profesní organizaci, částečně kvůli státní kontrole nad výukou. Dále prý neodpovídá ani relativní autonomie a prestiž učitelského povolání. Podle nich učitelská profese komplexně nedisponuje tím, co je uvedeno pod první odrážkou, a to ze stejného důvodu jako píše například Šťastná (2010): co se týče souboru profesních a expertních znalostí, společnost ukazuje, že skoro všichni ví, jak vyučovat. Dále autorka tvrdí, že si všichni prošli povinnou školní docházkou a zažili, co profese učitele obnáší, proto společnost práci učitele „může“ hodnotit. To v ostatních profesích nelze. Speciální výcvik a expertní dovednosti lze nahradit pouhým pozorováním a praxí (Šťastná, 2010). Smetáčková se Štechem (2020) naopak uvádějí, že jako ke každé profesi i k učitelské patří teoretická příprava (učiteli intuice a praktické dovednosti nestačí) a speciální poznatky (tj. důkaz, že se profese neodvíjí od životních zkušeností).

Učitelská profese se vyznačuje také nízkou kontrolou, protože ta probíhá víceméně sebekontrolou a kontrolou ze strany vedení školy, a to sporadicky. Na de-kvalifikační tendence vzdělávací politiky v České republice poukazuje také hlavně Spilková (2016; 2023), a to i za spolupráce s dalšími autory; například Reimannovou (2021) nebo Štechem (2023). Další faktor, který učitelskou profesi odlišuje od ostatních plnohodnotných profesí je plat. V České republice je dokonce podprůměrný ve srovnání se zeměmi OECD, ani zákonná valorizace na úrovni 130 % by podle studie Münicha a Smolky (2023) naši zemi k průměru Evropské unie (dále EU) a OECD nepřiblížila. Na otázky plynoucí z této skutečnosti nám odpoví zřejmě až analýzy z roku 2023, které v době psaní této disertační práce nejsou dostupné. Nicméně ve většině zemí OECD jsou učitelské platy nižší než v ostatních profesích vyžadujících stejnou úroveň vzdělání (OECD, 2023).

Srovnávací studie Kostelecké (2022) prokazuje, že co se týče prestiže učitelské profese, se Česká republika umístila na 30. místě z celkem 35 zemí. To dokazuje, že je u nás vnímaná prestiž učitelů velmi nízká. Ze zjištění také vyplývají rozdíly mezi zeměmi v tom, jak učitele vnímá veřejnost. To zároveň ovlivňuje rozhodování lidí, že se dají na dráhu učitele, jak jsou pak učitelé respektováni a jak jsou finančně ohodnoceni. To pak v důsledku ovlivňuje kvalitu práce učitele a jak efektivně dokáže využít potenciál svých žáků. Federičová (2024)

ve výzkumné zprávě mezinárodního srovnání Národohospodářského ústavu Akademie věd České republiky shrnuje výsledky průzkumu zájmu žáků o učitelskou profesi. Respondenti pro tento výzkum byli 15letí žáci evropských zemí, kteří se účastnili šetření PISA, a kteří vyjadřují své aspirace na výkon učitelské profese. Tyto aspirace jsou nejvyšší (až 10 %) v zemích Irsko a Lucembursko, nejnižší naopak v Lotyšsku, na Islandu a v Portugalsku (1 %). Čeští žáci vykazují učitelské aspirace 2,7 %, což je výrazně pod průměrem Evropy (4,5 %). U českých žáků se také ukázalo, že významným faktorem je školské prostředí a vlastní zkušenosti. Závěrem studie navrhuje nástroje, kterými by se mohly aspirace žáků pozitivně ovlivňovat; modernizaci forem a obsahu pedagogického studia, systematickou podporu začínajících učitelů a dobrý vzor a přístup stávajících učitelů. (Federičová, 2024)

Dalším znakem skutečné profese je existence etického kodexu. Učitelský etický kodex v České republice sice od prosince 2022 existuje, nicméně v porovnání s rozsahem a propracováním etických kodexů dalších evropských zemí je tento poněkud tristní (Učitelský kodex, 2024).

Na tomto místě bychom se ještě rádi pozastavili u jednoho fenoménu, který komplikuje situaci učitelské profese. A tím je aprobovanost učitelů. Lounek, Kouhoutek a Sekerák (2023) uvádí, že nedostatek aprobovaných učitelů je důsledkem předčasných odchodů z profese nebo nenastoupení do ní. Na základě šetření MŠMT (2019) se výrazný nedostatek projevuje u oborů, jako je fyzika, matematika, anglický jazyk a informatika. Podle názoru autorů Koldové et al. (2023) původní návrh novely zákona o pedagogických pracovnících z roku 2021, resp. její § 7 a odst. c) na požadavek aprobovanosti zcela rezignoval. Ten byl po řadě připomínek upraven do současného znění, jak uvádějí autoři článku. Na základě reflexe novely autoři predikují ještě větší snížení počtu aprobovaných učitelů ve školství a poukazují na její rozpor se zájmy učitelského vzdělávání, smyslem školského vzdělávání vůbec a s dlouhodobými záměry české vzdělávací politiky. (Koldová et al., 2023)

Kromě profesionalizace se celosvětově ukazuje, že učitelství postupně vyrovnává rozdíly mezi učiteli na různých stupních škol a různé kategorie učitelů získávají stejnou kvalifikační úroveň. Model široké profesionality můžeme chápat jako výzvu k hledání nové identity učitele, která je založena na, kromě tradičních hodnot, hodnotách nových: flexibilita, otevřenost změnám, chápání podstaty a smyslu své práce, kooperace apod. Mění se také postavení učitelských kompetencí; z původně dominantní odborně předmětové se stává nově dominantní pedagogická a psychodidaktická kompetence. Znamená to, že učitel je schopen vytvářet příznivé podmínky pro učení, aktivizuje žáky, vytváří pozitivní klima a bezpečné prostředí, motivuje a řídí procesy učení. (Spilková & Vašutová, 2008)

Šetření TALIS 2018 se zaměřovalo na profesionalitu učitelů a chtělo přispět do diskuse o učitelské profesi a zvýšení učitelské profesionality. Podle závěrů tohoto šetření by se mělo učitelství opírat o následující pilíře:

- znalosti, dovednosti a kontinuální rozvoj před i během praxe,
- zodpovědnost a autonomie,
- etické normy a pracovní směrnice,
- vnímaná prestiž a hodnota učitelství,
- vzájemný dohled, kolektivní identita učitelů a kolegiální komunity.

Otázka profesionality učitelské profese a jejího zvýšení je nasnadě. Učitelská profese je denně propírána na sociálních sítích a dalších masmédiích a podléhá politické situaci, která je z pozice učitele nekontrolovatelná. Každopádně i to ovlivňuje výkon učitele a jeho pracovní podmínky.

Fenoménem poslední doby jsou učitelské organizace a spolky, jako je *Učitel naživo*, *Otevřeno*, *Začni učit!*, *Učitelská platforma*, a vzhledem k zaměření této práce zmiňme například *Občankáře*, a jejich snahy o zvýšení atraktivity učitelské profese, o změnu veřejného mínění a názorů budoucích a začínajících učitelů. Podobným počinem je také vznik *Pedagogické komory*, což je spolek s nevhodným označením, protože se nejedná o oficiální komoru učitelské profese.

V této části jsme definovali učitele z legislativního hlediska, charakterizovali jsme učitelskou profesi na základě znaků, které vykazuje, resp. nevykazuje, a byly popsány trendy, které můžeme v poslední době ve vztahu k ní zaznamenat. V souvislosti s učitelskou profesí a osobností učitele lze uvažovat plno aspektů, které byly a jsou neustále podrobovány různým výzkumným šetřením a diskusím, ať už v rámci odborné či laické veřejnosti. My jsme se však v dalších částech pokusili zaměřit na ty aspekty, které mají co do činění s hlavním problémem, o kterém pojednává tato práce; pregraduální přípravou a (z ní vyplývající a vnímanou) vlastní připraveností na výkon učitelské profese. Jádrem našeho zájmu jsou učitelé a studenti společenskovedních předmětů, úžeji filozofie, kteří budou blíže specifikováni v dalších částech.

1.2 Začínající učitel

Začínajícího učitele v anglické terminologii lze nalézt například pod termíny *a novice teacher* (volně přeloženo jako „učitel nováček“) nebo *a beginning teacher* (začínající učitel), jež je popisován jako čerstvě kvalifikovaný učitel s méně než pětiletou učitelskou praxí (Makoa,

Segalo, 2021). Období jeho začínající kariéry nemusí být striktně ohraničeno roky, ale popsáno jako období prvních let práce na učiteli, kterým se chce stát, rozvíjí se prací se žáky, spoluprací s kolegy, rodiči a dalšími významnými lidmi (van der Wal et al. 2019; Cobb 2020). Z vymezení českých autorů lze zmínit například Průchova začínajícího učitele, tedy učitele s příslušným vysokoškolským vzděláním a pedagogickou způsobilostí, který je na začátku své profesní dráhy a chybí mu pedagogická zkušenost (Průcha, 2009).

Stran časového ohraničení období, po které je učitel považován za začínajícího, se odborníci neshodnou. Průcha (2009) píše, že to vymezit nelze, i tak se ale odkazuje k obvykle uváděným pěti letům, Šimoník (1994) na rozdíl od něj udává pouhý jeden rok. Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) ve svých výzkumech zaměřených na začínající učitele pracuje s obdobím začínajícího učitele také do pěti let praxe (ČŠI, 2023). Chudý a Neumeister (2014) definují začínajícího učitele jako učitele do tří let praxe a který se za začínajícího sám považuje. Nicméně i ti souhlasí, že je lepší období ohraničit profesní výbavou a zkušenostmi než časem. V *Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství* (dále jen *Kompetenční rámec*) je stanovena úroveň 2 (odpovídající období, kdy je učitel považován za začínajícího), která je v souladu s **adaptačním obdobím** (MŠMT, 2023a). To podle novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících z června roku 2023 trvá po dobu 2 let a slouží k rozvoji profesních kompetencí učitele za systematické podpory tzv. **uvádějího učitele** (tato pozice byla oficiálně zavedena touto novelou), včetně seznamování s chodem a realitou školy, metodické podpory a spoleurefektování výuky. Adaptačnímu období se ve svých výzkumech věnuje například Janík et al. (2017). V českém prostředí se začínajícím učitelům také rozsáhle věnuje Vítečková (2018).

Období začínajícího učitele je také fází, kdy se rozvíjí učitelova **profesní identita**. Tato problematika v posledních letech představuje jeden z hlavních zájmů pedagogického výzkumu (Flores, 2020) a bude o ní pojednáno ještě zvláště v podkapitole [1.8 Profesní identita učitele](#). Právě v rozvoji identity učitele, ačkoli se jedná o dlouhodobý, komplexní a v čase se proměňující proces, hraje obrovskou roli přípravné vzdělávání učitelů (tj. pregraduální příprava). Jak uvádějí Zimmermann et al. (2012), se budoucí učitelé potýkají s potřebou porozumět různým aspektům své role jako pedagoga, školy jako instituce, dětí a mladistvých jako žáků, práce učitele a svými povinnostmi z ní vyplývajících, kolegy a rodiči žáků. V tomto smyslu by měla pregraduální příprava poskytovat návod a podporu, jak se stát kvalitními pedagogy, a to hlavně skrze osobní a profesní změny spíše než pouze „vědět“ o výuce (Schepens et al., 2009).

Začínající učitelé na rozdíl od ostatních profesí mají nelehké postavení. Jsou vystaveni vysoké úrovni stresu, emocionální úzkosti, vyčerpání až profesnímu vyhoření, což může být důsledkem obvyklého očekávání, že převezmou stejnou odpovědnost jako zkušení učitelé spolu s plněním veškerých povinností, což u ostatních profesí probíhá postupně (Leroux, 2018). Ve svém článku Gratacós et al. (2023) píší, že je potřeba učitele připravit na potencionální problémy a kritické situace, ke kterým ve výuce dochází. S tímto konceptem souvisí odolnost učitelů, která je charakterizována jako schopnost překonávat složité a obtížné situace a hraje velice důležitou roli v pohodě učitelů.

V České republice tvoří začínající učitelé zhruba 3,7 % učitelů, což je asi pět tisíc úvazků. Mladí absolventi z nich tvoří přibližně 2,2 % (Kaplán, 2022). I když neexistuje ničím podložené procento absolventů, kteří do praxe ani nenastoupí, MŠMT se domnívá, že jich je až 60 %. Autoři publikace *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých školách* však upozorňují na nepodloženost tohoto údaje, nicméně uznávají, že ta část absolventů nepokračujících do školství je velká. Zde se hovoří o fenoménu **drop-out**, tedy odchodu z oboru ještě před samotným vstupem do učitelství profese (Hanusová et al., 2017). Vydání zmíněné publikace předcházelo rozsáhlé výzkumné šetření zaměřené na začínajícího učitele a jeho nezáměr o setrvání v profesi. Učitelé do tří až pěti let praxe jsou těmi nejvíce ohroženými, co se týká předčasného odchodu z profese. Podobně se i autorky Kostecká a Valášková Vincejová (2023) ve své přehledové studii zaměřené na předčasné odchody učitelů z profese snaží identifikovat příčiny tohoto jevu. Autorky upozorňují na to, že se tyto důvody a jejich význam liší v závislosti na kulturním a místním kontextu. Pro tuto práci se nám jeví jako důležité zmínit, že opakujícím se prediktorem retence učitelů je mimo jiné **kvalita pregraduálního studia** a připravenost na výkon profese. Také Kotýnková (2018) píše, že začínající učitelé jsou vystavováni situacím a úkolům, na které jim nebylo umožněno se během studia připravit, a které hrají podstatnou roli při rozhodování o odchodu z profese. Lounek, Kouhoutek a Sekerák (2023) naopak zmapovali, že **jen 6,3 %** absolventů pedagogických oborů uvádí pro volbu profese mimo učitelství obor důvod nedostatečné, resp. špatné přípravy v rámci vysokoškolského studia. Nicméně je nutné podotknout, že absolventi oboru učitelství společenských věd netvořili ani část výzkumného vzorku. Svým výzkumem autoři navíc dokládají, že finanční stránka profese je skutečně jedním z hlavních důvodů odchodů z profese. Těmi dalšími jsou v českém prostředí i politická situace, mínění veřejnosti o prestiži učitelství profese, lepší uplatnění mimo obor a jiné pracovní podmínky.

Na podporu (nejen) začínajícím učitelům vznikl projekt *Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů* (SYPO) za podpory MŠMT a spolufinancování EU realizovaný

Národním pedagogickým institutem ČR (dále NPI ČR). Na začínající učitele je zaměřena aktivita KA08, a projekt si v této oblasti klade za cíl návrh **ucelené a kontinuální podpory**, včetně návodu a doporučení k adaptačnímu období. Další pozitivní změnou a opatřením na podporu začínajících učitelů je například příslib postupného navyšování platů, zavedení pozice uvádějícího a provázejícího učitele apod.

1.3 Pregraduální příprava

Příprava učitele na výkon profese probíhá celoživotně a označujeme ji obecně jako profesní přípravu. Tu Kasáčová (2005, s. 83) vymezuje jako „*proces stávání se učitelem*“ a my s jejím komplexním vymezením souzníme, zahrnujeme do ní totiž i profesní rozvoj. Příprava učitele absolvováním studia připravujícího budoucí učitele nekončí, nýbrž dále pokračuje jako složitý, dlouhodobý a komplexní proces, který zahrnuje propojení teorie s praxí, příklady dobré praxe, další vzdělávání apod. Profesní přípravu učitele lze tedy rozdělit na přípravu pregraduální (příprava budoucího učitele) a postgraduální (profesní rozvoj při výkonu profese). Pregraduální příprava odpovídá první fázi vývoje profesní dráhy učitele, dle Průchy (2002); **volba učitelské profese a pregraduální příprava**, profesní start absolventa – začínající učitel, profesní adaptace – první roky profese, profesní vzestup, profesní stabilizace či změna povolání, profesní vyhasínání nebo konzervatismus. Sebevzdělávání učitele a jeho profesní rozvoj je však nikdy nekončícím procesem. Cílem této disertační práce je analyzovat pregraduální přípravu³, s vyloučením postgraduálního aspektu, který nebude v rámci této práce dále zkoumán. Nicméně jsme si vědomi, že fáze přípravy k výkonu profese učitele velmi výrazně ovlivňuje tu další (Vobejdová, 2018).

Autorka disertační práce se v souvislosti s pregraduální přípravou domnívá, že lze na tuto problematiku pohlížet vícero způsoby. V této práci se zaměříme na pregraduální přípravu ze dvou úhlů pohledu, avšak velmi úzce spjatých, a to jako na:

- proces, který je vymezen platnou legislativou,
- a proces osvojování si a rozvíjení profesních kompetencí, což je pro nás stěžejním vymezením a je v souladu s dokumentem *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* (MŠMT, 2023a).

³ Podrobně rozpracovaná vize, koncepce a cíle pregraduální přípravy je k dispozici na internetových stránkách portálu MŠMT: <https://www.edu.cz/pregradual/>

Na základě prvního vymezení lze tvrdit, že budoucí učitelé jsou v současné době v České republice⁴ připravováni na pedagogických a jiných fakultách (filozofických, přírodovědných, fakultách tělesné výchovy a sportu apod.)⁵, souhrnně na fakultách připravující učitele. V Česku se uplatňují dva modely přípravy, případně kombinace, a sice souběžného a následného modelu. Souběžný model spočívá v paralelním studiu předmětů všeobecného základu, aprobačních předmětů i pedagogických, didaktických a psychologických disciplín, a to včetně pedagogické praxe. V následném modelu jde o to, že jsou oborová, resp. předmětová a pedagogická složka odděleny. Student až po absolvování studia vybraného oboru pokračuje v pedagogickém studiu. Pregraduální příprava učitelů je také diferencována podle stupně a typu školy, pro které absolventi získávají aprobaci. V rámci této práce se budeme věnovat té přípravě, která se týká učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. stupeň základní školy (ZŠ) a všechny typy středních škol (SŠ). V současnosti má jejich příprava podobu tříletého bakalářského a dvouletého navazujícího magisterského studia. Podle údajů MŠMT absolvovalo v roce 2022 přípravu s předmětovou specializací 2 427 studentů, což je ve srovnání s rokem 2018 o 574 studentů více, přičemž jsme v letech 2019, 2020 a 2021 mohli u počtu absolventů zaznamenat klesající tendence (ČSÚ, 2023). Poměr jednotlivých složek zastoupených v odborné přípravě se řídí *Rámcovými požadavky na studijní programy* (MŠMT, 2024a)⁶ směřujícím k získání odborné kvalifikace pro výkon profese pedagogických pracovníků.

Fakulty připravující učitele jsou schopny poskytovat odbornou přípravu v oblastech specificky zaměřených na vzdělávání budoucích učitelů pro 2. stupeň základních škol a středních škol. Jejich vzdělávání může být společné či oddělené. Obvykle absolventi získají aprobaci pro výuku dvou předmětů, ale v momentě získání kvalifikace, jsou oprávněni vyučovat i ostatní předměty na daném stupni vzdělávání (Evropská komise, 2023). Kurikulum pro budoucí učitele všeobecně vzdělávacích oborů se skládá z učitelské propedeutiky, z oborové složky, oborově didaktické složky, pedagogické praxe a přípravy na závěrečnou práci (studijní programy učitelství pro 2. stupeň ZŠ a učitelství pro SŠ se liší v % zastoupení

⁴ Bylo by možné zmapovat jejich přípravu z historického hlediska, avšak vzhledem k rozsahu disertační práce se zaměříme jen na současný stav. První návrh na vysokoškolské vzdělávání učitelů se v českých zemích objevuje koncem 19. století. Do té doby byli učitelé vzděláváni na ústavech zvaných pedagogie (Průcha, 2002). Historické hledisko přípravy zohledníme v části zabývající se konkrétně učiteli společenských věd; viz [1.10.1 Mezníky v historii přípravy učitele SV](#).

⁵ S ohledem na zaměření disertační práce budeme brát v potaz pedagogické a filozofické fakulty, neboť je prioritou naší analýzy obor společenských věd. V této práci zohledňujeme studijní programy fakult veřejných univerzit, nikoli těch soukromých.

⁶ Celý název metodického materiálu je: *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků*. Č.j. MSMT-4626/2024-2

jednotlivých složek, navíc je u prvního zmiňovaného programu oborově didaktická složka vedená zvlášť) (Koldová et al., 2023). Budoucí učitel může své magisterské vzdělání absolvovat v jiném (nepedagogicky zaměřeném) programu, pokud měl jeho bakalářský program pedagogické zaměření (Evropská komise, 2023; zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v platném znění).

Domníváme se, že ačkoli je v kompetencích vzdělávací instituce studenta vybavit požadovanými znalostmi a dovednostmi, není v jejích v silách připravit ho dokonale. Žádný studijní program nepočítá s hotovým studentem, učitelství je chápáno jako proces „stávání se učitelem“ (Kasáčová 2005; Spilková & Vašutová 2008). Příprava na profesi absolvováním studia tedy nekončí. Pokračuje v podobě samotné praxe, aplikace teorie do praxe, sdílení zkušeností, dalšího vzdělávání atd. Pregraduální příprava má zcela jistě vliv na počáteční rozpor mezi teorií a praxí, kterou zažívá čerstvý absolvent. Zároveň je sama zásadně ovlivněna osobnostními rysy, postojem, vyznávanými hodnotami a v neposlední řadě vztahem studenta k učitelství profesí.

Z hlediska druhého pojetí a podle zdrojů Generálního ředitelství pro vzdělávání (Evropská komise, 2020) je **obsahem a také cílem** pregraduální přípravy vybavit absolventy pedagogickými a odbornými znalostmi a dovednostmi, schopností komunikovat a rozvíjet mezilidské vztahy, schopností zvládat různé výukové styly, schopností reflexe a sebereflexe a schopností porozumět a respektovat rozrůzněnost kultur, jazyků a způsobů myšlení, aby byli schopni takové žáky vyučovat. Nicméně i v souladu s výrokem Schleichera, ředitele Generálního ředitelství pro vzdělávání, si troufáme říci, že projití formálním vzdělávacím procesem (tj. pregraduální přípravou) z jedince nedělá skvělého učitele. Sám ředitel v rozhovoru vyjmenovává mnoho dalších charakteristik, které by měly být skvělému učiteli vlastní (např. entuziasmus, empatie, schopnost flexibilně a efektivně reagovat na rozrůzněnost žáků a jejich potřeb, jejich znalost, vzájemná spolupráce, schopnost emocionální podpory, zpětné vazby apod.) a nepřímo nabádá k tomu, aby se tolik nelpělo na získání formálního vzdělání, nýbrž spíše na ověření, zda jedinec disponuje požadovanými dovednostmi, znalostmi, postoji a hodnotami (souhrnně **kompetencemi**), a v této souvislosti se odkazuje na celosvětovou síť organizací *Teach for All* připravující „neučitele“ na vzdělávání různě znevýhodněných žáků. Získání kvalifikace zkrátka nevypovídá moc o tom, co učitel dělá každý den ve svých třídách. (Koucký, Spilková & Štech, 2023)

Učitel není jen odborníkem na vystudovaný obor, ale měl by být odborníkem na plno dalších aspektů, se kterými se ve své každodenní praxi setkává; psychologii dítěte, diagnostiku, tvoření pozitivního klimatu, na facilitaci a motivaci, organizaci výuky a vzdělávání včetně

odbornosti na metody výuky a organizační formy, na tvorbu kurikulárních dokumentů, komunikaci se zákonnými zástupci nebo pracovníky školských poradenských zařízení apod. Na tuto roli a tyto funkce je zapotřebí učitele systematicky a zodpovědně připravit (Havel a Janík, 2004). Tento proces je zkomplikován skutečností, že se učitel denně nachází v dynamicky měnícím se prostředí, a navíc čelí stále novým výzvám; zvykání si na nově zaváděné kurikulum (2004), důraz na zapojení rodičů do života školy, inkluze, výuka na dálku (v době koronavirové epidemie), inovace ve vzdělávání včetně zohledňování a práce s umělou inteligencí v procesu vzdělávání v posledních měsících, a opět velké úpravy (revize) vzdělávacích programů.

Zkvalitnění pregraduální přípravy a podpora učitelů jsou nutné kroky k udržení začínajících učitelů v resortu školství. Studie Vagi et al. (2019) například dokládá, že význam kvalitní přípravy učitele na akademické půdě zvyšuje pravděpodobnost vstupu do profese a setrvání v ní. Ke své vysokoškolské (pregraduální) přípravě mají začínající učitelé spíše kritický postoj, protože si myslí, že je na reálnou praxi ve škole nepřipravila, jak dokládá výzkum Hanušové et al. (2017). Dále respondenti uvedli, že během studia si význam některých částí své přípravy uvědomili až v praxi. Autoři výzkumu doporučují, aby se věnovalo více prostoru propojování teorie a praxe. Co se týče snah o zkvalitnění pregraduální přípravy, jedná se o velmi diskutovaný problém mezinárodního rozsahu. V českém prostředí považujeme v této oblasti za velmi signifikantní krok reformu pregraduální přípravy učitelů v ČR zakotvenou ve *Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* (dále jen *Strategie 2030+*) (MŠMT, 2020). Svým podpisem vedení fakult připravujících učitele stvrdili spolupráci s MŠMT tak, jak bylo dohodnuto v *Memorandu* podepsaném dne 29. 9. 2021. Pro reformu byly stanoveny dílčí cíle do roku 2024:

- 1) zavedení **kompetenčního profilu** a vyhodnocování absolventů na jeho základě (Tento cíl považujeme za částečně splněn, neboť vešel v platnost závazný *Kompetenční rámec* (MŠMT, 2023a), s nímž už fakulty pracují, v procesu tvorby jsou také oborově specifické rámce. Některé učitelké obory již kompetenční profil vytvořený mají; cizí jazyk (Klečková, Hanušová et al., 2019) a zvláště anglický jazyk (Spilková et al., 2018), filozofie (Šebešová a Král, 2022), učitelství pro mateřské školy (Syslová et al., 2015). Na některých pracovištích vznikly nástroje, které slouží k formativnímu hodnocení a sebehodnocení studentů učitelství vycházejících právě z *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a). Je však nutné změnit *Rámcové požadavky na učitelké studijní programy* (MŠMT, 2024a), aby studium

podle nového *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a) opravdu mohlo probíhat, změna však ještě není schválena (Otevřeno, 2023),.

- 2) proměna **pedagogických praxí** (Novelou zákona č. 183/2023 Sb. schválenou v červnu 2023, byla zavedena pozice a role provázejícího učitele. Jedná se o učitele, u kterého student učitelství vykonává svou praxi v rámci studia, a stává se tak v mnohých případech jediný a zároveň klíčový aktér propojující teorii a praxi. Vzájemná spolupráce studenta a provázejícího učitele, příp. provázejícího učitele a vysokoškolského pedagoga, má zásadní vliv nejen na kvalitu pregraduální přípravy studenta, ale i na úspěšnost jeho vstupu do praxe (Učitel naživo, 2023). Demonstrovaný krok lze považovat za krok ke změně pedagogické praxe.),
- 3) otevření a podpora systému **inovací** a nových cest k přípravě učitelů,
- 4) snaha o rozšíření **internacionalizace** a otevřenost vůči **zahraniční inspiraci**,
- 5) podpora směřující k **posílení přitažlivosti** studia učitelství,
- 6) rozvoj **oborových didaktik** (Naplnění tohoto cíle sledujeme prostřednictvím různých projektů, např. OP JAK⁷, v rámci kterého jsou oborové didaktiky vyzváni k tvorbě oborově specifických kompetenčních rámců. Tento proces je v době psaní disertační práce na samotném počátku, ale věříme, že tento krok pomůže k rozvoji oborových didaktik, a navíc k posílení spolupráce napříč univerzitami). (MŠMT, 2022)

1.4 Přípravenost na výkon učitelské profese

Termín připravenost představuje běžně užívaný pojem, který *Slovník spisovné češtiny* charakterizuje pomocí slovesa „připravit“ nebo *Slovník spisovaného jazyka českého* pomocí adjektiva „připravený“ jako⁸:

1. uvést do stavu vhodného k uskutečnění, použití něčeho, přichystat, nachystat;
2. jistým způsobem zpracovat, uchystat, upravit;
3. způsobit, učinit;
4. takový, který je připraven. (Internetová jazyková příručka, 2024)

⁷ Operační program Jana Amose Komenského. Číslo projektu, o který se opírá autorka disertační práce je CZ.02.02.XX/00/23_019/0008422 Podpora a zvyšování kvality pregraduální přípravy pedagogů na Univerzitě Palackého v Olomouci.

⁸ Uvádíme zde jen výčet charakteristik, které se jeví jako klíčové pro tuto práci.

Jedná se o **subjektivní** pocit nebo vjem, a tak k připravenosti přistupuje i tato práce. Připravenost studentů, absolventů, učitelů, či pedagogická připravenost nejsou nikde specificky definovány. Můžeme hovořit o souvisejících termínech, jako je například pedagogická dovednost nebo kompetence (o kompetencích dále viz [1.2.4 Profesní kompetence učitele](#)). **Pedagogickou dovednost** Pedagogický slovník (Průcha et al., 2013, s. 195) definuje jako „*součást profesních kompetencí učitelů a pedagogických pracovníků, předpoklad pro výkon pedagogických povolání*“, a považuje tyto dovednosti za součást přípravy budoucích učitelů. Autorky Dytrtová a Krhutová (2009) ji definují jako cílenou a účelnou činnost učitele zaměřenou na řešení pedagogických situací a rozlišují čtyři skupiny; plánování a přípravu vyučovací jednotky, organizaci a realizaci výuky, diagnostiku a hodnocení žáků, sebehodnocení.

Podle Janišové a Strouhala (2023) být připraven na učitelskou profesi znamená **být připraven na změnu a proměnlivost**. Proces změny totiž provází učitele každým dnem a podle autorů lze na změnu pohlížet z různých perspektiv, např. jako na:

- změnu v osobnosti žáka, a učitel jako tvůrce podmínek pro jeho učení,
- proměnlivost kurikulárních dokumentů, které učitel plánuje, realizuje a vyhodnocuje,
- adaptabilní profesionalitu, která se vyznačuje neustálou reflexí a vyhodnocováním toho, co bylo, co se v kurikulu žáci naučili, a jaká proměna je nutná k tomu, aby to napříště bylo optimální apod.

Pomocí by v tomto ohledu měla být profesní spolupráce a sdílení zkušeností. Podle Hargreavese a O'Connora (2018) se jedná o výraznou oporu pro profesní růst a zkvalitnění vzdělávání učitelů, a jedná se samozřejmě o součást učitelské identity, na kterou by měli být připravováni již v rámci své pregraduální přípravy. Schleicher (Koucký, Spilková & Štech, 2023) se odkazuje na údaje TALIS, které ukazují, že zrovna tyto dva aspekty (profesní spolupráci a vzájemné sdílení) mají mnohem větší vliv na spokojenost učitelů než výše platu nebo velikost tříd.

Šetření Wernerové (2013) zaměřené na připravenost studentů k výkonu profese učitele pohlíželo na tuto připravenost jako na subjektivní zhodnocení kvality pregraduální přípravy samotnými studenty, a to v oborově předmětové složce, pedagogicko-psychologické složce a složce oborově didaktické. Z daného výzkumu nejhůře vzešla příprava v pedagogicko-psychologické oblasti. Šrámková (2020) ve svém šetření zkoumala připravenost studentů Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity na výkon své budoucí učitelské profese. Z tohoto výzkumu vplynuly následující závěry: odborné předměty a předměty společného základu

studenty na profesi spíše nepřipravily, pocit připravenosti v oblasti didakticky zaměřených předmětů je spíše pozitivní a pedagogické praxe posuzovali studenti z téměř 80 % jako přínosné s ohledem na jejich pocit připravenosti. Mazáčová (2013) se ve svém výzkumu zabývala souvislostí a vlivem strukturovanosti podoby pregraduální přípravy na subjektivní vnímání profesní připravenosti studentů učitelství. Při vyhodnocování se šetření dotklo pregraduální přípravy ve všech jejích složkách, hodnocení koncepce bakalářského i navazujícího stupně a metod a forem práce v rámci této přípravy. Studenti s pozitivním vztahem k profesi vykázali nedostatečnou přípravu v didaktické složce a ve výsledku se strukturované studium neukázalo jako efektivní a vhodně reagující na trendy profesionalizace učitelské profese.

Co se týče specificky zaměřené připravenosti, autorky Kozáková a Pavlíčková (2018) svůj výzkum věnovaly připravenosti pedagogických pracovníků ZŠ na výuku dětí s Aspergerovým syndromem. Zkoumaly připravenost ze dvou hledisek; osobnostního a odborného, a zaměřily ji na různé principy práce s těmito žáky a s tím souvisejícími aspekty. Dofková (2017) kvalitativně analyzovala připravenost budoucích učitelů matematiky na ZŠ na spolupráci s rodiči a na základě výsledků této studie konstatovala, že studenti se v této oblasti vůbec necítí být připraveni, ale zároveň se komunikace s rodiči neobávají, jsou pozitivně naladěni k nalézání společných řešení a jsou sebevědomí stran osobnostních předpokladů pro tuto oblast.

V zahraničí je téma připravenosti poměrně rozsáhle analyzováno, proto zde zmíníme výsledky několika nejnovějších studií. Moshou a Drinia (2023) zkoumali připravenost budoucích učitelů na výuku specifického tématu, a to konkrétně změny klimatu. Své závěry porovnali s podobnými výsledky v ostatních zemích, načež v závěru doporučují přenechat výuku environmentálních problémů kompetentnějším osobám orientovaným na životní prostředí. Admiraal et al. (2023) se ve své studii, vycházející ze šetření TALIS 2018, soustředili na úroveň připravenosti, profesního rozvoje a na pracovní podmínky na začátku jejich profesní dráhy a souvislost těchto aspektů s pocity úzkosti (příp. nejistoty). V souvislosti s vnímanou úrovní připravenosti jen jedna proměnná vykázala statisticky významný vztah s pocity úzkosti; čím vyšší úroveň připravenosti v konkrétních oblastech výuky (např. výuka v heterogenním prostředí a mezipředmětové dovednosti), tím menší pocity úzkosti začínající učitelé uváděli. Pan et al. (2023) na základě svých dat dospěli k závěru, že velké pracovní vytížení a chování žáků významně negativně ovlivňuje pohodu učitelů a že vnímaná připravenost učitelů nemá s pohodou učitelů žádnou souvislost. Připravenost začínajících učitelů přírodovědných předmětů na výuku zkoumala Lekhu (2023). Její studie operuje také s koncepty self-efficacy (o tomto bude pojednáno v části [1.9 Vnímaná osobní zdatnost učitele](#)) a pedagogickým

vědění (Shulman, 1986). Její metodologie obsahovala dotazník, pozorování a diskusi v ohniskových skupinách. Závěry dotazníků vykazaly vysoké přesvědčení o efektivitě výuky, a tím pádem o připravenosti na samotnou výuku. Pozorování bylo soustředěno na vnímání pedagogického obsahu z hlediska připravenosti studentů na výuku přímo ve výuce. Hodnoceny byly různé dovednosti, díky kterým by se mělo vnímané sebevědomí studentů promítnout do připravenosti učit. Výsledkem studie je apel na zlepšování přípravného vzdělávání učitelů, které by mělo reagovat na dynamiku přírodovědných předmětů a na nutnost moderního vybavení. I další studie se zaměřují na souvislost připravenosti studentů s jejich self-efficacy (např. Aybek & Aslan, 2019; Brown, Myers & Collins, 2021) nebo s inkluzivním vzděláváním (Adegbola, 2022; McCracken, Chapman & Piggott, 2023; Řiháčková, 2023). Další zahraniční empirické šetření (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2019) prezentuje konstatování, že alternativní cesty směřující k pedagogické profesi vykazují sníženou úroveň subjektivně vnímané připravenosti a paralelně též vykazují redukovanou míru stability v pozici učitele.

S ohledem na zaměření této disertační práce jsme provedli rešerši studií, které by propojovaly problematiku **připravenosti se společenskými vědami**. Nganga, Roberts a James (2020) zkoumaly připravenost učitelů předškolního vzdělávání v souvislosti s výukou kontroverzních témat, přičemž vplynuly závěry, že 80 % respondentů ve své vysokoškolské přípravě tuto oblast postrádala. Po absolvování kurzu zaměřeného na tuto problematiku se u účastníků stále objevovalo kritické smýšlení o takových tématech a jejich začlenění do výuky. Ze studie také vyplývá, že je výhodné takovou výuku záměrně plánovat. Kistner et al. (2021) poukazují na to, že výzkum v humanitních, uměleckých a společenských vědách se realizuje hůře než v oborech STEM⁹, a to je také jeden z důvodů, proč takto zaměřených a kvantitativních výzkumů není mnoho. Respondenti (studenti humanitně zaměřených oborů) v šetření dosahovali statisticky významně lepších výsledků u dovedností, které jsou v dnešní době vyžadovány ze strany zaměstnavatelů (kritické myšlení, řešení problémů, profesní etika, psaná a ústní komunikace). Tato studie je sice pro naši práci příliš obecná, nicméně poukazuje na důležitý nesoulad mezi obory a souvisejícími výzkumy. Autoři Amin, Sumarmi a Prasad (2022) své šetření zaměřili na připravenost studentů společenských věd na hybridní problémovou výuku. Výzkum odhalil, že jejich připravenost je vysoká, ale je nutné podotknout, že autoři tuto připravenost měřili u studentů navštěvujících kurz zaměřený na problémovou výuku, a tímto způsobem tedy měřili efektivitu a kvalitu tohoto kurzu. U studentů byla zjišťována míra osvojení si kompetencí, jako je analytické myšlení, kreativní

⁹ Obory zahrnující vědy, techniku a technologie a matematiku. Výraz pochází z USA, kde se začal využívat v 90. letech 20. století.

myšlení, řešení problémů, digitální kompetence, schopnost spolupracovat, komunikovat a kriticky myslet. Zajímavé je, že výzkumníci zjišťovali vliv genderu na připravenost, u něhož se ukázalo, že není nijak významný. Z pohledu této disertační práce se nám však nejzajímavější studií jeví ta od autorů Russell et al. (2017) zkoumající pedagogickou přípravu budoucích učitelů společenských věd¹⁰ napříč Spojenými státy na veřejných univerzitách. Reagují tak na obavy o kvalitu přípravných vzdělávacích programů pro budoucí učitele a metody evaluace k měření jejich efektivity. Studie využívá popisnou statistiku k tomu, aby poskytla přehled o příslušných studijních programech a jiných vzdělávacích kurzech určených pro přípravu učitelů společenských věd s ohledem na časovou dotaci poskytovanou obsahům společenských věd a pedagogiky. Ukazuje se, že některé z programů jsou zaměřené na obor a vykazují velmi limitovanou či vůbec žádnou pedagogickou přípravu. České badatelky Dvořáková a Pajpachová (2019, s. 100) se ve své studii ptaly učitelky z praxe, na co má být připraven učitel občanské výchovy (dále OV) a její odpověď považujeme za shrnující „*Vždy připraven, na všechno – na cokoli, vždy se objeví něco nového (svět se mění)*“.

V rámci rešerše jsme se zaměřili také na studie, které by zkoumaly připravenost studentů učitelství na výuku **filozofie**. Takto zaměřené studie nám nejsou známy v tuzemských, ani zahraničních zdrojích.

Na Masarykově univerzitě v Brně vznikl sebehodnoticí nástroj **k měření subjektivně vnímané úrovně profesní připravenosti** studentů a absolventů učitelství (Kratochvílová et al., 2022). Nástroj měří jádrové dovednosti, je však explicitně určen pro budoucí učitele na ZŠ, ale i tak přispívá k evaluaci a zvyšování kvality učitelského vzdělávání. Autoři klíčové dovednosti definovali tak, aby splňovaly 2 kritéria: jsou stěžejní pro kvalitní realizaci výuky a jsou pozorovatelné. Při jejich definování vycházeli ze dvou nástrojů: *Standardu kvality profesních kompetencí studenta učitelství* (Kratochvílová et al., 2020) a *Kompetenčního rámce studenta učitelství* (Vaculík Pravdová, Michnová et al., 2021), ty se zase opírají o jiné, a třeba i zahraniční evaluační nástroje. Nově vzniklý nástroj je sumativní a bere v potaz čtyři oblasti, které se velmi podobají oblastem zahrnutým v nově platném *Kompetenčním rámci* (MŠMT, 2023a).

Otevřeno spolu s dalšími 7 organizacemi a asociacemi (2023) veřejně vyzývá MŠMT mimo jiné také k tomu, aby závěrečné zkoušky učitelských studijních programů více než teoretickou připravenost zkoumaly připravenost na učitelskou profesi prokázáním nabytých kompetencí dle *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a) a sebereflexí v oblasti vlastní

¹⁰ V orig. social studies; ty hrají v USA důležitou roli v začleňování témat o demokracii a občanství do vzdělávacích obsahů.

připravenosti. Zde musíme podotknout, že například Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích do požadavků na státní závěrečné zkoušky implementovala zpracování analýzy pedagogické situace. Podobně i Učitelství fyziky na Matematicko-fyzikální fakultě Univerzity Karlovy po studentech vyžaduje mikro výstup, ve kterém studenti musí prokázat schopnost didaktické transformace a vyložení zadaného tématu, což se jeví jako velice inspirující. Zde jsme uvedli jen dva příklady, nikde negeneralizujeme, že jiné fakulty připravující učitele státní závěrečné zkoušky (nebo dílčí zkoušky) nerealizují obdobným způsobem.

Ovlivnit a podpořit připravenost budoucích učitelů k výkonu profese lze intervencemi vzdělavatelů. Studie Vaculík Pravdové (2022) ukazuje, že do studijních programů učitelství je vhodné zařazovat téma profesního sebepojetí. Aby se téma stalo integrální součástí kurikula nejen na papíře, ale také v praxi (tedy realizovaného), je nezbytné vytvářet příležitosti pro propojení vzdělavatelů zajišťujících teoretickou i praktickou přípravu učitelů, pro společné zkoumání a hledání sdíleného chápání cílů pregraduální přípravy a pro kontinuální vzdělávání budoucích učitelů. Tímto způsobem by měli být schopni projít procesem od uvědomění si představ spojených s rolí a profesí učitele k formování vlastního profesního sebepojetí, které má pevný základ v empirických i teoretických argumentech. O konceptu sebepojetí je více pojednáno v samostatné podkapitole [1.7 Profesní sebepojetí a rozvoj učitele](#).

Česká školní inspekce ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy (Koucký et al., 2023) realizovala výzkum za účelem zmapovat, jak učitelé a absolventi a absolventky učitelství hodnotí svou připravenost na výkon profese, včetně svých kompetencí. Tento výzkum považujeme v českém prostředí za dominující, zúčastnilo se jej téměř pět tisíc učitelů. Šetření je do určité míry srovnatelné s šetřením TALIS-PISA 2018 a navazuje na dřívější výzkumy, např. Učitel 2009, OECD TALIS 2013 aj. Z výsledků je patrné, že respondenti nejhůře hodnotí obsah svého vzdělávání a poté svou připravenost na začátku praxe. Jejich hodnocení připravenosti velmi významně souviselo s obsahem pregraduální přípravy. Při nástupu do profese byla připravenost ze 34 % podmíněna odpověďmi na obsah pregraduální přípravy. Nejlépe svou připravenost vnímají respondenti u obsahové stránky předmětů, a to i v porovnání s ostatními zeměmi, což může vypovídat o převažujícím tradičním pojetí učitelské přípravy. Nejhůře svou připravenost vnímali v oblasti práci se třídou různě nadaných žáků a podobně také v oblasti chování a vedení žáků a výuky průřezových kompetencí. Dalším významným počinem je šetření MŠMT, do kterého se zapojilo přibližně 500 absolventů nebo studentů v posledních ročnících a přes 1 600 začínajících učitelů. Jedná se o pilotní šetření **kompetencí a postojů** respondentů z roku 2022. Drbohlav z MŠMT tvrdí,

že takové šetření bude probíhat každý rok. Tvůrci *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a) z výsledků čerpali. Co se týče absolventů učitelských programů, ve studii prokázali relativní připravenost k plánování a reflektování výuky a nastavování příznivého prostředí pro žáky. Relativně menší připravenost byla prokázána u zvládnání náročného chování žáků, zapojování žáků do procesu hodnocení, komunikace se zákonnými zástupci a spolupráce s kolegy. (MŠMT, n.d.)

V rámci této disertační práce si její autorka uvědomuje širší problematiku a na základě syntézy zdrojů a závěrů empirických šetření, které byly doposud zveřejněny, vymezuje připravenost jako **výsledek pregraduální přípravy** v podobě **kompetencí**, jejichž úroveň rozvoje je subjektivně posuzována jejich nositeli, tedy absolventy té přípravy. V této práci, a k ní vztahujícímu se výzkumu, se budeme zaměřovat na připravenost teoretickou a praktickou, a to následujícím způsobem. **Teoretická** připravenost obnáší připravenost po stránce odborného obsahu filozofie (tj. znalost filozofických směrů, představitelů a teorií) a jeho didaktické transformace. **Praktická připravenost** se vztahuje k rozvoji profesních a filozofických (např. filozoficky a kriticky myslet, argumentovat, reflektovat filozofický problém apod.) kompetencí. Profesní kompetence vyplývají z jednotlivých oblastí *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a), a jsou to například kompetence související s plánováním, organizací a reflexí výuky, zpětnou vazbou a hodnocením, sebepojetím a profesním rozvojem.

1.5 Profesní kompetence učitele

V předchozích částech textu byl pojem kompetence v obecném kontextu několikrát zmíněn. Co se týče tohoto obecného pojmu, můžeme narazit na dva odlišné významy. Jednak jde o význam v sociologickém pojetí, ve kterém na kompetenci pohlížíme jako na pravomoc o něčem rozhodovat (Veteška et al., 2008). V **pedagogickém** kontextu přejímáme význam termínu kompetence spíše jako způsobilosti jednotlivce splňovat požadavky a jednat v souladu s obsahem kompetence v daném kontextu, s dostatečnou mírou zodpovědnosti za následky svého jednání (Kubrický, 2015).

V zahraniční literatuře existují v angličtině dva termíny; *competence*, což odkazuje na komplexní schopnost jedince dělat něco dobře, a *competency* znamenající dovednost nutná k výkonu práce (Cambridge Dictionary, 2024). Co se týče překladů z angličtiny, bývá slovo *capability* v souvislosti s kompetencemi překládáno jako způsobilost nebo také jako schopnost. Autoři jako Klieme, Maag-Merki a Hartig (2010) nebo Kubrický (2015) také poukazují na to,

že kompetence není synonymem pro schopnost, ačkoli k této záměně mohlo dříve docházet. Schopnost je potenciál člověka, který může, ale nemusí být rozvinut, kdežto kompetence je realizovaná schopnost. Právě tito autoři píší, že pokud má jedinec k dispozici soubor kompetencí v konkrétní oblasti, naznačuje to jeho schopnost působit v této oblasti s úspěchem. V této disertační práci však není záměrem analyzovat termín kompetence v obecném hledisku. V dalších částech textu se zaměříme na **kompetence v pedagogickém pojetí**, tedy **profesní kompetence učitele** (a učitele SV) a **kompetence absolventa učitelství**.

Začátkem této části se budeme věnovat konceptu kompetence jako klíčového prvku v rámci profesního rozvoje učitelů. Kompetence představují integrální součást pedagogické praxe, ať už se jedná o **obecné dovednosti, vědomosti či postoje**, které učitelé potřebují k **úspěšnému plnění své role ve vzdělávacím prostředí**. Pedagogický slovník kompetence učitele definuje jako „*soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství.*“ (Průcha et al., 2013, s. 130). Stejně tak autorky Jiříčková a Selčanová (2022) profesní kompetence vymezují jako předpoklad pro učitelskou kvalifikaci. Podle Jakubovské et al. (2016) je právě způsobilost učitele úspěšně vykonávat svou profesi dána souborem jeho profesních kompetencí. V souladu s Danielovou a Janderkovou et al. (2015) je na profesní kompetence učitele pohlíženo jako na **přípravenost** na výkon učitelské profese. Soustředíme se nejen na obecné kompetence, ale také na specifické profesní kompetence, které jsou nezbytné pro úspěšné vedení výuky, podporu žáků a efektivní interakci s vzdělávacím prostředím. Profesními kompetencemi učitele a jejich taxonomiemi se věnovalo obrovské množství autorů a autorek. Na tomto místě lze namátkou jmenovat Kasíkovou, Vašutovou, Walterovou, Kořu, Pelikána nebo Švece. Většinou jejich klasifikace obsahují různé skupiny kompetencí s tím, že v kontextu námi řešené problematiky jsou zajímavé tyto: kompetence kontextová (chápat různé souvislosti – historické, jazykové, kulturní aj.), předmětově obsahová, manažerská (znalost zákonů, norem a dokumentů), aj. (Bílková, 2023). Suciú a Mata (2011) provedly analýzu několika textů a výzkumů věnujících se kompetencím učitelů a konstatovaly, že kompetence lze rozlišit na **obecné pedagogické kompetence** a **speciální schopnosti**. Obecné pedagogické se vyskytují ve většině textů a lze je rozdělit na metodologické (příprava a realizace výuky s ohledem na využívání materiálů, organizaci vzdělávání, výukových metod apod.) a hodnotící (reflexe výuky a hodnocení žáků a vzdělávacího procesu). Texty a jejich autoři se pak rozcházejí u speciálních schopností, do kterých často zahrnují kompetence psychologicko-pedagogické, psychosociální, vztahové, komunikační, manažerské

a organizační, speciálně-pedagogické apod. S dovolením bychom zde chtěli zmínit i kompetence inkluzivního pedagoga, která je v dnešní školní realitě také velice potřebná.

Definice profesních kompetencí učitelů nevykazuje obecně přijímaný standard napříč vědeckou komunitou. V různých definicích se vyskytují jemné odlišnosti a dosažení jednoznačného konsensu je problematické, ostatně jak konstatuje Janík (2005). Dále podle představených definic jsou profesní kompetence učitele tvořeny souborem profesních dovedností, které mu umožňují vykonávat své povolání kvalitně a "efektivně". Je však klíčové si uvědomit, že prosté aditivní sloučení kompetencí nestačí; je nezbytná syntéza všech dovedností v konkrétních oblastech, jak potvrzují různé pedagogicko-psychologické teorie, například teorie Zabaly a Arnaua (2007), navíc je nutné mít na paměti, že nejde jen o dovednosti, ale také postoje a hodnoty.

V českém vzdělávacím prostředí je termín kompetence nejčastěji spojován s **klíčovými kompetencemi**, jejichž naplňování a rozvíjení je hlavním a obligatorním cílem všech stupňů vzdělávání podle příslušného *Rámcového vzdělávacího programu* (dále jen RVP). Ty jsou definovány jako vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty důležité pro uplatnění člověka ve společnosti a jeho osobní rozvoj. Je důležité si pod nimi představit konkrétní činnosti, které indikují to, že jedinec danou kompetenci má či rozvíjí (Hausenblas et al., 2008). **Profesní kompetence absolventa učitelství** jsou pak definovány tvůrci *Kompetenčního rámce* jako „*souhrn znalostí, dovedností a postojů potřebných pro úspěšné a efektivní působení na žáky či žákyně a jejich učení v roli učitele či učitelky*“. (MŠMT, 2023a, s. 10) Dokument představuje svou vizi absolventa učitelství, jenž by podle tohoto dokumentu měl být schopen:

- rozumět oboru, rozvíjet se v něm a zprostředkovat jej žákům,
- s ohledem na vzdělávací potřeby svých žáků nastavovat cíle výuky,
- rozvíjet potenciál, klíčové kompetence a gramotnosti všech žáků bez rozdílu,
- motivovat žáky,
- vytvářet prostředí, které je bezpečné a podporující, vede ke spolupráci a respektu,
- vhodně pracovat ve fyzickém i digitálním prostředí pro učení,
- hodnotit kriteriálně, a především formativně a vést k tomu také žáky,
- vést žáky k demokratickým hodnotám a jednat eticky,
- spolupracovat a komunikovat s kolegy i zákonnými zástupci žáků v zájmu žáků,
- reflektovat vlastní výuku a s oporou o tuto reflexi vytvářet své sebepojetí a řídit svůj profesní rozvoj,
- pečovat o své mentální zdraví a duševní hygienu. (MŠMT, 2023, s. 10)

Autoři *Kompetenční rámec* (MŠMT, 2023a) rozdělili do **šesti oblastí**, které se týkají profesních kompetencí učitele rozvíjených hlavně v rámci obecné a oborové didaktiky, propedeutiky, psychologie a pedagogiky, včetně pedagogické praxe. Tyto oblasti jsou následující: Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním, Plánování, vedení a reflexe výuky, Prostředí pro učení, Zpětná vazba a hodnocení, Profesní spolupráce, Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví. Pro každou z oblastí jsou stanoveny tři úrovně dosažení příslušných kompetencí; absolvent/ka, začínající učitel/ka a zkušený/á učitel/ka (MŠMT, 2023a). Tyto úrovně lze považovat za **úrovně kvality** profesních kompetencí a tvoří tak základ pro **profesní standard** (o něm pojednává část [1.6 Profesní standard a kariérní systém pro učitele](#)).

Kompetenční rámec (MŠMT, 2023a) je dosti široký, aby pokryl všechny obory učitelství a dal se v nich uplatnit. Jednotlivé obory a předměty však disponují svými specifiky, které je nutné zohlednit, a proto je vhodné přiblížit kompetence typické pro daný obor či skupinu předmětů. To se také děje; v rámci projektu OP JAK¹¹ se převážně akademičtí pracovníci sloučili do pracovních týmů, které společně vytváří **oborově specifické kompetenční rámce**. Výsledkem by měla být konkrétní podoba těchto rámců, navzájem by měly být provázané a podobné. Týmy se budou převážně zaměřovat na oblast 1, tzn. kompetence 1.1 (Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvíjím.) a 1.2 (Didakticky zprostředkuji obsah vyučovaných oborů žáků a žákyním v souladu s jejich vzdělávacími potřebami.). Zbylé oblasti budou zpracovány způsobem takovým, že budou formulovány konkrétní příklady, jak se daná obecná kompetence může projevit ve výuce příslušného předmětu ve škole. Vzniklé nástroje mají ambice být formativní, nikoli normativní, a mají sloužit k reflexi a seberefexi nejen studentům učitelství, ale také učitelům v praxi (MŠMT, 2024b). Před započítím těchto nastíněných snah, již některé obory své specifické kompetenční rámce vytvořili a již je využívají v rámci pregraduální přípravy například pro reflexi, sebehodnocení studentů a vzájemnou diskusi mezi studenty a jejich vyučujícími. Tyto rámce existují pro obor cizích jazyků, filozofii, a učitele mateřských škol, jak jsme již uváděli v části [1.3 Pregraduální příprava](#). Je nutné podotknout, že se nejedná již o hotové univerzálně platné rámce, ale spíše o lokální pomůcky pro pracoviště, která je vytvořila.

Kompetence uvedené a specifikované v *Kompetenčním rámci* (MŠMT, 2023a) by měl absolvent učitelství začít rozvíjet již během své přípravy na profesi. Období pregraduální přípravy je pro jejich rozvoj zásadní, po absolvování studijního programu na rozvitých kompetencích učitel staví a rozvíjí je samostatně. Oblasti šesti kompetencí by měl dále pěstovat,

¹¹ Autorka disertační práce se opírá o projekt číslo CZ.02.02.XX/00/23_019/0008422 Podpora a zvyšování kvality pregraduální přípravy pedagogů na Univerzitě Palackého v Olomouci.

rozvíjet a během své profesní dráhy postupně projít třemi úrovněmi; **absolvent**, **začínající** učitel a **zkušený** učitel. Jak jsme již zmiňovali dříve, žádný studijní program nemůže počítat s hotovým učitelem po absolvování studia. Nicméně apel na to, že by se příprava budoucích učitelů měla zaměřovat spíše na rozvoj kompetencí než osvojování poznatků předmětově oborové složky, je více než žádoucí.

Na základě výsledků výzkumného šetření Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a ČŠI je patrné, že vyučující nejlépe hodnotí své aktuální kompetence, a že si je byli schopni osvojit, i přesto, že jim v přípravě a na začátku praxe chyběly. Začínající učitelé je však hodnotili hůře než jejich zkušenější kolegové (Koucký et al. 2023). Zahraniční studie (Toker a Seidel, 2023) přinesla výsledky o tom, jak účastníky studijního programu učitelství studium vybavilo kompetencemi a připravilo na učitelskou profesi. Výzkumníci vycházeli z odborné literatury a učitelských standardů platných pro programy připravující učitele. Z tohoto kroku jim vyplynulo osm jádrových kompetencí, které jsou nezbytné pro efektivní výuku, které implementovali do svého výzkumného nástroje. Z provedeného šetření však vyplynuly pochybnosti o konstruktové validitě; stejný konstrukt je u účastníků měřen rozdílně. Jejich závěrem je doporučení k revizi studijních programů pro účely začlenění jádrových kompetencí do výuky. Upravený výzkumný nástroj se využívá pro formativní hodnocení a sebehodnocení budoucích učitelů. Verešová (2022) upozorňuje na to, že kompetence jsou pozorovatelné a že se dají měřit a posuzovat při pozorování výkonu učitele ve výchovně vzdělávacím procesu. Zmiňuje, že mezi aspekty učitelovy odborné kompetence spadá rozvoj profesních kompetencí, motivace pro práci, sebereflexe, pedagogické a odborné znalosti učitele, a že všechny mají minimálně vliv na výuku, učení žáků a jejich výsledky. Autoři Kunter et al. (2013) se právě na tuto problematiku zaměřili a jejich výzkum ukázal, že žáci s učiteli, kteří mají vysokou míru kompetencí (profesních a didaktických) či entuziasmu, vykazují větší úspěchy. Navíc se předměty těchto učitelů těšily větší oblibě. Právě výzkum Verešové (2022) se zaměřil na klíčové didaktické kompetence studentů učitelství, diagnostikovala jich těchto pět:

- plánování a příprava vyučovací hodiny,
- realizace vyučovací hodiny,
- vytváření a udržování pozitivního klimatu a kázně,
- diagnóza a hodnocení,
- sebereflexe.

Pro jejich identifikaci využili *Dotazník didaktických kompetencí* (Rapsová et al., 2021), který měří úroveň rozvoje pěti didaktických kompetencí a který obsahuje celkem 56 položek, přičemž

respondenti (v tomto výzkumu se jedná o 84 studentů předškolní a elementární pedagogiky i studenti studijních programů připravující učitele pro sekundární vzdělávání) své odpovědi zaznamenávají na pěti bodové škále (1 = bez rozvinuté kompetence, 2 = mírně rozvinutá, 3 = průměrně rozvinutá, 4 = značně rozvinutá, 5 = úplně rozvinutá kompetence). Ve stručnosti uvádíme, jaké výsledky hodnocení jednotlivých kompetencí šetření přineslo:

- plánování a příprava vyučovací jednotky – značně rozvinutá; studenti si své hodiny připravují dopředu, orientují se ve školní dokumentaci, zaměřují se na využívání adekvátních vyučovacích metod, forem a postupů,
- realizace vyučovací jednotky – také značně rozvinutá; většina respondentů žáky obeznámí s cílem hodiny, volí aktivizující a zážitkové metody, rozvíjí kritické myšlení žáků, většina studentů také aplikuje didaktické zásady a využívají materiální didaktické prostředky i didaktickou techniku,
- vytváření a udržování pozitivního klimatu a kázně – také značně rozvinutá; studenti si za tímto účelem stanovují pravidla a požadavky jako prevence nekázně, u většiny studentů byla zjištěna i schopnost získat přirozenou autoritu,
- diagnóza a hodnocení – značně rozvinutá; studenti zadávají žákům úlohy a otázky k prověření kognice i dovedností, poskytují jim příležitosti k sebehodnocení,
- sebereflexe – značně rozvinutá; většina respondentů svou činnost přehodnocuje v závislosti na zpětné vazbě od ostatních.

Výzkumníci uvedli, že nejméně rozvinutá je právě kompetence sebereflexe, naopak nejvíce rozvinutá se ukázala být kompetence vytváření a udržování pozitivního klimatu a kázně. (Verešová, 2022)

I přestože se vědecká komunita neshodne na jednotné definici a klasifikaci profesních kompetencí, dovolíme se držet definic z *Pedagogického slovníku, Strategie 2030+* (MŠMT, 2020) a *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a), kdy jsou profesní kompetence učitele vymezeny jako **pozorovatelný soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, který je nutný pro efektivní a úspěšný výkon učitelské profese**. Absolvent učitelství tyto složky potřebuje mít rozvinuty tak, aby byl schopen efektivně a úspěšně působit na své žáky a jejich učení v roli, ke které právě získal kvalifikaci.

1.6 Profesní standard a kariérní systém pro učitele

Soubor klíčových profesních kompetencí označujeme jako **profesní standard**, který se v čase proměňuje a reaguje na měnící se aktuální podmínky. Lze také hovořit o **kritériích**

kvality učitelství profese. O této problematice se v České republice vede diskuse již dlouho, a to jak na úrovni odborné pedagogické veřejnosti, tak na úrovni té laické. Profesním standardům se v tom odborném slova smyslu věnovali, či stále věnují čeští autoři, jako například Suchánková (2010), Janík, Pišová a Spilková (2014), Lukášová (2014) nebo Spilková (2016), nicméně v České republice zatím nebyly kodifikované, na rozdíl od zahraničí, a to i přesto, že se zvyšování kvality učitelů a jejich profesních kompetencí stává prioritou ve světle vzdělávací politiky. Profesní standard je spojen s **kariéřním řádem** či systémem, který byl v minulosti u nás také velmi diskutován. Profesní standardy pro něj totiž tvoří rámec. Je třeba poznamenat, že ani kariéřní řád není schválen a centrálně zaveden. Dříve než se blíže zaměříme na situaci v tuzemsku, předestřeme, jaká je situace kariéřních řádů či systémů v zahraničí.

Zpráva Eurydice (2018) srovnává možnosti kariéřního postupu v zemích Evropy. Shrnuje, že polovina systémů uplatňuje tzv. plochou kariéřní strukturu, druhá polovina hierarchickou, tedy víceúrovňovou strukturu. Do rozhodování o kariéřním postupu ve většině vzdělávacích systémů s hierarchickou strukturou vstupuje vedení školy. Zpravidla se učitelům při postupu na vyšší stupeň zvyšuje plat (kromě Srbska a Estonska). Většinou s touto hierarchickou strukturou bývají spojovány další povinnosti, a tím pádem s odpovědností. Pro postup do vyššího kariéřního stupně se ohlíží na šest kritérií: kladné hodnocení, délku praxe, prokázání specifických kompetencí, specifický profesní rozvoj, výzkumnou činnost a vedení či návrh kurzů dalšího vzdělávání. První tři z nich se podle zprávy Eurydice týkají ¾ zemí s hierarchickou strukturou. Čtyři kritéria (konkrétně kladné hodnocení, délka praxe, specifické kompetence a profesní rozvoj), která jsou nutná pro postup do vyšší úrovně, se týkají těchto evropských zemí: Černé Hory, Chorvatska, Francie, Litvy, Lotyšska, Maďarska, Polska, Rumunska, Slovinska a Srbska. Na tomto místě se vrátíme ještě k profesním kompetencím, protože Eurydice konstatuje, že jen čtyři země je stanovily pro různé etapy profesní dráhy. Jedná se o Belgie, Skotsko, Lotyšsko a Estonsko. (Eurydice, 2018)

Co se týká konkrétní zahraniční situace, například Pávková (2014) srovnávala profesní standardy učitele ve Velké Británii (konkrétně Anglii, Severním Irsku a Walesu). Současně platné standardy v Anglii nabyly své účinnosti v roce 2012. Tamější standardy (v Anglii i Walesu) mají přímou návaznost na platový řád. Platový postup je do šestého ze sedmi stupňů víceméně automatický, pro posun do poslední úrovně je nutné splnit požadavky plynoucí z učitelství standardů a podat přihlášku. Ve Walesu existují trojí standardy ve třech různých kariéřních etapách od roku 2011, přičemž nově kvalifikovaný učitel je povinen splnit požadavky *Standardu pro praktikující učitele*. V Severním Irsku platí standardy vydané v roce

2012 Radou pro výuku a *Profesní standardy pro učitele, tutorů a další vzdělavatele v sektoru celoživotního vzdělávání* od roku 2009. Povinný je tam tzv. *Vstupní kariérní profil* pro absolventy učitelství, jedině tak dosáhnou plné registrace a až díky splnění požadavků mohou učitelé žádat o status kvalifikovaného učitele. Program se skládá z konzultací, studijního plánu, tvorby portfolia, aktivit ve škole i mimo ni a splnění požadavků *Standardu pro plnou registraci*. (Pávková, 2014)

Slovenský kariérní systém pro učitele byl schválen v roce 2009. Vychází z existujících standardů, které byly vydány pro jednotlivé kategorie pedagogických a odborných zaměstnanců pokynem ministra č. 39/2017. Tamější kariérní řád prochází čtyřmi stupni: začínající učitel, samostatný učitel a učitel s první a druhou atestací. Slováci rozlišují kariérové pozice – funkční zařazení pedagogického zaměstnance; pedagogický zaměstnanec specialista či vedoucí pedagogický zaměstnanec, přičemž kariérové stupně a pozice jsou navzájem provázané. Pro posun do druhého stupně je podmínkou úspěšné zvládnutí adaptačního vzdělávání. Posun do třetího a čtvrtého stupně je podmíněn profesním rozvojem napojeným na kreditový systém a vykonáním atestace (ověření kompetencí vymezených v profesních standardech). Kariérní stupně a některé pozice jsou napojené na platové stupně. (Rehůš, 2017)

V Polsku je kariérní řád zaveden od roku 2000, ale není povinný. Pro postup v kariérním řádu je povinné další vzdělávání pedagogických pracovníků. Má čtyři stupně; učitel stážista, smluvní učitel, jmenovaný učitel a diplomovaný učitel. Postupy v kariérním systému jsou v Polsku spojeny s výší platu a stážemi pod dohledem mentora, o které učitel žádá ředitele školy. (Dědic, 2022)

Zharylkassyn (2023) prostřednictvím svého článku seznamuje čtenáře s reformou vzdělávacího systému v Kazachstánu. Ta souvisí s kariérním postupem učitelů. Kazachstán zavedl profesní standardy výuky v roce 2017, o rok nato kariérní systém pro učitele. S reformou přibývá pátá kategorie učitelů, přičemž každá kategorie (v angličtině „teacher“, „teacher moderator“, „teacher expert“, „teacher researcher“ a „teacher master“) zahrnuje odlišný soubor kompetencí. Jejich nový systém obsahuje také nové mechanismy hodnocení učitelů. Jejich cílem je zkvalitnit vzdělávání a zvýšit prestiž učitelství. (Zharylkassyn, 2023)

Walterová a Šťastný (2020) mapují situaci kariérního systému v Číně. V této zemi představuje kariérní řád důležitý motivační prvek v profesním rozvoji, nápomocný k setrvání učitelů v profesi. Čínský kariérní řád má pět stupňů a postupy v něm vyžadují podání žádosti na okresní komisi, schválení školou a následně expertní komisí. Pro postup do vyšších stupňů (od třetího) je zapotřebí realizovat pedagogický výzkum a poskytovat mentoring méně

zkušeným kolegům. Autoři však upozorňují, že jimi prezentované skutečnosti nejsou rovnoměrně a ve stejné kvalitě realizovány po celém území Číny. (Walterová & Šťastný, 2020)

Co se týká kariérního systému v Austrálii, ten je účinný od roku 2010. Australský řád zahrnuje čtyři stupně, přičemž první (absolvent) je v gesci fakult připravující budoucí učitele. Druhý stupeň (zkušený učitel) je v kompetenci každého jednotlivého státu a poslední dva (samostatný a vedoucí učitel) se řídí pravidly celonárodního institutu Australian Institute for Teaching and School Leadership. Systém je od třetího stupně nepovinný, ale je povinné udržovat si kvalifikaci (5letý cyklus na pozici učitele na plný úvazek, 7letý na částečný úvazek). Australští učitelé musí pro vstup do druhého stupně obhájit úspěchy své praxe doložením dokumentů, které prokazují splnění úrovně na základě definovaných profesních standardů. (Faměrová, 2020)

V České republice lze před rokem 1989 hovořit o dvou publikacích a zároveň o počátcích snah v dané problematice; *Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe* (Tmej, 1980) a *Dovednostní model učitelovy profese* (Vyskočilová, 1986). Ty popisovaly požadavky na dovednosti, metodiku a průpravu učitele, a o kterých Ševčíková (2021) píše, že i díky své dostupnosti a jedinečnosti, představovaly pro učitele jakýsi standard profese a oporu.

V devadesátých letech se pak například jednalo o program MŠMT s názvem *Učitel* (1995-1996; Šejnohová, 2023), nebo *Cesty k profesionalizaci učitelů* (1997-1998)¹². Na *Národní program rozvoje vzdělávání* (tzv. *Bílá kniha*, 2001) navazoval v letech 2000-2001 projekt *Podpora práce učitelů*¹³, ten dokonce navrhoval profil absolventa učitelství na vysokých školách (dále VŠ). Je zajímavé, že byl kariérní systém v roce 2004 formálně zanesen jako legislativní opatření do zákona o pedagogických pracovnících, nerefletoval však jeho přípravu různými jinými organizacemi a ani neobsahoval žádné motivační faktory pro učitele (Šejnohová, 2023).

V roce 2007 se vytvořil tým vedený Karlem Rýdlem pro práci na tvorbě *Standardu kvality profese učitele*. Do tvorby se měly zapojit veřejnost (tj. školy prostřednictvím seminářů organizovaných Národním institutem dalšího vzdělávání, dále NIDV) a různá sdružení a asociace (například Asociace profese učitelství, Asociace ředitelů ZŠ, Stálá konference asociací ve vzdělávání) (Šejnohová, 2023). O dva roky později však financování tohoto

¹² Výzkum MŠMT; RS97011, řešitel J. Kořan, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. Více informací <https://starfos.tacr.cz/projekty/RS97011#project-main>

¹³ Výzkum MŠMT; LS20006, řešitelka E. Walterová, Univerzita Karlova a Masarykova univerzita. Více informací <https://starfos.tacr.cz/projekty/LS20006#project-main>

projektu nečekaně skončilo, ale i přesto se podařilo, za účasti Asociace profese učitelství, alespoň jeho návrh publikovat (Rýdl, 2014). I Spilková se tématu hodně věnovala, a to například v rámci projektu *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání (2007-2015)*. Výsledky projektu, založené na empirickém výzkumu, poskytují možnost uplatnění v praxi, a především obsahují doporučení pro vzdělávací politiku (Spilková, 2007). Bez jakéhokoli navázání na předešlé projekty, přišel v letech 2012-2015 s vlastními návrhy NIDV v projektu *Kariérní systém*, kde si kladl za cíl vytvoření kariérního řádu s víceúrovňovým standardem učitele (NIDV, 2021). K tomuto projektu se objevovaly různé námitky a kritika, a novela zákona, která měla systém kariérního postupu upravovat, nebyla nakonec schválena. K této problematice se vyjadřuje studie Michka a Spilkové (2021).

V roce 2017 byl pak MŠMT představen nový návrh kariérního řádu, jehož základem měl být standard učitele o třech stupních:

- 1) První kariérní stupeň – pro začínajícího učitele či učitele z odborné praxe po dobu adaptačního období (2 roky).
- 2) Druhý kariérní stupeň – pro učitele, kteří podávají standardní výkon v podobě profesních kompetencí popsaných v profesním standardu a projdou úspěšně atestačním řízením.
- 3) Třetí kariérní stupeň – pro učitele, jejichž délka praxe dosahuje 10 let, dlouhodobě podávají nadstandardní výkon a vykazují úroveň rozvoje profesních kompetencí popsaných v profesním standardu pro tento stupeň, a projdou úspěšně atestačním řízením. (*Vzdělávací služby*, n.d.)

Navrhovaný kariérní systém měl být pilotován a implementován do praxe v rámci projektu, jehož řešitelem byl NIDV a který měl trvat od roku 2017 do roku 2020. Ani tento návrh však jako součást novely zákona o pedagogických pracovnících nebyl přijat. (Štech, 2017)

Mach (2023) ve svém článku píše o tendenci MŠMT představit kariérní řád ještě ve školním roce 2023/2024. Tento krok je však podmíněn politickou a finanční situací v České republice.

Schleicher, jehož jsme zmiňovali již dříve, doporučuje, aby se na tvorbě profesních standardů podíleli samotní učitelé, a to v hlavní roli. Je to cesta, jak uznat profesionalitu a důležitost učitelů (Koucký, Spilková & Štech, 2023). V posledních letech je apelováno, a to především směrem ke vzdělávací politice, na posílení profesionalizace učitelství právě prostřednictvím prostředků ve formě standardů a kariérního systému učitelů. V tomto ohledu je důležité zmínit počiny roku 2020, kdy se sloučily dvě instituce Národní ústav pro vzdělávání

(NÚV) a NIDV v jednu – NPI ČR, která má poskytovat metodickou podporu učitelům i školám, a to včetně dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), strategického řízení a podpory vedoucím pracovníkům (Šejnohová, 2023). V témže roce MŠMT schválilo *Strategii 2030+* (MŠMT, 2020), jejímž dílčím cílem je poskytnout systematickou podporu učitelům při jejich profesním rozvoji (profesionalizaci). *Strategie 2030+* (MŠMT, 2020) si také klade za cíl vytvořit kompetenční profil učitele a stanovit fáze tzv. profesionalizačního kontinua (MŠMT, 2020). Jako východisko pro formulaci obecného kompetenčního profilu učitele může sloužit *Kompetenční rámec* (MŠMT, 2023a), který by měl zároveň přispívat ke zkvalitnění pregraduální přípravy. Co se týče zkvalitnění přípravy a standardu studenta učitelství, kolektiv autorů na Masarykově univerzitě (MU) v Brně vytvořil nástroj s názvem *Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství* (Kratochvílová, Svojanovský et al., 2020), který má podpořit profesní rozvoj budoucích učitelů a profesnímu standardu učitele předcházet. Se standardem studenta se pracuje na Pedagogické fakultě MU během učitelské praxe.

Jak konstatují například Ševčíková (2021) a Šejnohová (2023), potenciál profesního rozvoje zůstává nenaplněn a kariérní růst není zatím systematicky podporován. Nicméně my jako důležitý krok, který by mohl přispět v dlouhodobém hledisku k podpoře profesního rozvoje a růstu, vnímáme existenci *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a), dokument vytvořený MŠMT, fakultami připravující učitele, ČŠI a dalšími aktéry. Tento dokument zařazuje ČR k zemím OECD využívající podobný nástroj ke zvyšování kvality vzdělávání. *Kompetenční rámec* tvoří nedílnou součást *Reformy pregraduální přípravy učitelů a učitelek*¹⁴ a spolu s dalšími kroky (zkvalitnění pedagogických praxí, podpora inovací, posílení zahraniční spolupráce, zvýšení učitelské prestiže, rozvoj oborových didaktik apod.) představuje systémové změny v této oblasti. *Kompetenční rámec* je povinný a klade důraz na reflektivní přístup k přípravě budoucích učitelů. Jedná se také o profil absolventa a absolventky pedagogického studia k získání kvalifikace učitele 2. stupně ZŠ a SŠ a je propán do standardů tohoto studia. Má se stát novým, všeobecně platným standardem (MŠMT, 2023b).

V době psaní této disertační práce existuje pracovní návrh *Standardu učitele*, který zveřejňuje Konsorcium fakult připravujících učitele na stránkách *Systému podpory profesního rozvoje učitelů* (Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2021), který je však stále otevřen

¹⁴ Reforma vycházející z implementace *Strategie 2030+* a *Strategického záměru pro oblast VŠ od roku 2021* a z analýzy pregraduální přípravy v zahraničních zemích, jejímž cílem je změna pregraduální přípravy učitelů v ČR tak, aby připravovaní učitelé byli schopni naplňovat cíle *Strategie 2030+* (tzn. že budou prokazovat rozvinuté kompetence, jak jsou stanoveny v *Kompetenčním rámci*). Druhým cílem je nastavení politiky MŠMT vedoucí k optimálnímu prostředí pro přípravu učitelů. V dlouhodobém horizontu (10 let) mají autoři ambice dostat systém tuzemské učitelství k nejlepším v Evropě. (MŠMT, 2022)

připomínkám. Standard popisuje cestu rozvoje profesních kompetencí učitele od začínajícího přes samostatného až k vynikajícímu učiteli, přičemž jsou podle těchto stupňů stupňovány i kvality učitele v těchto třech oblastech: Osobní profesní rozvoj (profesní znalosti a schopnosti, sebereflexe a profesní rozvoj), Vlastní pedagogická činnost (plánování a organizace výuky, včetně vytváření prostředí pro učení, hodnocení, sebehodnocení a reflexe výuky), Spolupráce a podíl na rozvoji školy (spolupráce s kolegy, rodiči, odborníky ad., podíl na tvorbě pozitivního klimatu školy). Takto vytvořený standard tvoří základ pro kariérní systém učitelů (Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2021). Kompetenční pojetí je velice podobné tomu v *Kompetenčním rámci* (MŠMT, 2023a), zde je však cílen na učitele působící v praxi, proto se liší i jednotlivé úrovně rozvoje. Standard má vliv na všechny etapy profesionalizačního kontinua neboli profesní dráhy (zisk zájemců o profesi, pregraduální příprava, uvedení do profese, další vzdělání a profesní rozvoj), které je autory také alespoň graficky znázorněno.

Při sledování tématu profesního standardu a kariérního řádu zaznamenáváme, že oživení diskuse okolo tohoto tématu v minulosti vždy závisela na aktuální politické situaci a na snahách aktivistů a různých asociací a spolků, které ale po nějaké době opět vyhasly. Zároveň vnímáme, že v současné době probíhá nejen diskuse, ale že snahy o profesionalizaci učitelské profese a zvýšení její kvality nabývají konkrétní podoby, a sice *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a), vznikajících oborově specifických rámců, apelu na formulaci a zavedení profesních standardů učitele na úrovni fakult připravujících učitele a dalších kroků stanovených jako cíle reformy pregraduální přípravy.

1.7 Profesní sebepojetí a rozvoj učitele

Dalším konceptem, který je již zmíněn v rámci předchozího textu je **sebepojetí** učitele. Tímto konceptem se v českém prostředí zabývá například Lukášová (2015) či Pravdová (2014; 2022). Jedná se o velmi komplexní problematiku, ale přesto se pokusíme v této části vyzdvihnout souvislosti relevantní pro téma této disertační práce. V první řadě se však pokusíme o vymezení termínu sebepojetí. Z psychologického hlediska lze termín sebepojetí vymezit nejjednodušeji jako vnímání sebe sama nebo postoj k sobě samému. Podle Blatného a Plhákové (2003) je to soubor **představ a hodnocení, které o sobě člověk má**. Kohoutek (2001) i Blatný (2010) popisují jeho tři složky či aspekty:

- kognitivní – sebepoznání a sebereflexe; sebepojetí z pohledu obsahu a struktury,
- afektivní – sebehodnocení (příp. sebebřijetí a sebeúcta); emoční vztah člověka vůči sobě samému,

- konativní – seberealizace, seberegulace.

Podobně vymezuje složky sebepojetí i Vágnerová (2007), kterými jsou:

- sebehodnocení: srovnává jedince s druhými a s tzv. ideálním já,
- sebedůvěra a sebeúcta: hrají klíčovou roli pro motivaci člověka při dosahování cílů,
- sebeláska: je důležitá ke kladné citové vazbě k sobě a dosažení sebepřijetí.

Jednotlivým složkám se v této práci na tomto místě nebudeme zabývat podrobněji. Sebeпоjetí je tak komplexní systém, že by zpracování této problematiky mohla být samostatná práce. Navíc záleží na autorech a jejich pojetí, na starších a novějších pojetích, na výsledcích nejnovějších empirických studiích, na vědní disciplíně, z jejíhož pohledu na sebepojetí pohlížíme apod. Pokusíme se tedy sebepojetí přiblížit tématu této disertační práce – pregraduální přípravě a připravenosti učitelů na výkon profese.

Pokud hovoříme o sebepojetí, hovoříme o neustále **vyvíjejícím se a měnícím se procesu**, který je ovlivněn mnoha faktory (například zkušenostmi, věkem, mezilidskými vztahy a sociální interakcí, životní situací, osobními a životními cíli, hodnotami apod.). Naopak i sebepojetí působí na jednání člověka, vztahy s druhými a psychické rozpoložení, úspěch a výkon atd. (Helus, 2011). Vaculík Pravdová (2022) podotýká, že v dospělosti je celkové sebepojetí více ustáleno, než jeho profesní část. Dále autorka poukazuje na souvislosti mezi self-efficacy, projednávanou v jedné z nadcházejících částí, a s tzv. možnými já. Očekávání jedince, že dosáhne chtěného já (a nedosáhne toho nechtěného – to jsou ta možná já) se totiž odvíjí od důvěry v sebe sama a své schopnosti požadovaného cíle dosáhnout (Vaculík Pravdová, 2022).

Co se týká **profesního sebepojetí učitelů**, Vaculík Pravdová (2022) poukazuje na důležitost jeho dobrého definování (v sobě samém). Je to podmínka pro profesní úspěšnost; pomoc k ujasnění si pojetí výuky, k chování a jednání ve třídě a se žáky. Lukášová (2015) píše, že se sebepojetí učitele projevuje v každodenním kontaktu se žáky a ve výuce. Dále autorka tvrdí, že učitelův profesní výkon je ovlivňován vnitřními proměnnými jeho vnímání sebe sama (Lukášová, 2017).

Utváření profesního sebepojetí učitele začíná během pregraduální přípravy a Pravdová (2014, 2022) vymezila tři fáze v procesu utváření sebepojetí u studentů učitelství. Každý student těmito fázemi prochází individuálně, což závisí na jeho osobnostním a profesním vývoji. Jedná se o:

- 1) seznámení se s profesí a rolí učitele,

- 2) konfrontace reálného já s ideálním (příp. chtěným) já,
- 3) transformace – cílem je vytvoření si vlastního já, zdůvodněného jak empiricky, tak teoreticky.

Mareš (2013) jako součást profesního sebepojetí učitelů vnímá i **pojetí výuky**, které vymezuje dílčími složkami, jako je pojetí učiva, cílů, organizačních forem a výukových metod, podmínek a prostředků, pojetí žáka a jeho učení a rozvoje, pojetí sebe sama jako učitele a učitelské role, pojetí dalších účastníků procesu (kolegové, rodiče, vedení). Pravdová (2014) dokazuje, že pojetí výuky do svého sebepojetí zařazují již studenti učitelství. Obě skupiny jejích respondentů – studenti učitelství a učitelé – své profesní sebepojetí popisují jako reprezentaci svého tzv. **minulého** já (to se podílí na tvorbě jejich vztahu k učitelství), současného/**přítomného** já a **budoucího** já (představy o sobě samém jako učiteli v budoucnu) (Vaculík Pravdová, 2022).

Z výzkumu Vaculík Pravdové (2022), zaměřeného na kurikulum učitelského studijního programu a jeho vlivu na utváření profesního sebepojetí, vyplynulo, že studenti v utváření svého profesního sebepojetí nejvíce ocenili podnětné a bezpečné prostředí, ve kterém mohli pracovat v jednotce během své povinné praxe a stálé studijní skupině během studia. Oceňovali zejména spolupráci s provázejícím učitelem a spolužáky.

Profesnímu sebepojetí začínajících vysokoškolských učitelů a jejich identitě se v tuzemském prostředí věnují například Šed'ová et al. (2016) nebo Koribská (2019). Šed'ová et al. (2016) poukazují u akademických pracovníků na efektivitu propojení výzkumu a výuky v jejich pojetí výuky, zatímco Koribská (2019) se spíše zaměřuje na hodnotovou orientaci těchto začínajících pracovníků, která posiluje kognitivní složku sebepojetí (konkrétně ideální já). Profesní složku sebepojetí (sebehodnocení ve smyslu „kým bych měl být“) zase posiluje pozitivní pracovní prostředí a zpětná vazba od školitelů. Holíková (2018) se dokonce věnuje sebepojetí učitelů, kteří pro své žáky vytváří edukativní videa na YouTube. Z jejího šetření vyplývá, že vlivem zpětné vazby, kterou učitelé dostávají na této sociální síti, dosahuje jejich sebeocnění vysoké úrovně. Kromě toho tento způsob interakce učitele se žáky vede k jejich vzájemnému pozitivnímu vztahu a zlepšení přístupu k učení ze strany žáků. Kvalifikační práce z poslední doby se zaměřují převážně na učitele v mateřské škole (Hurtová, 2023) nebo na 1. stupni ZŠ (Barešová, 2022; Pangráčová, 2023).

Zahraniční studie, například autorů Fabriz et al. (2021) zkoumá, jak účast v programu profesního rozvoje zvyšuje sebepojetí, sebeúčinnost (self-efficacy) a subjektivní znalosti související s výukou. Šetření bylo prováděno s vysokoškolskými učiteli. Všechny tyto tři

aspekty se po účasti v programu zlepšily. Jiný výzkum autorů Djazilan et al. (2022) potvrzuje, že proměnné, jako je sebepojetí, sebeúčinnost (neboli self-efficacy) a sebekázeň mají signifikantní vliv na zlepšování učitelova výkonu. Z nich je však nejdominantnějším faktorem sebekázeň. U sebepojetí se prokazuje, že podporuje přesvědčení učitele, že v určitých situacích uspěje, což podporuje jeho pracovní výsledky a tendenci plnit pracovní povinnosti s vysokým stupněm uvědomění. Učitelé s vysokým sebepojetím kontrolují situaci ve třídě, řídí hladce proces učení a profesionálně plní svou roli, což může mít v konečném důsledku pozitivní dopad na úroveň profesionality. (Djazilan et al., 2022)

Na tomto místě se ještě zmíníme o studii autorů Alpian et al. (2022) věnující se vztahům mezi sebepojetím, logickým myšlením, emoční inteligencí a digitální gramotností. Studie probíhala na studentech učitelství pro ZŠ. Ukazuje se, že mezi jejich sebepojetím a schopnostmi v oblasti digitální gramotnosti je pozitivní souvislost.

Protože se v rámci teoretické i empirické části opíráme o pojmy **profesní rozvoj**, příp. **seberozvoj** učitele dovolíme si zde vymežit jejich význam a pojetí, se kterým budeme pracovat. Dle Kohnové a kol. (2012) se v případě profesního rozvoje jedná o jakoukoli činnost, pomocí které se učitel vyvíjí po stránce kognitivní, zkušenostní a dovednostní. Pavlov (2018) chápe profesní rozvoj jako celoživotní součást učitelské profese. Autor také odlišuje aktivity, které jsou vyvolané vnějšími podněty (rozvoj) a aktivity pramenící z vnitřní motivace a potřeb (seberozvoj), díky kterým dochází k autoregulovanému rozvoji kompetencí, vlastností a potenciálu pro pedagogickou činnost. Podle Pavlova (2018) se seberozvoj odehrává spontánně i pod vlivem okolního prostředí. Na základě *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a), který na profesní sebepojetí a profesní rozvoj pohlíží jako na jednu oblast kompetencí, jde o situace, kdy učitel poznává sám sebe a vytváří si vlastní učitelskou vizi. Tu opírá o svou zkušenost, poznání sebe sama, odborné poznatky a poznání vlastních silných a slabých stránek. Na základě toho poznává své rozvojové potřeby, pro které si stanovuje rozvojové cíle a snaží se o jejich naplňování prostřednictvím různých prostředků – vzdělávání, spolupráce s kolegy, odborné literatury, mentoringu atd.

Domníváme se, že vnímání vlastní připravenosti na výkon profese učitele není statickým stavem, ale spíše dynamickým procesem, který je ovlivňován mnoha faktory, včetně osobní zkušenosti, pregraduální přípravy a kontextu pracovního prostředí. Vnímání vlastní připravenosti je také představou o sobě samém i hodnocením své osoby v konkrétních aspektech (například v souladu s Blatným a Plhákovou, 2003), a proto spadá pod komplexní proces profesního sebepojetí. Zahrnutí konceptu profesního rozvoje a seberozvoje je klíčové pro porozumění procesu vnímání své připravenosti. Profesní rozvoj umožňuje učitelům nejen

získávat nové znalosti a dovednosti, ale také reflektovat nad svým pedagogickým působením a aktivně pracovat na zlepšování svého profesního přístupu. Seberozvoj pak představuje osobní angažovanost v procesu růstu a sebezdokonalování, což vede k posílení profesní identity a efektivnějšímu výkonu pedagogického povolání. Takový komplexní pohled na profesní sebepojetí je nejen relevantní pro teoretický rámec disertační práce, ale také přispívá k praxi v oblasti pedagogiky a vývoje učitelských kompetencí.

1.8 Profesní identita učitele

Mezi koncepty sebepojetím a identitou, ačkoli se k nim ve starších výzkumech pohlíželo jako na synonyma, jak dokládá Pravdová (2014), nelze udělat rovnítko. Jsou si svým obsahem velmi blízké. Rozdíl a vztahy mezi nimi vymezuje například Vágnerová (2010): identitou rozumí uvědomování a prožívání sebe sama, své jedinečnosti, kontinuity a odlišnosti od ostatních – **vědomí toho, kdo jsem**. Zatímco sebepojetí je typičtější svým hodnotícím a popisným charakterem, je to „*poznání a vyjádření toho, co o sobě člověk ví, co si o sobě myslí a jak se posuzuje*“ (Vágnerová, 2010, s. 298). Podle Běhoukové (2007) je identita v sebepojetí implicitně obsažena. Pravdová (2014) konstatuje, že to může být tím, že oba koncepty vykazují určité množství společných znaků. Nebo tím, že důležitou částí sebepojetí je sebehodnocení, což je hlavní faktor pro tvorbu a rozvoj vlastní identity (Lazarová et al., 2011). Podle Lukášové (2015) je profesní identita učitele založena také na pojetí sebe sama v profesi učitele. Podle Báčové (2008) navíc identita obsahuje sociální definování konkrétního jedince.

Identita je v rámci jednotlivých vědních disciplín a teorií pojímána různě, co se však týká psychologického pojetí, Báčová (2008) ji vymezuje jako **subjektivní prožívání toho, kým jedinec je** jako individualita i člen společnosti. Pokud se podstatné vlastnosti tvořící identitu osoby změní, osoba se necítí být sama sebou. Identita v sobě zahrnuje jak intrapersonální, tak interpersonální a sociální rovinu, které jsou navzájem propojené. Sociální identita vzniká uvědoměním jedince své příslušnosti k dané sociální skupině a zároveň hodnoty a důležitosti, kterou to pro něj představuje. Koncept identity je v literatuře většinou spojován se **sociálními rolemi**, což je souhrn norem a standardů, které se od jedince očekávají na určité sociální pozici ze strany společnosti. Pokud se jedinec v roli cítí dobře, a nedochází ke konfliktům rolí, může to pozitivně působit na vztahy s dalšími lidmi. (Báčová, 2008)

K sociální identitě má velmi blízko **identita profesní**, ale i vztah mezi profesní a osobní identitou je velmi důležitý. V učitelské profesi je osobní a profesní život neoddělitelný, alespoň v některých jejích aspektech. To také dokazuje výzkum Bukora (2011). I když je zde vzájemná

propojenost, **učitelská identita** představuje samostatný konstrukt, jehož vymezení existuje mnoho. V českém prostředí ji vymezuje například Švaříček (2009) jako **výtvar vědomého jednání a výsledek sebereflexe**, naproti tomu staví dané a vrozené vlastnosti. Florida a Mbato (2020) hovoří o učitelské identitě jako o dynamické souhře mezi účinností, aktérstvím (tj. že učitel je aktér, je aktivní při jejím vytváření) a emocemi v rámci „učitelského self“¹⁵. Na základě syntézy dalších zdrojů vymezíme učitelskou identitu jako **způsob, jakým učitel vidí a vnímá sám sebe** v učitelské profesi. Učitelská identita umožňuje vytvářet představy o vlastním chování, jednání a chápání své pozice ve společnosti a o smyslu své práce. Další badatelé, ať už čeští, či zahraniční (např. Beijaard et al., 2004; Švaříček, 2009; Lukášová, 2015; Rodrigues & Mogarro, 2019), dochází ke konsenzu, že se jedná o proměnlivý, složitý, multidimenzionální a celoživotní proces. Autoři se také zabývají tím, z jakých částí se učitelská profesní identita skládá, u toho však nedochází k jednoznačné shodě. Například Vozková (2023) komponenty učitelské identity shrnuje následovně: motivace, vědomosti a kompetence, sebehodnocení, interpersonální a organizační komponenta, individuální přesvědčení, osobní komponenta.

Profesní učitelská identita započiná svůj vývoj **již během pregraduální přípravy**, kdy se asi jen málokdo vidí jako profesionál, ačkoli dle výzkumu Kvitkovičové et al. (2016) až polovina respondentů (převážně se jedná o studenty MU v Brně) kombinuje studium s prací. I tyto pracovní zkušenosti mají důležitý vliv na formování profesní identity, i přesto že práce nesouvisí s jejich oborem. Čím je mu ale blíže, tím je budování jejich profesní identity úspěšnější. Ti, co však pracovní zkušenosti během studia nezískávají, bez ohledu na to, zda se jedná o oborově zaměřenou práci, jsou odkázáni na nabytí zkušeností pouze v rámci povinné pedagogické praxe. Rodrigues a Mogarro (2019) v souvislosti pregraduální přípravy a profesní identity poukazují na vliv **vyučujících**. Již v této fázi se rozhoduje o tom, zda jedinec bude v učení pokračovat, proto jsou rané zkušenosti na půdě univerzity a vysokých škol nesmírně důležité. Čerství studenti učitelství nepřicházejí na fakulty jako tabula rasa, už dopředu disponují nejrůznějšími prekoncepty, představou výuky a vědomím, co znamená učit. Tato přesvědčení jsou velmi silná, odolná vůči změnám a relativně rigidní, protože již během své vlastní zkušenosti v roli žáka a studenta si vybudovali silný pocit toho, co znamená být učitelem. Často výuku vnímají jako něco, co je intuitivní a během studia si chtějí vytvořit jen zásobu vyučovacích metod (Lortie, 1975; Píšová, 2005). Na nedostatečné záměrné rozvíjení profesní identity u studentů učitelství poukazuje např. Alsup (2008) nebo Beauchamp a Thomas

¹⁵ Tj. sebe sama v roli učitele.

(2009). Přispět by k tomu mohl reflektivní přístup a důraz na sebereflexi, které představují důležitou součást profesního rozvoje a osvojení těchto dovedností již během studia vede k dalšímu profesnímu utváření. Vnímáme, že tento aspekt je rokem 2023 oficiálně zohledněn jednak závazkem vyplývajícím z *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a), a jednak zavedením role **provázejícího učitele**, který je studentovi přidělen k výkonu jeho povinné pedagogické praxe v rámci studia (viz novela zákona č. 183/2023 Sb.). Jedná se o učitele s minimálně 5letou pedagogickou praxí. Provázející učitel by měl studentovi pomoci rozvíjet schopnost sebereflexe, efektivně plánovat a vést výuku, vytvářet bezpečné prostředí, vyhodnocovat vlastní výuku a poskytovat mu efektivní a formativní zpětnou vazbu. Sám musí disponovat kompetencemi, které jsou definovány v *Kompetenčním rámci provázejícího učitele* (Pravdová, 2023). Provázejícím učitelem se může stát učitel aktuálně působící na škole (mateřské, ZŠ nebo SŠ) s dostatečnou praxí (5 let) dvěma způsoby:

- 1) V rámci pokusného ověřování pod záštitou MŠMT – škola se do něj přihlásí a s fakultou připravující učitele uzavře dohodu. Musí však absolvovat vstupní a průběžné vzdělávání pro provázející učitele.
- 2) Z fakulty připravující učitele – koordinátor praxí osloví daného učitele a jejich spolupráce se řídí dohodou s příslušnou fakultou. (Učitel naživo, n. d., a)

Úlohu provázejícího učitele převezme v reálné praxi (tj. po ukončení studia) po dobu adaptačního období (2 roky od vzniku prvního pracovního poměru na pozici učitele) **uvádějící učitel** (jeho funkce byla též zavedena novelou zák. č. 183/2023 Sb.). *Zásady práce a metodika, jak pracovat se začínajícím učitelem* nabízí například příručka autorek Kadrmanové et al. (2022).

Protože zahraniční výzkumy a šetření ukazují, že **kvalita praxe** po dobu vysokoškolského studia má významný vliv na utváření učitelství a setrvání v profesi, považujeme za důležité vyzdvihnout důležitost kvalitní praxe i v této práci. Po prvním ověřování fungování provázejících učitelů v praxi vyplynuly obavy z časového přetížení a neadekvátního ocenění učitelů vykonávajících tuto funkci. Kratochvílová naopak uvádí jejich motivy; vzájemné obohacování, chuť pomoci studentům se rozvíjet a podpora jako prevence vyhoření. Domníváme se, že provázející učitel hraje klíčovou roli v pregraduální přípravě budoucích učitelů, ve formování jejich učitelství, v přesvědčení o smyslu této profese a vlastním přesvědčení o pokračování v profesi po svém absolutoriu (Učitelství, 2023).

Švaříček (2009) deklaruje, že identita studenta učitelství je určující faktor pro jeho **připravenost** na výkon profese. Podle něj se přínos pregraduální přípravy odvíjí od míry

přípravenosti učitele na přijetí své učitelské identity. Autor také označil identitu uchazeče o učitelskou profesi za nejdůležitější aspekt mající vliv na efektivitu a úspěch pregraduální přípravy. Různá šetření (Hong, 2010; Moslemi & Habibi, 2019) poukazují na souvislost učitelské profesní identity s konceptem self-efficacy, někteří autoři tento koncept řadí dokonce k součástem identity. Zřejmě není překvapivé, že posílením identity se posiluje i učitelská self-efficacy, o které budeme pojednávat více v nadcházející kapitole.

Rozvoj profesní identity vykazuje největší dynamiku v počáteční fázi kariéry, kdy začínající učitelé stojí před výzvami profese a může pro ně být náročné začít se vnímat jako učitel, fungovat jako učitel a vyrovnat se s tím, co pro ně být učitelem znamená a co od nich očekává okolí. V této fázi je velmi důležitá podpora ostatních kolegů. Jak poukazují Rodrigues a Mogarro (2019), profesní identita je v počátečním období učitelské kariéry velmi křehká, což může být způsobeno prvním setkáním s realitou a vzniklým rozporem mezi aplikační přístupem zaměřeného na žáka (konstruktivismus a učitel v roli facilitátora, o kterém jsou absolventi učitelství přesvědčeni, že je efektivnější a jsou rozhodnutí jej aplikovat v praxi) a zaměřeného na učitele (transmisivismus a učitel v roli předavatele informací).

V průběhu profesní dráhy může identita v některých oblastech zůstat neměnná, v jiných se mění vlivem interakce s ostatními (kolegy, rodiči, žáky, vedením, ...) a sebereflexí a prací na sobě jako na učiteli. Švaříček (2009) proto upozorňuje na její dynamičnost a proměnu, popisuje ji jako neustálé vytváření a rozpoznávání sama sebe prostřednictvím vědomého jednání a sebereflexe. Rozděluje ji na:

- identitu **začínajícího** učitele – učitel má nárok na chyby, nemusí být dokonale připraven, a dokonce může být neúspěšný, tato identita se vyznačuje svou dočasností a vlastní aktivitou učitele, který si ji uvědomuje a vědomě pracuje na dalším rozvoji své identity,
- **progresivního** učitele – učitel je angažovaný, je si vědom svého závazku, tato identita se projevuje pozitivními změnami ve výuce, aktivním působením ve škole, používání inovativních metod apod.,
- identitu učitele **experta** – učitel s více než 8 lety praxe, vede svou výuku efektivně, intuitivně, je vnímán jako odborník v didaktice, morální autorita a disponuje vícero funkcemi nebo rolemi (například zástupce ředitele, koordinátor ŠVP apod.). (Švaříček, 2009)

1.9 Vnímaná osobní zdatnost učitele

S předchozími částmi velmi úzce souvisí koncept self-efficacy¹⁶, která bývá vymezována jako přesvědčení o vlastních schopnostech vykonávat určitou činnost, které je však ovlivňováno a formováno také vnějšími faktory (ČŠI, 2019). Je důležité, že objektivní realita zde nehraje roli, self-efficacy nás neinformuje o tom, zda jedinec schopnost má či nemá, důležité je, že ji jedinec vnímá a je navíc přesvědčen o tom, že ji dokáže adekvátně využít v různých situacích. Self-efficacy se může projevovat v různých oblastech, zároveň však platí, že vysoká úroveň self-efficacy v jedné oblasti neznamena její vysokou úroveň v jiné a obecná self-efficacy není předpokladem pro specifickou. Určitě se ale navzájem ovlivňují (Bandura, 1997). Výzkumníci se v **učitelské** oblasti domnívají, že je zde self-efficacy kontextuálně a situačně specifická, a učitel si tak může připadat více kompetentní v různých oblastech (např. práce s určitou třídou, výuka určitého předmětu apod.) (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). V průběhu let od začátku rozvíjení zájmu o tento koncept se vytvořily dva rozlišné konstrukty; **učitelská účinnost** a **učitelská self-efficacy**. Učitelkou účinností lze charakterizovat jako přesvědčení učitele o své schopnosti ovlivnit vzdělání žáka nebo všeobecný vzdělávací optimismus (Vozková, 2023). U učitelské self-efficacy neexistuje žádná všeobecně přijímaná definice, autoři na ni pohlížejí různě a využívají různé definice. Gavora (2011) o ní v **pedagogickém pojetí** hovoří jako o vnitřní motivační síle učitele podmiňující množství energie a úsilí, kterou je učitel schopen vynaložit ve své práci, množství vytrvalosti a houževnatosti. Dellinger et al. (2008) ji definují jako přesvědčení učitele vypovídající o svých schopnostech k dokončení určitých úkolů na určitém stupni kvality a v dané situaci. Učitelé, kteří se vnímají jako schopní si věří a k náročnějším situacím přistupují jako k výzvě, kterou je nutné splnit. Ti, kteří však své schopnosti vnímají na nižší úrovni, se těmto úkolům spíše vyhnou na základě obavy, že je splnit nedokáží a prokážou se jejich nedostatky (Gavora et al., 2020). Bandura vymezuje 4 zdroje, kterými je self-efficacy tvořena:

- vlastní zkušenosti (*mastery experience*),
- zprostředkované zkušenosti (*vicarious experience*),
- podpora od okolí (*social persuasion*),
- psychologické a emoční nastavení (Bandura, 1995).

¹⁶ Self-efficacy je psychologický koncept představen Albertem Bandurou v 70. letech 20. století. V české odborné terminologii neexistuje ustálené slovní spojení. Bývá překládán jako vnímaná osobní účinnost, vnímaná vlastní účinnost nebo vnímaná osobní zdatnost (Vozková, 2023). Vzhledem k tomuto terminologickému nesouladu je dále v textu užíváno originální anglické pojmenování v ženském rodě – self-efficacy, ačkoli název podkapitoly jsme zachovali v češtině, a to především z důvodu zachování koncepce českých pojmenování jednotlivých částí v této práci.

Bandura dokonce vytvořil dotazník k jejímu měření; *Škálu učitelské self-efficacy dle Bandury* se 7 podškálami. Nicméně nejsou dohledatelné informace o jeho reliabilitě a validitě a byl kritizován za absenci několika dimenzí. Slouží jako inspirace pro další dotazníky, které v čase byly vytvořeny a existuje několik modelů, o kterých ve své disertační práci pojednává Vozková (2023). Autorka et al. (Smetáčková, Topková, & Vozková, 2017) představily také svou vlastní škálu *USE*, která zahrnuje, stejně jako Bandurova škála, 7 oblastí: pedagogický přístup, žákovskou rozmanitost, spolupráci s rodiči, udržování disciplíny, vliv na chod školy, kolegiální spolupráci, profesní seberozvoj.

Velmi podobně jako Bandura (1995) na zdroje učitelské self-efficacy pohlíží výzkumná studie autorů Raymond-Westa a Rangela (2020). Ti tvrdí, že tři ze čtyř zdrojů jsou součástí studijního programu, a tím pádem velmi souvisí s přípravou budoucích učitelů. V jejich podání se jedná o *mastery experience* (získávají se vlastní praxí), *vicarious experience* (získávají se pozorováním jiných podobných jednotlivců, např. spolužáků v simulacích v rámci různých předmětů a kurzů, nebo nasloucháním o problémech a úspěších svých vrstevníků z praxe), *verbal persuasion* (verbální přesvědčení; pěstuje se přijetím zpětné vazby od supervizora či mentora). Čtvrtým zdrojem je pak klasická výuka a praxe. Studie dokázala, že existuje pozitivní vztah mezi přijetím zpětné vazby od svých kolegů a nadřízených a přesvědčením o self-efficacy.

Self-efficacy výrazně souvisí s pregraduální přípravou, proto má tento koncept místo v této disertační práci. Pregraduální příprava je totiž bezesporu jeden z významných a (potenciálně) pozitivních faktorů, které self-efficacy ovlivňují. Kvalita učitelského vzdělání je klíčový prvek, který formuje pedagogy pro úspěšné řešení náročných situací. Hargreaves a Goodson (2006) ukazuje, že vyučující s dobrou přípravou disponují vyšší odolností, tím pádem dobře řeší problémy, a cítí jistotu ve zvládnání různých požadavků studujících. Navíc jsou ochotni více riskovat. Clark (2020) dokazuje, že množství a kvalita různých seminářů ovlivňují specifické oblasti self-efficacy. Nedostatek předmětů se pak projevuje její nižší mírou. Clark a Newberry (2019) ve svém výzkumu zjistili, že pouhých 18 % rozptylu u učitelské self-efficacy bylo ovlivněno právě pregraduální přípravou. Fico (2021) vlastní škálou měří subjektivně vnímanou self-efficacy studentů učitelství ve dvou dimenzích: řízení třídy a inkluzi. Šetření vykazuje signifikantní rozdíl mezi výsledky studentů s různou délkou praxe (ti s delší praxí mají vyšší míru self-efficacy) a prezenčními a kombinovanými studenty (kombinovaní vykazují taktéž vyšší míru self-efficacy). Podobně se zaměřil i Pivarč (2022), který posuzuje možnosti adaptace mezinárodně využívaného dotazníku, který byl vytvořen mezi prvními za účelem měření vlastní vnímané zdatnosti učitele v inkluzivních postupech (Teacher Efficacy

for Inclusive Practices; TEIP) do českého prostředí. Výzkum TALIS 2013 (OECD, 2014) identifikoval kladný vztah mezi subjektivním hodnocením učitelské self-efficacy a pracovní spokojeností učitelů, což se rovněž projevilo v dosažení lepších výsledků a zvýšené motivaci žáků. I česká autorka (Smetáčková et al., 2019) prokázala souvislost mezi self-efficacy a syndromem vyhoření. Tschannen-Moran a Johnson (2011) uvádějí, že self-efficacy učitele je důležitým faktorem jeho efektivity a chování ve třídě. To dokládá například i empirický výzkum Guo et al. (2012) nebo Zee a Koomena (2016).

Se self-efficacy souvisí koncept **sebehodnocení**, které se využívá v různých, nejen učitelských, profesích. Hašková et al. (2019) popisuje, že proces sebehodnocení má pozitivní efekt a vede k lepšímu výkonu a větší profesní sebejistotě. Ve vnímané self-efficacy a profesním sebepojetí hraje velkou roli právě učitelská příprava. Šetření TALIS 2018 tento koncept považuje za jeden z klíčových indikátorů kvality učitelské profese. Hodnocení profesní self-efficacy v tomto šetření se zaměřilo na tři základní aspekty: řízení třídy, vyučování a zapojení žáků. Aby bylo šetření v souladu s principy vzdělávání ve 21. století, zahrnuje oproti roku 2013 ještě další tři aspekty: podporu inovativnosti žáků a mezipředmětových dovedností, využívání ICT (informační a komunikační technologie) pro podporu jejich učení a práci v heterogenní třídě (ČŠI, 2019). Studie však ukazuje, že v oblasti motivace a aktivního zapojování žáků jsou čeští učitelé v porovnání s ostatními státy EU podprůměrní. Učitelé s menší praxí než 5letou hodnotí lépe své schopnosti v oblasti ICT, než zkušenější učitelé, ti hodnotí lépe své schopnosti v oblasti kázeňského vedení třídy (ČŠI, 2020). Dotazník z tohoto šetření je volně dostupný i na stránkách *Učitel naživo*, včetně metodik. Tamtéž lze dohledat i další nástroje evaluace. Za další nástroje měření self-efficacy můžeme uvést NTSES (*Norwegian Teacher Self-efficacy Scale*) (Skaalvik & Skaalvik, 2007), což je vícedimenzionální škála o 24 položkách zahrnující dimenze jako výuku, přizpůsobení výuky individuálním potřebám žáků, motivaci žáků, udržování kázně, spolupráci s rodiči a kolegy, zvládnutí změn a výzev.

Tato část se zaměřila na koncept self-efficacy a jeho význam v procesu formování a rozvoje budoucích učitelů. Analýza ukazuje, že příprava budoucích učitelů má vliv na posílení self-efficacy a hraje velkou roli v budoucím profesním sebepojetí, přičemž se v různých šetřeních zdůrazňují faktory a strategie, jež mohou pozitivně ovlivnit učitelovo vnímání kompetencí a jeho úspěšnost v roli učitele. Tyto poznatky poskytují hlubší vhled do významu self-efficacy v pregraduálním vzdělávání učitelů a naznačují směr pro další výzkum a implementaci efektivních intervencí.

1.10 Učitel společenských věd

Společenské, sociální vědy nebo humanitní vědy¹⁷ – to je označení pro vědy o společnosti, o člověku a jeho chování a vztazích mezi lidmi.

Jak píše Hesová (2019) **cílem společenskovedního vzdělávání** je rozvoj jedince jako odpovědného a aktivního občana, který respektuje základní lidská práva a svobody, principy demokracie a občanství, kriticky myslí. Takový občan pak rozumí sám sobě, a to i ve vztahu ke společnosti. Orientuje se v osobním i profesním životě v současném globalizovaném světě. Učitel společenských věd (dále jen SV) je v této práci učitel se **získanou kvalifikací a aprobací oboru společenské vědy** pro střední školy. Tito učitelé pak vyučují předmět odvozený od vzdělávacích oborů vzdělávací oblasti Člověk a společnost (definované v RVP pro základní vzdělávání – RVP ZV, a v RVP G) Výchovy k občanství (Vko) na ZŠ nebo Občanského a společenskovedního základu (OSZ) na gymnáziu. Pro účely této práce společenskovední předměty nezahrnují dějepis, ani geografii, což je v souladu i se studií Hesové (2019). Je samozřejmé, že absolvent příslušného studia může vyučovat předmět obdobného obsahu i na středních odborných školách, nicméně kurikulární dokumenty každého oboru se liší, a vzhledem k množství různých oborů je do této práce nezahrnujeme.

Podle Špinera (2008) prezentují učitelé SV svět mladým lidem, kteří za tento svět v budoucnu převezmou zodpovědnost. Aby se ze studenta učitelství stal skutečný učitel, musí být dotyčný schopen a ochoten za tuto prezentaci **přijmout odpovědnost**. Výběrem oboru jako jsou společenské vědy musí student počítat s náročností tohoto oboru i do budoucna, což vyplývá z jeho **multioborového a interdisciplinárního charakteru** (Staněk, 2015). Na nemožnost naplnit očekávání, že učitel příslušného předmětu je ve všech dílčích oborech a disciplínách stejně vzdělán jako učitel fyziky ve fyzice, nebo učitel dějepisu v historii, upozornili už Piřha et al. (1992). Maňák (2008) upozorňuje na úskalí vyplývající z charakteru oboru také; jeho situace je obtížná z toho důvodu, že jeho rozsah není ustálen, neustále se rozšiřuje, protože má tendenci reagovat na nové potřeby společnosti a doby. Pelcová (2004) se v této souvislosti zamýšlela nad tím, jak propojit poznatky z jednotlivých oborů tvořících daný obor, resp. předmět, s potřebami společnosti, které se neustále proměňují. Dále autorka uvádí, že smyslem studia společenských věd není zvládnout jednotlivé disciplíny, ale schopnost nahlížet na **problém z pohledů těchto disciplín**, včetně jejich kritické reflexe.

¹⁷ Ačkoli bývají společenské a humanitní vědní obory oddělovány, jednoznačnou dělicí linku učinit nelze, proto je uvádíme dohromady. Činíme tak i z důvodu, že vzdělávací obsah studijního oboru společenské vědy nebo posléze vzdělávací obsah oboru Občanský a společenskovední základ v RVP G obsahují obsahy jak z humanitních, tak společenskovedních disciplín.

Náročnost tohoto povolání vyplývá z cílů společenskovedního vzdělávání, kdy učitel působí na své žáky jako vzor, musí být nositelem občanských ctností¹⁸ a morálních kvalit¹⁹, neustále se vzdělávat a aktualizovat svůj přehled o současném dění ve světě, adekvátně na něj reagovat, přizpůsobovat svou výuku potřebám ve 21. století, vést žáky k aktivnímu²⁰, sebevědomému a odpovědnému občanství²¹ v duchu demokratických hodnot, k respektu a toleranci, ke snadné orientaci v osobním, společenském i pracovním životě v globalizovaném a neustále se proměňujícím světě (Piřha, 1992; Staněk & Mezihorák, 2008). Z výzkumu Dopity a Skopalové (2002) vzešla **definice ideálního učitele** těchto předmětů; má to být pedagog, který je šikovný, vzdělaný, kvalifikovaný, tolerantní vůči názorům ostatních, zodpovědný, komunikativní a sám působí jako vzor a příklad občana. Dále je to ten, kdo žákům umožní poznat hranice svých práv a povinností a vede je k uvědomění si občanství ve významu vlastenectví.

Staněk (2007; 2009; 2010; 2015) opakovaně upozorňuje na **terminologickou nekonzistentnost** při užívání termínů označujících vyučovací předmět (občanská výchova, občanská nauka, výchova k občanství) nebo obor a neukotvenost oborové didaktiky společenských věd (Staněk, 2023). Systematické studium této problematiky bylo provedeno v pracích Havlínové (2014), nebo Staňka (2015).

ČŠI v roce 2016 vydala tematickou zprávu na téma **občanského vzdělávání** na základních a středních školách, což je jen dílčí část z obsahu základu společenských věd vyučovaného na školách, ale i přesto zde předložíme výsledky, které považujeme v souladu se zaměřením disertační práce. Inspekční činnost se ve školním roce 2015/2016 věnovala hodnocení realizace aktivit ve výchovně-vzdělávacím procesu, které rozvíjí občanské vzdělávání. To je vymezeno v RVP G v oblasti, kterou sleduje i naše práce, tedy Člověk a společnost²². Výzkumem se zjistilo, že největší vliv na občanské vzdělávání mají právě učitelé (99,7 %) předmětů, které občanské vzdělávání zahrnuje. Většina z nich měli praxi delší než 20 let a zastávali nějakou funkci (např. předsedy předmětové komise, metodika prevence

¹⁸ Například dle Smékala (2017) můžeme pod občanskými ctnostmi spatřovat soubor jednání a smýšlení důležitých pro fungování společnosti, konkrétněji kultivovanou komunikaci, píli a slušné chování, aktivní participaci na společenském dění.

¹⁹ Helus (2004) jimi rozumí takové kvality, které sjednocují učitelovo pedagogické úsilí a osobnostní rozvoj žáků, pro které je oporou.

²⁰ Aktivní občanství je pak termín označující rovnováhu mezi vědomým plněním občanských povinností a uplatňováním občanských práv za předpokladu, že je člověk vybaven příslušnými kompetencemi, aby tak mohl činit (v souladu se Staňkem, 2009).

²¹ Odpovědným občanstvím máme na mysli znalost občanských práv a povinností a schopnost je uplatňovat v demokratické společnosti s respektem ke druhým, lidským právům, společnosti a přírodě (Staněk, 2009).

²² ČŠI sledovala danou problematiku i na ZŠ a středních odborných školách (SOŠ), ale to zde vzhledem k zaměření práce neuvádíme.

apod.). Dále se ukázalo, že je pro učitele, resp. školy náročné rozvíjet občanské dovednosti, snáze se zaměřovaly na rozvoj kognitivních znalostí a afektivní stránku žáků. Kognitivní aspekt jde ruku v ruce s dovednostní stránkou, nicméně se domníváme, že jsou to právě dovednosti potřebné pro reálný život, jejichž rozvoj má být v demokratické společnosti prioritou. Nicméně uznáváme, že je to z hlediska časové dotace výuky předmětu náročnější. I přesto učitelé vykazali spokojenost s osvojením občanských kompetencí žáky v následujícím procentuálním rozložení: 11,3 % učitelů (určitě ano), 67,6 % (spíše ano), 21,1 % (spíše ne). (ČŠI, 2016)

1.10.1 Mezníky v historii přípravy učitele SV

Vývoj předmětu, jehož učitel je v této disertační práci diskutován, je pevně spojen s vývojem společnosti a odráží proměny politických podmínek a událostí v zemi, jak zde bude velmi stručně nastíněno, včetně vytyčení hlavních mezníků. Vývoji předmětu a učitelům tohoto předmětu se podrobněji věnoval Staněk (2007; 2008) nebo autorky ve svých kvalifikačních pracích (například Vaničková, 2017; Honzáková, 2020; Řepová, 2020; Příbylová, 2021 aj.).

Malým školským zákonem z roku **1922** byl zaveden jako povinný předmět s naukovým i výchovným cílem a s názvem *Občanská nauka a výchova*. Piťha (1992) píše, že v té době nebyly připraveny učebnice ani učitelé. Již v této době se na učitele kladly vysoké nároky, protože jeho úkolem bylo ztělesňovat osobnost s vysoce vyvinutou morálkou, rozvíjet demokratické smýšlení a působit na žáky jako vzor. Na učiteli záviselo, co a jak bude žákům objasněno. Na gymnáziích a středních školách samostatný předmět výchova k občanství neexistoval (v době první republiky), ale jeho obsah se uskutečňoval prostřednictvím předmětů, jako byl Zeměpis, Úvod do filozofie nebo Dějepis (Staněk, 2007). Obsahem byly základní poznatky o nově vzniklém státě, státních formách a zřízeních, občanských právech a povinnostech, demokracii, lásce k národu apod. (Piťha, 1992).

Za doby trvání **Protektorátu Čechy a Morava** bylo z učebních osnov předmětu vypuštěno všechno, co by mohlo být v rozporu s nově vzniklým státním zřízením. Ke konci tohoto období byl dokonce předmět zcela zrušen a nahrazen hodinami němčiny. (Staněk, 2007)

Po druhé světové válce mělo být celé školství očištěno od fašismu. Rok **1948** pro předmět znamenal jeho znovu zavedení jakožto povinného předmětu, ale pod novým názvem – *Občanská nauka*. Jeho vzdělávací obsah se měl proměnit ve prospěch leninsko-marxistické ideologie, které byl podřízen. Předmět se vyučoval také na středních školách. Do jeho obsahu se dostala problematika třídního boje, znárodnování, změny v zemědělství apod. V roce 1953, se vznikem nového školského zákona, vznikly opět nové učební osnovy, jejichž obsah měl

sloužit k ideově politické a mravní výchově. Od roku 1960 bylo školství podřízeno ideologii a Komunistické straně Československa, a to v souladu s novou socialistickou ústavou, což se také projevilo v obsahu předmětu (Staněk, 2007). Jak uvádí také Jůva (1980), obsah předmětu se stal základní složkou socialistické mravní výchovy. Od **druhé poloviny osmdesátých let** se do předmětu začíná dostávat nový způsob myšlení, a to taky jako jeden z důsledků Gorbačova nástupu k moci v Sovětském svazu. Nicméně se také objevuje v dobovém pedagogickém tisku kritika současné podoby předmětu, jak píše Daňková (1990). Veřejnost požadovala zestručnění obsahu a jeho aktualizaci vzhledem ke světovému vývoji a styl výuky podporující diskusi a rozvíjející myšlení žáků. Tyto požadavky měli budoucí tvůrci učebnic zohlednit (Daňková, 1990).

Po roce 1989 byla výuka tohoto předmětu konfrontována s absencí předchozího ustáleného pedagogického rámce. Osnovy a učebnice mohly být inspirovány občanskou naukou a výchovou první republiky. Osud předmětu závisel převážně na iniciativě a aktivitě učitelů, kteří se snažili adaptovat výukové metody a obsah podle nových společenských podmínek. (Piřha, 1992)

Co se týče **přípravy učitelů** tohoto předmětu, jak cituje Staněk (2007) je důležitým dokumentem novela říšského zákona z roku 1883, která vymezila oddělenou přípravu učitelů a učitelek ve vzdělávacích institucích zvaných učitelské ústavy. Ačkoli předmět, jak vznikl v roce 1918, v té době ještě neexistoval, je zajímavé, že na učitelských ústavách pro učitele muže se vyučovalo předmětu s obsahovými prvky spadajícími do občanské výchovy, jak ji známe dnes, a sice nauce o ústavě vlasti.

V době, kdy byl předmět občanská nauka a výchova zaveden jako povinný (vyučovaný od školního roku **1923/1924**) se měla jeho výuka svěřit učitelům, který o to jeví zájem, má dobré znalosti z příslušných věd (historie, religionistika, filozofie, etika, antropologie, psychologie, sociologie, právní vědy, ekonomie, politologie, ekologie, vlastivěda; Piřha, 1992) a svou osobností a působením vykazuje občanské ctnosti a je zaručeno, že k nim povede i své žáky (Učebné osnovy občanské nauky a výchovy pro školy obecné, občanské a pro jednorocní kursy při školách občanských, 1924). Staněk (2007) píše, že tento požadavek byl vznesen zřejmě v souvislosti s potřebou se vyrovnat s nedostatkem kvalitních učebnic a nedostatečnou připraveností učitelů. Tehdejší osnovy (v době První republiky) předmětu kladly důraz na učitelovo neustálé sebezdokonalování, což se mělo dít pilnou četbou a snahou o prohlubování své osobnosti (Staněk, 2007). Příprava učitele tohoto předmětu, podle Smetany (1925), měla být již v době první republiky důkladnější než v ostatních předmětech, protože pro splnění výchovného cíle předmětu je nutné propojit přípravu nejen s ostatními předměty,

ale také s okolím života dítěte. Učitelé měli být znalí po vědecké i metodické stránce témat, jako je například nauka o státě, občanské ctnosti, demokracie, etika, občanské povinnosti, sociologie, kulturní památky, filozofická propedeutika apod. O zdrojích, ve kterých si mohli tato témata nastudovat, byli informováni (Černý, 1923).

Na učitelských ústavech se však občanská nauka a výchova nevyučovala, protože měla být principem, nikoli předmětem. To se však ukázalo jako nedostačující. Někteří učitelé se dobrovolně připravovali na pedagogicko-literárních večírcích, kde si mohli výchovnou stránku předmětu budoucí učitelé vyzkoušet na dětech, které je navštěvovaly také. (Jungbauer, 1930)

V období **druhé československé republiky** nedošlo k žádným velkým změnám ve školství, ve společnosti bylo možné pozorovat vzrůstající projevy antisemitismu, nenávisti a nacionalismu (Staněk, 2007). Výuka v době od Mnichovské dohody do okupace v březnu 1939 byla vedena podle nového školního programu, ve kterém bylo apelováno na vlastenectví učitelského stavu a realizaci branné výchovy, která se stala součástí státoobčanské výchovy (Černý, 1939). Zlámal (1939) píše o cíli občanské nauky a výchovy v roce 1938, kterým bylo vychovat z žáka rozumnou a ušlechtilou osobnost s láskou k práci, přemýšlivou, snaživou a sociálně citící. V tomto ohledu bylo apelováno na učitele, aby kromě učebnic uplatňovali přirozenou mravouku, aby se nenaplňovala jen nauková část předmětu. Měli být přesvědčeni o tom, co a proč žádají či doporučují (Zlámal, 1939).

Za doby trvání **Protektorátu Čechy a Morava** prošlo školství změnami; začalo se vyučovat podle nových učebních osnov, ze kterých bylo vypuštěno všechno, co nevyhovovalo státnímu zřízení (Staněk, 2007). V roce 1939 byly uzavřené vysoké školy, ze středních byla povolena jen výběrová a reálná gymnázia. Učitelům byly doporučovány konkrétní knihy, příručky a učebnice, podoba výuky byla svobodnou možností a závisela na učitelově odvaze a statečnosti (Staněk, 2007). To se však mění výnosem Ministerstva školství a národní osvěty (dále MŠANO), č. 43.925/41-I. z roku 1941, kdy přestává být předmět občanská výchova a nauka povinným (Staněk, 2007). Navíc v závislosti na Heydrichově smrti a akcích po ní se v jejich důsledku předmět ve školách ruší zcela (Řepová, 2020). Tato situace trvá až do školního roku 1945/1946 (Řeřichová, 1999). Likvidovány byly i učitelské ústavy, a pokud chtěl učitel zůstat učitelem, musel počínaje rokem 1942 složit zkoušku z německého jazyka (Rýdl, 2010). V témže roce nahradily MŠANO dvě nové instituce v čele s Emanuelem Moravcem; Ministerstvo školství a Ministerstvo lidové osvěty, čímž nastal soulad mezi německou a protektorátní školskou správou (Rýdl, 2010).

Co se týče přípravy učitelů, změna nastala v roce **1945**, kdy byla ustanovením Ministerstva školství a osvěty a dekretem prezidenta stanoveno, že učitelé získávají požadované vzdělání na pedagogických a jiných fakultách. Zároveň se dekretem prezidenta z roku **1946** zavedla povinnost pro všechny vysoké školy zavést pedagogické fakulty (Staněk, 2007). Oporou učitelům měly být učební osnovy z roku 1933, které si mohli přizpůsobit tehdejšími poměrům (Řeřichová, 1999). Staněk (2009) píše, že v roce **1948** byl na druhém stupni škol zaveden předmět občanská nauka, mezi povinné předměty na gymnáziích patřila občanská nauka i filozofie. Učitelé měli žáky poučovat o vzorech vynikajících osobností, jako byl například Stalin, Lenin, Gottwald, Hus a Komenský. V 60. letech byl právě tento předmět nejsilněji ovlivněn marxistickou ideologií a hrál významnou roli v procesu komunistické výchovy (Staněk, 2009). Jak dále uvádí Staněk (2007) v jiné publikaci, učitelům v této době bylo doporučováno, aby při rozbořech jakýchkoli jevů své žáky vedli k pátrání po jejich příčině v poměrech třídních sil a v hospodářské základně.

Od **50. let 20. století**, kdy byla školní instituce podřízena úloze formování a výchově socialistických občanů (rolníků, dělníků a inteligence), došlo k proměně i v oblasti vzdělávání učitelů. Tato transformace byla zaměřena na přizpůsobení úrovně odbornosti a ideologických principů, které byly v daném období považovány za žádoucí, a to s cílem vyhovět tehdejšímu společenskému a politickému požadavkům. (Staněk, 2007)

Piřha a jeho kolegové z Univerzity Karlovy představili **po roce 1989** nové osnovy a rámec pro předmět, čímž iniciovali jeho koncepční změnu. Osnovy byly vydány v roce 1991 a představovaly návrat k demokratickému pojetí a ideologickou očistu předmětu. Tehdejší učitelé měli svou výuku soustředit na vštěpování principů a objasňování pojmů demokracie a tolerance. Spolu s rozsáhlými osnovami byla vydána i příručka *Úvod do výchovy k občanství* určená učitelům, vysokoškolským studentům i veřejnosti. Problém tkvěl v neschopnosti učitelů tak rychle a pružně reagovat na změny, proto jejich výuka byla vedena stále stejně, zaměřená na fakta předávána frontální výukou, což potvrdil i mezinárodní výzkum výchovy k občanství z roku 1999. Jeho výsledky totiž naznačily, že čeští žáci dosahují nejnižší hodnocených výsledků v oblasti občanských názorů a postojů (Staněk, 2007). Vzápětí se objevila potřeba revidovat celý vzdělávací systém a adaptovat ho na nově vznikající evropskou vzdělávací perspektivu.

I dnes však vykazuje společenské vzdělávání aspekty současné ideologie, jak dokazuje studie Dvořákové a Pajpachové (2019). Na dalších šetřeních autorky ukazují, že přesvědčení učitele (ideové; konzervativní, liberální či kritické) a jeho představa dobrého občana souvisí s preferencí jeho výukových strategií.

V historii pomoc a oporu učitelům mohly představovat i časopisy, některé z nich jsme v rámci předchozích odstavců citovali, nicméně zmíníme ještě jako další například *Časopis pro občanskou nauku a výchovu*, který vycházel mezi lety 1924 a 1940. Účelem v něm bylo shromažďovat příspěvky od učitelů z praxe, aby se navzájem informovali o své práci, inspirovat se ohledně výuky a nových témat. Poté vycházel časopis, několikrát přejmenovaný, *Společenské vědy ve škole*, ten si stanovil cíl být pokrokovým a praktickým pomocníkem učitele. Chtěl zpracovávat témata nová, aktuální, která nikde jinde nebyla dostupná. Časopis začal být vydáván po druhé světové válce do roku 1953, a pak znovu v letech 1971-1990 (Mihola, 2011). Vzhledem k zaměření naší práce, zmíníme ještě časopis *Občanská výchova* (s podtitulem *Časopis pro občanskou výchovu, filosofii, psychologii a logiku*). Jeho redaktoři se chtěli zaměřit na aktuální poznatky z vědních disciplín v názvu časopisu, zpracovat metodické a praktické návody pro učitele a informovat o novinkách ze zahraničí. Tento časopis začal vycházet v roce 1966.

Dnes je metodická podpora učitelů v podobě konkrétních aktivit a návodů roztržštěná po mnoha webových stránkách různých asociací (např. *Občankáři*), organizací a spolků, skupinách na sociálních sítích a zmapovat ji komplexně by bylo vhodným cílem pro jinou práci.

Katedry jako součásti fakult připravujících budoucí učitele zaměřené na přípravu učitelů občanské výchovy²³ a společenských věd začaly systematicky vznikat po roce 1989. Mohlo se to dít například oddělením a osamostatněním pracoviště (např. Katedra filozofie a humanitních studií na FF UJEP; Filozofická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2024) či zcela novým vytvořením pracoviště (např. Katedra společenských věd na PdF UP; Tak trochu jiné moderní dějiny, n.d.) apod. Pregraduální příprava učitele SV v České republice a její obsah v současné době je konkrétněji popsána v kapitole [3. Zpracování dat a výsledky výzkumu](#) v části [3.1 Obsahová analýza studijních programů](#). Na tomto místě jen stručně shrneme, že jsou učitelé tohoto oboru připravováni v rámci bakalářského studia (SV se zaměřením na vzdělávání²⁴) a na něj navazujícího magisterského studia (učitelství SV, OV, či jejich kombinace). Tyto studijní programy lze u nás absolvovat buď na pedagogických, nebo filozofických fakultách²⁵. Absolventi příslušných programů disponují odbornými znalostmi a dovednostmi ve společenskovědních disciplínách, jako je ekologie, ekonomie, etika, filozofie,

²³ Vycházíme z nejčastějšího názvu studijního programu v České republice, v názvu programů se také objevuje označení občanská nauka nebo výchova k občanství.

²⁴ Studijní programy v České republice mohou nést také název Základy společenských věd (ZSV) se zaměřením na vzdělávání.

²⁵ Případně jiných fakultách státních i soukromých univerzit, ale ty, jak jsme již zmiňovali výše, do analýzy v rámci této práce nezahrnujeme.

politologie, právo, psychologie, religionistika, sociologie a státovéda (např. dle Univerzita Hradec Králové, 2024). U bakalářských studijních programů se předpokládá pokračování v navazujícím studiu. Po absolvování navazujícího magisterského studia jsou absolventi kvalifikováni k výkonu profese učitele SV předmětů na ZŠ nebo SŠ.

1.10.2 Profesní kompetence učitele SV

Pokud jde o kompetence učitele SV, v odborné literatuře lze pozorovat omezené množství informací, neboť se často zaměřuje na obecné profesní kompetence učitelů a méně se zabývá specifickými kompetencemi v oblasti společenských věd. To však neznamená, že není možné vybrat ty, které jsou pro daný obor zásadní, ačkoli se v něm nutně prolínají všechny. V tomto kontextu lze vycházet z již existujících klasifikací, konkrétně Švece (1999) či Vašutové (2007). Vašutová (2007) poukazuje na to, že rozvoj profesních kompetencí je postupný, ale základ je položen právě již v průběhu studia učitelství. Tento základ se dále rozvíjí zkušenostmi a dalším vzděláváním a celý proces zahrnuje: teoretickou a praktickou přípravu v práci pregraduálního studia a dalšího vzdělávání, zkušenosti z praxe, profesní prostředí a jeho vlivy, reflexi školní reality, sebereflexi a vlastní teoretické a praktické příspěvky ke zkvalitnění vzdělávání a výchovy (Vašutová, 2007). Autorka definuje profesní standard, který se skládá z těchto profesních kompetencí:

- oborově předmětové;
- pedagogické;
- didaktické a psychodidaktické;
- diagnostické a intervenční;
- profesně a osobnostně kultivující;
- sociální, psychosociální a komunikativní;
- manažerské a normativní. (Vašutová, 2004)

Švec (1999) profesní kompetence vymezuje jako oblasti rozvíjející osobnost budoucího učitele, zahrnující odborně předmětové kompetence a kompetence pedagogické. Autor (Švec, 2005a) pod pedagogickými kompetencemi spatřuje schopnost řešit pedagogické situace, která se projevuje vnější pozorovatelnou výkonovou složkou. Ta je však ovlivněna tím, co nelze pozorovat – osobními motivy, zkušenostmi, reflexí, prožitky, vlastním pojetím apod. (Švec, 2005a). Autor (Švec, 1999) je sice rozděluje následovně:

- kompetence k vyučování a výchově,

- kompetence osobnostní pro úspěšné pedagogické působení,
- kompetence rozvíjející,

zároveň ale udává, že žádná klasifikace kompetencí „nemůže postihnout komplexnost učitelových pedagogických činností“ (Švec, 2005b, s. 33).

Za klíčovou kompetenci osobnosti učitele SV považujeme **oborově předmětovou či odbornou kompetenci**. Specializace v daném oboru umožňuje efektivní využívání znalostí a realizaci prospěšných výukových metod. Bez dostatečných znalostí by vedení diskusí a jiných aktivit bylo obtížné, zejména v kontextu neustálých změn, například v právní oblasti. Učitelé SV jsou vyzýváni k pravidelnému udržování odborných znalostí a sledování aktuálních společenských událostí, která často obohacují výuku SV. S rozvojem této kompetence jsou spojené vysoké nároky z toho důvodu, že obsah předmětu stojí na poznatcích rovnou několika vědních disciplín (viz dále). Studie Dvořákové a Pajpachové (2019, s. 97) tvrzením učitelky z praxe, že nesmí „vynechat sledování zpráv ani 1 týden“ obsah našich předchozích řádků dokresluje a dokládá. Troufáme si tvrdit, že rozvoj této kompetence nemůže být nikdy ukončen, protože i společnost se neustále dynamicky vyvíjí. Podle našeho názoru se dá však vypěstovat a rozvíjet dovednost **udržovat si všeobecný přehled o aktuálním dění**, didakticky obsah transformovat do výuky a propojovat se životem žáků. Tuto kompetenci (nikoli jen dovednost, protože s ní jde ruku v ruce postoj a přístup učitele – bez vnitřní motivace a chtění „zůstat v obraze“ rozvíjet tuto dovednost není možné) osobně považujeme za nejdůležitější. Jako velmi úzce související s touto vnímáme i kompetenci **seberefektivní**, která je dle Švece (1999) klasifikována jako součást rozvíjejících kompetencí. Učitel by měl vést své žáky k reflexi vlastního chování, jeho následné analýze, vyhodnocování a zdůvodňování, což jim může pomoci ve formování jejich osobnosti jako zodpovědných, respektujících, zvědavých a empatických jedinců. Aby mohl učitel naplnit tuto roli, je nezbytné, aby sám disponoval touto kompetencí.

Učitel by měl působit jako vzor pro své žáky, a to hlavně když jde o odpovědné chování a jednání, proto je velmi důležitá i kompetence **profesně a osobnostně kultivující**. V neposlední řadě vyzdvihneme kompetenci **manažerskou a normativní**, jejímž uplatňováním přispívá učitel SV ke kvalitní výuce, a sice v oblasti přípravy a realizace různých projektů nebo mimoškolních aktivit. V poslední době jsou tyto formy zařazovány do výuky mnohem častěji, a to z důvodu zvýšené angažovanosti a samostatnosti žáků samotných. Práci na těchto aktivitách se také učí zodpovědnosti a spolupráci s ostatními. Učitel při projektech musí být schopen organizovat práci a poskytnout vhodné prostředí pro seberealizaci a kreativitu

žáků (Kousalová, 2022). Jak uvádí Piťha (1999) je v rámci profesní identity učitele SV kladen důraz v oblasti tzv. lidských kvalit, které jsou posuzovány striktněji než u ostatních učitelů, a to z důvodu, že k těmto kvalitám vychovává, proto by je měl v plné míře splňovat sám. Nicméně kompetence učitele tohoto oboru, resp. absolventa budou blíže specifikovány v následujících měsících (maximálně 2 až 4 letech) v připravovaném oborově specifickém kompetenčním rámci na půdách fakult připravující budoucí učitele příslušné aprobace (MŠMT, 2024b).

Pokud bychom se zaměřili na to, jaké kompetence má učitel SV ve svém předmětu a u svých žáků rozvíjet, můžeme se odkázat na organizaci Eurydice, která ve své výzkumné zprávě (2017) představuje specifické občanské kompetence, jež rozdělila do těchto 4 skupin. Tyto oblasti jsou dále rozvinuty specifickými kompetencemi uvedenými v závorkách:

- kritické myšlení (uvažování, analýza, mediální gramotnost, práce se zdroji);
- efektivní a konstruktivní interakce s ostatními (osobní rozvoj, komunikace, spolupráce);
- společensky odpovědné jednání (spravedlnost, lidská práva, úcta k ostatním lidem, kulturám a náboženstvím, sounáležitost a porozumění životnímu prostředí a udržitelnému rozvoji);
- demokratické jednání (dodržování zásad demokracie, porozumění politickým procesům, institucí a organizací, porozumění základním politickým a sociálním myšlenkám). (Eurydice, 2017)

Učitel SV čelí **výzvam** oboru, který má multidisciplinární a mezioborový charakter. V jistém smyslu tato skutečnost učitelům těchto předmětů ztěžuje práci a nelze očekávat, že učitel SV bude disponovat stejnou úrovní vzdělanosti ve všech disciplínách oboru. O tom se zmiňuje již Piťha (1992), který rovnou nabízí řešení: stát se odborníkem v jedné z disciplín. Otázkou ale zůstává, která disciplína z těch všech (psychologie, sociologie, ekonomie, politologie, filozofie a religionistika, právo) by to měla být. Hesová (2019) ve své podkladové studii uvádí, že právě tato multidisciplinarita je předimenzovaná a členění společenskovedního vzdělávání (což není koncepčně a systémově ukotveno) v rámcových vzdělávacích programech do tematických celků není efektivní a smysluplné, naopak vede k izolovanosti disciplín a žáci si jednotlivé obory nedokáží propojit.

Další výzva, která stojí v cestě učitelu SV je **neustálá aktualizace všeobecného přehledu** a neustálé sledování současného dění. I z tohoto důvodu se například učebnice určené k výuce tohoto předmětu netěší velké oblibě. Mnohé z nich totiž obsahují informace zastaralé, neplatné a mnohdy i zavádějící (Staněk, 2009). Učitel si musí informace neustále ověřovat,

což podle našeho názoru není až tak velkým limitem, neboť si tím naopak rozvíjí schopnost kritického myšlení. Co se týče vzdělávacího obsahu, je z velké části tvořen výsledky společenskovedního výzkumu, a sice v oblasti ekonomie, historie, psychologie, sociologie, politologie, sociální geografie, etiky a dalších oborů, které se obdobně jako společnost neustále dynamicky proměňuje, čímž se úloha učitele tohoto předmětu nadále komplikuje (Staněk, 2015; 2023).

V další řadě je důležité zmínit, že situaci učitelům SV ztěžuje **i postavení oboru v kurikulu**. RVP G předepisuje vzdělávacím oblastem Člověk a společnost a Člověk a příroda dohromady minimálně 36 hodin týdně (MŠMT, 2021). RVP ZV je to jen pro oblast Člověk a společnost celkem 11 hodin (MŠMT, 2023c). Ve své podkladové studii Hesová (2019) analýzou ŠVP dokládá, že ve školní realitě odvozených školních předmětů se jejich výuka na ZŠ odehrává jednu hodinu týdně od 6. do 8. ročníku. Na gymnáziích je to pak nejobvyklejší časová dotace šesti hodin ve 4 ročnících, kdy bývají do předmětu integrovány obsahy vzdělávacích oblastí Člověk a svět práce a Člověk a zdraví. Některé ŠVP dokládají vyčlenění samostatných předmětů, jako například Psychologie, Filozofie a Občanské dovednosti, nebo jsou některé z obsahů realizovány formou seminářů, tj. volitelných předmětů. (Hesová, 2019)

Jak dále poukazují například Staněk (2015) nebo Hesová (2019), obtíže pro učitele SV plynou z **postavení samotného předmětu ve školním kurikulu** a jeho konstrukce, a hlavně ze vzdělávacího obsahu, který je určen k psychodidaktické a kognitivní transformaci. Podle Koubka (2020) je cílem didaktické transformace ve SV a příslušném školním předmětu podporovat žáky při formování komplexních znalostí, které jsou užitečné pro jejich instrumentální praxi i mimo vzdělávací prostředí, např. pro:

- schopnost argumentovat ve prospěch svého postoje a udržet ho v konfrontaci s nespolehlivým zdrojem informací,
- schopnost utvářet si své mínění na základě spolehlivých skutečností a s ohledem na různé názory,
- schopnost respektovat postoje jiných a aktivně se účastnit diskuse s cílem sdělit svůj vlastní postoj,
- schopnost změny svého postoje v případě, že je konfrontován se skutečnostmi či jinými spolehlivými, odůvodněnými názory, které se odlišují od dosavadní žákovy skutečnosti.

Velkou překážku ve výuce SV dále spatřujeme ve výuce **témat**, která jsou **sporná, kontroverzní, citlivá anebo nějakým způsobem (např. politicky) zaměřená**. V praxi

to znamená, že je učitel podnícen k neustálému vytváření bezpečného prostředí a povzbuzování žáků k vyjádření vlastního názoru a utváření si vlastního postoje. K tomu jim však musí nabídnout vícero úhlů pohledu na danou problematiku, a to včetně svého názoru, nicméně musí je upozornit, že s ním mohou a nemusí souhlasit. Některé studijní programy mají přímo na tuto problematiku svůj předmět (např. povinně volitelný předmět *Kontroverzní společenská témata* ve studijním programu *SV pro vzdělávání* na FF UJEP).

Velmi specifickým znakem, který do obsahu a výuky SV vstupuje je **politická či společenská objednávka** – ze strany státní správy, politiků, ale i veřejnosti je často poukazováno, co by mělo či nemělo být obsahem společenskovedního vzdělávání. Vyjadřují se k tomu skrze různá média, diskuse, strategie a koncepce. S tímto bodem souvisí další hrozba, a to zneužití tohoto typu vzdělávání pro indoktrinaci, manipulaci s veřejností a propagandu ve prospěch jednoho světového názoru. (Hesová, 2019)

Na základě práce Kuthana et al. (2018), kteří se mimo jiné zabývají vztahem učitelů SV k žákům, a jejich **specifikací činností**, které jsou od těchto učitelů očekávány v rámci výuky (například informování žáků o společenských, právních, politických aj. aspektech současného života, formování jejich osobnostního a mravního profilu, usměrňování k samostatnému a odpovědnému jednání, podporování sebereflexe atd.), lze konstatovat, že učitel SV má před sebou náročnou a multifaktorovou profesní dráhu. Navíc, jak uvádí Staněk (2015), by učitelé SV měli reagovat na závažné problémy současnosti; gender, multikulturalismus, extremismus, krizi tradiční rodiny, budování evropské identity apod. Nemá jít o zjednodušenou propedeutiku a úvod do jednotlivých společenskovedních disciplín, ale právě o nutnost takového vzdělávání, které umožní žákům **kriticky reflektovat společenskou realitu jako komplexní celek**.

Specifický je i **vztah učitele k žákům** v rámci tohoto předmětu, protože v oblasti kultivace a emocionality hraje předmět důležitou roli. Jak tvrdí Piťha (1992), učitel by měl pomáhat žákům utvářet vztah nejen k sobě, ale i ke druhým a společnosti, ve které se v životě nachází. Měl by výrazně pomoci k rozvoji jejich prosociálního, tolerantního postoje bez předsudků a uvědomění si významu a vlivu emocí v životě. Prostřednictvím tohoto předmětu nazíráme na člověka a jeho místo ve světě, a to vždy přiměřeně věku a dispozicím žáků, s ohledem na aktuální vývoj světa.

Z výše popsaných výzev a charakteristik oboru, resp. předmětu jistým způsobem vyplývají dispozice učitele; měl by to být člověk empatický, otevřený dialogu, blízkým spojencem (tj. důvěryhodnou osobou), a morální a lidskou autoritou.

1.10.3 Profesní identita učitele SV

Jak jsme již uvedli na jiných místech této práce, i identita učitele společenských věd se rozvíjí v období, kdy absolvent nastupuje do praxe a seznamuje se s chodem školy a školní realitou. Velkou roli však při konstituování profesní identity hraje období předtím – pregraduální příprava. K formování profesní identity učitele se vyjadřují části [1.8 Profesní identita učitele](#) a částečně také podkapitola [1.10.2 Profesní kompetence učitele SV](#). Tato část se soustředí zejména na studie (teoretické i empirické) věnující se identitě učitele společenských věd.

Kvalitativní výzkum zaměřený na konstituování profesní identity učitele výchovy k občanství realizoval Staněk (2010)²⁶. Ten sám upozorňuje na fakt, že výzkumy zaměřené na učitele předmětů odvozené od vzdělávacího oboru Výchova k občanství, resp. Občanský a společenskovědní základ (vymezené v RVP ZV a G) jsou vzácné. My s tímto tvrzením bohužel pořád souhlasíme, ačkoli od jeho výzkumu uběhlo více než čtrnáct let. Ve výzkumu identifikuje počáteční motivační faktory k volbě aprobace společenské vědy a dochází k závěru, že představa o profesi není vůbec nutná. Již na začátku studia učitelství této aprobace jsou studenti, na základě výsledků výzkumu, šokováni z reality v podobě širokého záběru oboru. Staněk (2010), i s ohledem na výpovědi respondentů, považuje za příčinu tohoto šoku zkušenost ze základní a střední školy – předmět občanská výchova byl jednoduchý a odpočinkový, to však pro identifikaci s obsahem profese není dostačující. Druhý šok nastává po nástupu do praxe, který je připisován nedostatečné pregraduální přípravě v oblasti řešení kritických situací spojených s udržováním kázně ve třídě. Do konstrukce profesní identity učitelů se značně propisují pozitivní, ale i negativní vzory učitelů z vlastních školních let. Staněk popisuje tzv. profesní obrat, který nastává při tom, kdy si učitel začíná uvědomovat sám sebe a už se nevidí jako začátečník, začíná přemýšlet o svém působení a směřování, chce se dál vyvíjet, více se soustředí a začíná si sám sebe vážit jako učitele. Už nenásleduje své vzory, ale soustředí se na sama sebe (v odborné literatuře to bývá označováno jako opuštění sociální **identity začínajícího učitele**) (Staněk, 2010). To považujeme za obrovský krok ve formování vlastní profesní identity, který s sebou navíc přináší větší uspokojení z práce. Po ztrátě identity začínajícího učitele nastává přechodná fáze hledání nové identity, rozhoduje se o setrvání, rezignaci či úplném odchodu z profese. Respondentky ve Staňkově výzkumu přijaly **identitu**

²⁶ Výzkumný projekt se sice zaměřoval na základní vzdělávání, nicméně tuto studii považujeme za významný počín v problematice učitelů společenských věd. Troufáme si říci, že ať už se jedná o učitele předmětu na základní škole, či na střední škole, příp. gymnáziu, příprava budoucích učitelů probíhá téměř totožně. Z tohoto důvodu jsme tento výzkum ponechali jakožto důležitý zdroj informací pro část práce zabývající se identitou učitele. Takto zaměřené studie jsou totiž zatím ojedinělé.

progresivního učitele, to znamená, že začaly rozvíjet vztah k žákům, snažily se o svůj rozvoj směřující k uspokojení svému i svých žáků, o rozvoj v oblasti metod a postupů ve výuce, k „jiné“ a lepší výuce na základě zpětné vazby apod. Staněk (2010) uvádí, že **identitu učitele experta** lze získat jedině přidělením okolí, tj. žáky, kolegy, rodiči. Vede k tomu neustálá touha vzdělávat se, inovovat edukační proces, ochota zapojovat se do různých aktivit a svým přístupem a postojem obhajovat důležitost a význam svého předmětu. Ačkoli je výzkum zaměřen na učitele občanské výchovy, domníváme se, že takto popsaná konstrukce profesní identity probíhá u učitelů jakéhokoli stupně a předmětu. Co je speciální u učitelů této aprobace, a potvrzují to i zjištění z uvedeného výzkumu, že po ztrátě identity začínajícího učitele, volí učitel rozhodnutí o své **specializaci** (tedy s respektem ke všem dílčím společenským disciplínám tvořící základy společenských věd volí jednu konkrétní, ve které svou odbornost prohlubuje). Tímto krokem se vyrovnává s problémem, který jsme nastínili na několika místech této práce, a tím je multioborový a interdisciplinární charakter společenských věd.

Ačkoli se jedná o samostatný koncept, dovolíme si zde vyzdvihnout výsledky výzkumu Koubka (2021), který se zabýval subjektivními teoriemi učitelů a zkoumal je právě u učitelů občanské výchovy. Na rozdíl od identity jsou subjektivní teorie podobné teoriím vědeckým jsou to kognitivní struktury, které se ale, stejně jako identita, mohou měnit na základě zkušenosti. Jsou to teorie, které napomáhají definovat a vysvětlovat situace ve smyslu učitelova jednání, které je jimi ospravedlňováno. Jedná se o kombinaci poznatků, které se do kognitivních struktur učitele transformovaly během vysokoškolské přípravy a jeho vlastních osvědčených postupů a zkušeností, včetně doporučení zkušenějších kolegů (Koubek, 2021). Autor ve své práci uvádí přehled termínů, které se subjektivní teorií souvisí, jsou s ní podobné nebo jí nadřazené. Profesní identita jím není zmíněna vůbec. Vyjdeme-li však z jeho tabulky č. 1 dále, z komponent učitelství identity (například dle Vozkové, 2023; motivace, kompetence včetně vědomostí, sebehodnocení, interpersonální a organizační složka, individuální přesvědčení a osobní složka) a tvrzení, že jsou subjektivní teorie nástrojem (sebe)interpretace a profesního rozvoje učitelů, lze podle nás na profesní identitu pohlížet jako na komplex obsahující i subjektivní teorie nebo minimálně s nimi velmi těsně související.

Tabulka 1
Subjektivní teorie učitelů a související pojmy a termíny

Pojmy nadřazené pojmu ST	učitelovo pedagogické myšlení (Průcha, 2009) učitelovy (profesní) znalosti (Janík, 2005b), kognice řídicí učitelovo jednání (Groeben et al., 1988; Leuchter et al., 2006)
Pojmy ST učitele podobné (synonyma)	učitelova subjektivní vzdělávací teorie (Kelchtermans, 2009) učitelovy osobní znalostní konstrukty (Clandinin & Connelly, 1987) učitelova implicitní teorie (Clark & Peterson, 1986) učitelova přesvědčení (beliefs; Rokeach, 1968; Pajares, 1992) učitelovo pojetí výuky (Mareš et al., 1996) učitelovy taktické znalosti (Nehyba & Svojanovský, 2016) ¹⁰ practical knowledge (Elbaz, 1981; Clandinin, 1986) practical reasoning (Fenstermacher & Richardson, 1993) učitelova užitá teorie (theory-in-use/of action) (Robinson & Timperley, 2013)
Pojmy související se subjektivním vnímáním sebe jako učitele (a mající současně vliv na to, jak snadno či obtížně lze ST učitelů proměňovat)	učitelovo sebevědomí (self esteem; Kelchtermans, 2009) učitelova vlastní vnímaná zdatnost (self efficacy) zátěž (Belastung) (obojí srov. Koubek & Janík, 2015; Leuchter et al., 2006) zranitelnost (vulnerability) učitele, učitelova profesní perspektiva, učitelova profesní motivace, učitelem vnímané poslání profese (task perception), osobní zájem (self-commitment; srov. Kelchtermans, 2009)
Pojmy související s profesním rozvojem učitele a jeho vlivem na kvalitu ST	subjektivní teorie učitelů jako kognice řídicí jejich jednání – blízké jednání (handlungsnahe Kognitionen, beliefs that guide actions; Groeben et al., 1988, s. 19; Fives & Buehl, 2012, cit. dle Skott, 2015, s. 21), gestalt, schéma, teorie jako kvalitativní stadia postupného rozvoje učitelových ST či praktických znalostí, prvky modelu profesního učení (Korthagen et al., 2011, s. 177–180) prototypické rutiny (Linsner, 2010, s. 77–78).
Pojmy ukazující na zásadní funkci ST učitelů – vysvětlovat realitu, upravovat vnímané	ST učitele jako „emoční zbarvení“ poskytující vysvětlující či interpretativní rámec, filtr vnímání (Abelson, 1979; Nespor, 1987) osobní učitelův vysvětlující rámec ¹¹ (Kelchtermans, 2009, s. 265; Skott, 2015, s. 21)
Pojmy ukazující na sociální kontext vzniku ST	profesní skript (Schank & Abelson, 1977) předloha jednání učitele (Ehlich & Rehbein, 1979)

Zdroj: Koubek (2021, s. 18)

1.11 Učitel filozofie a jeho výuka

V této podkapitole detailněji vymezíme začínajícího učitele filozofie, který bude nadále předmětem našeho zkoumání. Dále se tato část zaměří na výuku filozofie a její podoby na gymnáziích v České republice, na její možné pojetí a přístupy k ní s odkazem na autory, kteří se věnují této problematice a rozvíjí předmětovou didaktiku filozofie, a v neposlední řadě také s ohledem na zahraniční inspiraci, protože ta je v konstituování české předmětové didaktiky filozofie stěžejní.

1.11.1 Začínající učitel filozofie

V této části vycházíme z vymezení začínajících učitelů zmíněného v předchozí části textu, zohledňujeme také adaptační období trvající 2 roky. Nicméně pro stanovení toho, kdo je začínající učitel filozofie, je pro nás stěžejní definice Zhong (2017), která ohraničuje období začínajícího učitele třemi lety. Stejně tak jej vymezují i autoři Staněk (2010) nebo Chudý a Neumeister (2014). Tento časový údaj vztahujeme pouze k praxi ve výuce filozofie na gymnáziu, které je tam většinou věnován jeden ročník (Tlapa (2018) uvádí, že je to obvykle

ten poslední s 2hodinovou dotací týdně), nikoli na celkovou délku praxe (ta může být delší). Začínající učitel filozofie je tedy učitel, který nemá dostatek pedagogických zkušeností v kontextu výuky filozofie, rozvíjí své profesní kompetence (včetně těch filozofických), vytváří svou koncepci takto zaměřené výuky a pracuje na učiteli, kterým chce být, a to konkrétně ve své výuce filozofie.

Brázda (2021) jako jediný v českém prostředí používá spojení začínající učitel filozofie, a to v souvislosti s osobní vzpomínkou, která ho přiměla k uvědomění, že takový učitel ví o dějinách filozofie velmi málo. Autor tvrdí, že nedůvěra mladých ke starší generaci (učitelů filozofie) vyplývá z vlastních omezení a neznalosti. Ukazuje, že starší lidé mají větší zkušenost s četbou děl v historii filozofie než začínající učitelé filozofie, a že nové a aktuální myšlenky lze získat i tím, že se vrátíme ke starším myšlenkám a zkoumáme je zpětně v čase. Jsme však přesvědčeni, že tato tvrzení nejsou relevantní pro téma této disertační práce.

1.11.2 Výuka filozofie v České republice a zahraniční inspirace

V poslední době se v českém prostředí filozofii a její výuce na středních školách věnují například autoři Kuthan et al. (2018), Tlapa, Smetana et al. (2020), Trnková (2020), ale především Šebešová (2023), která i v rámci svých předmětů na akademické půdě rozvíjí didaktiku této společenskovědní disciplíny (ve spolupráci se svým kolegou Králem). O podobě a cílech výuky filozofie probíhá diskuse již nějakou dobu a zmínění autoři se shodují, že cílem je rozvoj **filozofického myšlení** žáků. To je také v souladu s charakteristikou vzdělávací oblasti, do které je filozofie zakomponována v rámci RVP G, Člověk a společnost, která zahrnuje „*obsahové prvky, jejichž pochopení je podmíněné rozvinutější myšlenkovou činností*“ a měla by rozvíjet „*důležité myšlenkové operace*“ (MŠMT, 2021, s. 38).

Co se týče **přístupů k výuce filozofie**, autoři zabývající se tímto problémem (uvedení níže) se shodují na dvou základních:

- A) výuka filozofováním – dějiny filozofie v tomto pojetí jsou nástrojem pro rozvoj filozofického myšlení a kompetencí,
- B) výuka o filozofii – dějiny filozofie pro učitele představují normu, pomocí které přivádí své žáky na cestu poznání, moudrosti.

Hejduk (2012) tyto přístupy také zmiňuje a označuje je jako:

- A) formování filozofií a
- B) informování o filozofii.

Trnková (2020) přisuzuje první přístup učiteli paidotropovi, zatímco ten druhý logotropovi. Těmto přístupům odpovídají také didaktické přístupy, které bývají označovány jako dějinně-filozofický (odpovídající B)²⁷ a tematicko-problémový (odpovídající A)²⁸ (Hreško, 2018)²⁹. V odborné literatuře lze dohledat i jiné označení, například Novotného (2017) systematický, historický a problémový přístup. Pokud bychom měli hovořit o souladu povahy filozofie a kurikulárních dokumentů, jistě bychom přístup A) označili jako nejvhodnější, případně jejich kombinaci. Novotný (2017) také uvádí, že ve výuce filozofie jde o filozofování, cestě k myšlení, nikoli o jednotlivé informace a poznatky.

Filozofie je standardním, dokonce povinným, obsahem vyučovaným na středních školách (v kontextu zaměření této disertační práce budeme brát do úvahy pouze gymnázia). Netvoří však samostatný celek, je součástí předmětu odvozeného od vzdělávací oblasti *Člověk a společnost* a vzdělávacího oboru *Občanský a společenskovědní základ* (dále jen OSZ), jak je stanoveno v RVP G. Obsah filozofie je sdružen s obsahem religionistiky a etiky, ale vzhledem k povaze této práce se zaměříme na čistý obsah filozofie, který specifikujeme pomocí dílčích očekávaných výstupů a doporučeného učiva, jak jsou stanovené v RVP G.

Tabulka 2
Filozofie v RVP G

Vzdělávací oblast:	Člověk a společnost
Vzdělávací obor:	Občanský a společenskovědní základ
Vzdělávací obsah:	Úvod do filosofie a religionistiky
Očekávané výstupy; Žák ...	objasní podstatu filosofického tázání;
	porovná východiska filozofie, mýtu, náboženství, vědy a umění k uchopení skutečnosti a člověka;

²⁷ Jedná se o přístup chronologického a systematického výkladu o osobnostech filozofie v historickém sledu s ohledem na kontext doby. Výhodou tohoto přístupu je pojednání o filozofech a filozofických problémech v dějinných a osobnostních souvislostech. Úskalím volby tohoto přístupu je omezení prostoru samotným žákům k zamyšlení se a vlastnímu filozofování nad konkrétními otázkami (Trnková, 2020). Novotný (2004) i Hreško (2018) navíc tvrdí, že tento přístup nereflektuje aktuálnost myšlenek vybraných filozofů.

²⁸ Tento přístup spočívá ve výběru filozofických témat či otázek, které jsou ve výuce probírány z různých úhlů pohledu, jak byly interpretovány různými filozofy a filozofickými směry. Jednotlivá témata sama o sobě vyzývají k reflektivnímu myšlení a porovnání jednotlivých interpretací. Výhodou lze spatřit právě v prostoru pro sebereflexi a seberealizaci žáků ve výuce, rozvoj argumentace a samostatného myšlení a pro hledání vlastního smyslu. Tento přístup má potenciál žáky aktivizovat. Velký limit použití tohoto přístupu může spočívat ve vysokých požadavcích na učitele při jeho přípravě; výběr vhodných autorů a témat, úzká metodologická podpora vyplývající z menšího množství publikací a příruček s takto pojatou filozofií. (Trnková, 2020)

²⁹ Hreško (2018) ještě předchozí přístupy kombinuje a navrhuje způsoby, jak tento kombinovaný přístup realizovat (četba primárních textů vybraných filozofů s respektováním důležitých souvislostí, nebo redukce představitelů na ty hlavní, u nichž se učitel věnuje problémovým okruhům).

	roziší hlavní filozofické směry a uvede jejich klíčové představitele;
	porovná řešení základních filozofických otázek v jednotlivých etapách vývoje filozofického myšlení.
Učivo:	podstata filozofie: základní filozofické otázky, vztah filozofie k mýtu, náboženství, vědě a umění
	filozofie v dějinách: klíčové etapy a směry filozofického myšlení

Zdroj: vlastní zpracování na základě RVP G (MŠMT, 2021, s. 42)

Jak napovídá název vzdělávacího obsahu *Úvod do filozofie a religionistiky*, a jak odvozuje Kadeřábková (2023), RVP G naznačuje, že na úrovni gymnázia se jedná jen o **úvod** do problematiky. Do výuky filozofie samozřejmě vstupují další vlivy a obsahy, například obsahy průřezových témat či rozvíjení klíčových kompetencí, jak jsou RVP G vymezeny. Potenciálem filozofie rozvíjet nejen klíčové, ale i **filozofické kompetence** a jejich analýzou se zabývá disertační práce Šebešové (2016)³⁰.

To, že se filozofie na středních školách vyučuje v podobě výkladu dějin filozofie, není problém pouze učitelů, ale i závazných dokumentů, které tento typ výuky předpokládají a vyžadují (Tlapa, 2018). Dokládá to právě v RVP G vymezené učivo. My se však domníváme, že podoba kurikulárního dokumentu je naopak velmi obecná a široká, a tak si jednotliví učitelé mohou svobodně zvolit svou koncepci výuky filozofie, ve které mohou naplno rozvíjet filozofické myšlení i kompetence a vyučovat filozofii inovativně, problémově a aktivizujícím způsobem. Konkrétní principy pro výuku filozofie navrhuje Kadeřábková (2023), kdy se konkrétně jedná o tyto:

- rozvoj filozofických kompetencí,
- interpretace (učitel by neměl předpokládat automatické porozumění od svých žáků),
- otevřený prostor pro otázky + argumenty podložené výroky,
- upřednostnění kvality nad kvantitou,

³⁰ Autorka vede také kurz s názvem *Tvorba metodiky pro rozvoj filozofického myšlení* vyučovaný na Ústavu filozofie a religionistiky na Filozofické fakultě Karlovy univerzity. Šebešová svůj kurz zaměřuje právě na seznámení a metodický návod, jak filozofické kompetence rozvíjet u žáků za účelem rozvoje jejich filozofického myšlení. Didaktička v sylabu kurzu uvádí tyto kompetence: práci s pojmy, interpretaci textu, reflexi filozofických problémů a sebereflexi, komunikaci, argumentaci. S těmito kompetencemi pak s Králem (Šebešová a Král, 2022) pracuje v *Deskriptorech pro učitele filozofie*, kde je ještě upravuje a rozšiřuje na; znalost filozofie, interpretaci a analýzu textu, argumentaci, komunikaci, filozofickou reflexi problému, oborovou didaktiku (filozofie). Pak do tohoto materiálu zařazuje další kompetence, které se ale týkají plánování, organizace, hodnocení a reflexe výuky tak, jak to je i v *Kompetenčním rámci* (MŠMT, 2023a).

- filozofie jako nástroj vlastní výuky (filozofie není jen předmětem výuky, ale specifický způsob uvažování).

K didaktice filozofie v českých zdrojích moc informací nenalezneme, proto je možné inspirovat se zahraničními autory a přístupy; zejména německou a francouzskou didaktikou. S odkazem na německou didaktiku filozofie Šebešová (2023) uvádí filozofické kompetence, které jsou k rozvoji filozofického myšlení u žáků zapotřebí; například čtenářskou kompetenci, argumentační kompetenci, kompetenci k reflexi problémů aj., které jsou dále rozpracovány do dílčích složek či konkrétních dovedností, a autorka poukazuje přitom na soulad se současnými trendy i v zahraniční didaktice filozofie:

- **problémově zaměřená výuka** (problémy ve formě morálních dilemat, myšlenkových experimentů, analýzy uměleckých děl, situací nebo kontroverzních otázek),
- **rozvíjení myšlení** (to je v souladu s kompetenčním charakterem výuky, Šebešová však upozorňuje na nutnost více specifikovat filozofické kompetence než tak, jak jsou nyní stanoveny v RVP G a zároveň na podobě německé maturitní zkoušky dokládá, že pokud by byla výuka v Německu vedena dějinně, evidentně by to na úspěšné složení zkoušky nestačilo),
- **aktivní zapojení žáků** (v průběhu výuky si žáci osvojují různé způsoby práce charakteristické pro filozofii – interpretaci filozofických textů, kladení otázek, vlastní argumentaci a analýzu argumentů apod.).

Šebešová (2023) ve svém příspěvku diskutuje hodnocení právě filozofického myšlení, což se zdá být velice obtížné, a operuje s nutností vztáhnout hodnocení k cíli výuky. Na konkrétních příkladech ze zahraničí však dokazuje, že tento postup (vycházející ze stanovení hodnoticích kritérií a indikátorů) lze ve školní praxi uplatnit a inspiruje ke změně podoby české maturitní zkoušky tak, aby byl kladen důraz na kompetenční pojetí, k čemuž vyzývá samotná *Strategie 2030+* (MŠMT, 2020).

Zahraníční autoři zastávající výuku filozofie směřující k rozvíjení kompetencí jsou například Rösch (2009), Tiedemann (2015), Tozzi (2020) nebo Hochstetter (2022) aj. Co se týče filozofických kompetencí, francouzský didaktik filozofie Tozzi (2020) považuje za tu hlavní samostatné myšlení (know-how). V jeho pojetí to znamená převzít myšlení do vlastních rukou a reflektovat otázky o člověku. Dalšími filozofickými kompetencemi jsou dle něj problematizace otázek, argumentace tezí a konceptualizace pojmů. Ve Francii se ověření rozvoje těchto filozofických kompetencí děje prostřednictvím psaní dizertace, což je studie textu autora, jehož znalost není nutná. Tozzi (2020) zdůrazňuje, že je nutné, aby tyto

kompetence nebyly zaměřené jen na kognitivní činnost, ale na zlepšení života. Kučeřík (2021) porovnává Tozziho filozofické kompetence s klíčovými definované v RVP G a na konkrétních příkladech dokládá, že se částečně kryjí. Sám si klade otázku, zda nejsou filozofické kompetence něčím nadbytečným z toho důvodu, že jsou v klíčových již částečně ukryty (zejména v kompetenci k učení a k řešení problémů).

V souvislosti s výukou filozofie nesmíme opomenout didaktický koncept a *metodu Filozofie pro děti* (dále P4C)³¹, pedagogický přístup vzniklý v 60. letech v USA (Jirásek & Jágerová, 2024). Její název ukazuje, že filozofovat nemusí jen dospělí, ale už i děti, což koresponduje s názorem, že filozofie má ve školním vzdělávání své místo. Metoda je jedinečná v tom, že se zaměřuje na postojovou stránku jedinců, rozvíjí jejich filozofické myšlení a kompetence a její přidanou hodnotu vidíme v tom, že může prostupovat celým vzděláváním napříč školními předměty. Klade si totiž za cíl rozvíjet nejen kritické myšlení, ale i spolupracující, kreativní, ohleduplné a angažované myšlení. Za zakladatele této metody je považován Matthew Lipman (1976), který ji staví na dvou názorech projevujících se v jeho přístupu ke vzdělání. Přitom vychází z myšlenek Johna Deweyho;

- 1) to, co se děje ve třídě, je myšlení a
- 2) myšlení a jeho rozvoj by měly být zasazeny do kontextu filozofie.

Při užití (a pravidelném užívání) metody by se z žáků měli stát aktivní tazatelé, tedy ti, kteří jsou schopni tvořit si vlastní úsudky, vlastní pohled na svět a vlastní pojetí toho člověka, kterým chtějí být a v jakém světě žijí. P4C dále rozvinul Jason Buckley (Jirásek & Jágerová, 2024).

V českém prostředí je P4C rozšiřována kurzy pod záštitou platformy Pink Box³², díky aktivitám a školením organizovaných Člověkem v tísní a díky projektu *ACP4C – Být občanem* (Endrštová et al., 2022). Autoři Šed'ová, Rozmahel a Vlček (2022) tento projekt, resp. zavádění metody P4C jako nástroj pro rozvoj **občanských kompetencí** evaluovali a vyhodnotili dopady projektu na zapojené učitele i žáky. Autoři charakterizují typický znak metody P4C, a sice filozofický dialog uvnitř bádající komunity nacházející se v bezpečném prostředí. To souvisí i s rozvojem občanských kompetencí, které autoři považují za vrchol pyramidu tvořené složkami tzv. multidimenzionálního myšlení (tj. myšlení složené ze 4 druhů vypsanych již výše; tvořivé/kreativní, kritické, kooperativní/spolupracující a angažované myšlení). Co se týče konkrétních výsledků jejich evaluace, pro učitele implementace metody do výuky znamená

³¹ Někde je klasifikována také jako program, směr nebo přístup, nicméně my jsme se v této části rozhodli používat označení metoda.

³² Tuto platformu založili akademici a učitelé filozofie Barbora Fialová a Jiří Bartoník. Více na <https://www.pinkbox.org/>

dlouhou cestu plnou překážek, ale z jejich výpovědí lze usuzovat, že se jí nezaleknou a budou se dále rozvíjet a zkoušet tuto metodu využívat a pilovat ve své praxi. Učitelé se díky účasti na projektu naučili klást otázky, otevírat dialog a vytvářet podněty k zamyšlení, dále přispěli do své zásoby metod dalšími aktivizačními metodami, prvky a aktivitami, což přispívá k jejich růstu na poli didaktiky. Posílila se také vzájemná spolupráce a kolegiálníta mezi učiteli, což má pozitivní vliv na jejich profesní myšlení. Použití P4C v reálné praxi měla dopad i na strukturu vyučování; klasická schémata byla nahrazována novými interakčními schématy, čímž se vytváří větší prostor pro rozvíjení občanských kompetencí a demokratického prostředí. Autoři evaluace shrnují, že došlo k proměně role učitele – ze slunce se dostává do role měsíce (dle terminologie používané Deweyem a následně autory projektu), tj. ustupuje do pozadí a dává větší prostor žákům. Se změnou role učitele automaticky souvisí změna role žáka, který najednou zaujímá pozici aktivního tazatele a prostor, který je mu poskytnut aktivně využívá ke společnému bádání a diskusi. (Šedřová, Rozmahel & Vlček 2022)

P4C považujeme za nástroj obohacující výuku (nejen) filozofie a proměňující transmisivní pojetí výuky v pojetí podporující konstruktivismus. Samotní zapojení učitelé ve zmíněném projektu by ocenili s metodou pracovat v rámci svých předmětů. (Šedřová, Rozmahel & Vlček 2022)

Předměty představující metodu a práci s ní jsou již začleněny do studijních programů na vysokých školách (například předmět *Filozofie pro děti a mládež* – Cyrilometodějská fakulta Univerzity Palackého; *Filozofie pro děti v teorii a praxi* – Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích; *Filozofie pro děti* – Filozofická fakulta Univerzity Hradec Králové apod.) a Pink Box realizuje kurzy a školení pro zájemce, stejně tak Člověk v Tísni.

1.12 Shrnutí teoretické části práce

Na základě textu 1. kapitoly by se mohlo učitelům již působících v praxi zdát, že současná legislativa a empirická data jsou ve vzájemném sporu. Výzkumná šetření se orientují na profesionalizaci učitelské profese, zvyšování požadavků (nejen) na profesní kompetence, zatímco legislativa se naopak otevírá i nekvalifikovaným absolventům vysokých škol bez pedagogického vzdělání, vzdělávací politika vykazuje spíše de-profesionalizační a de-kvalifikační tendence, přispívá spíše k nízkému ekonomickému statusu profese, a veřejnost na učitelství stále nepohlíží jako na povolání s vysokou prestiží. Tento rozpor může způsobovat značné zmatení a obtížné hledání smysluplnosti cesty k profesi a setrvání v ní.

V následující části budou shrnuta pojetí stěžejních termínů, o kterých pojednávala první kapitola a zároveň celá teoretická část disertační práce. Terminologický aparát v rámci disertační práce a výzkumu se řídí odbornou pedagogickou terminologií; přesto jsou některé klíčové pojmy explicitně specifikovány a jejich použití v této disertační práci je zdůvodněno.

Pregraduální příprava

Pregraduální příprava představuje spolu se zvolením učitelské profese **start profesní dráhy** učitele (Průcha, 2002), a odstartovává tak nikdy nekončící profesní rozvoj osobnosti učitele. Pregraduální příprava se absolvuje na **fakultách připravující učitele**, je diferencovaná podle druhů a stupňů škol, nicméně získáním kvalifikace je absolvent oprávněn vyučovat i předměty mimo svou aprobaci na daném stupni vzdělávání (Evropská komise, 2023). Poměr složek pregraduální přípravy, jako jsou učitelská propedeutika, oborová a oborově didaktická složka, pedagogická praxe a příprava na závěrečnou práci, upravují *Rámcové požadavky na studijní programy* (MŠMT, 2024a). V pravomoci vzdělávací instituce je vybavit studenta potřebnými **kompetencemi**, ale žádný studijní program nepočítá s absolventy, co by byli hotoví učitelé. V České republice vnímáme snahy a různé kroky vedoucí ke zkvalitnění pregraduální přípravy, což vyplývá z reformy pregraduální přípravy učitelů v ČR, potažmo ze *Strategie 2030+* (MŠMT, 2020). V souladu s *Kompetenčním rámcem* (MŠMT, 2023a) považujeme pregraduální přípravu za **proces osvojování si a rozvíjení kompetencí**, které absolvent učitelství potřebuje k výkonu učitelské profese. Pregraduální příprava, tj. formální vzdělání, netvoří skvělého učitele, poskytuje mu však prostor a podmínky k tomu, aby se takovým učitelem chtěl stát. Na její efektivitu a úspěch má dle Švaříčka (2009) zásadní vliv **identita** uchazeče o učitelskou profesi. Již během pregraduální přípravy se vyvíjí studentova identita učitele a už v této fázi se rozhoduje o tom, zda v profesi bude pokračovat či nikoli.

Připravenost studenta učitelství na výkon profese

V rámci této disertační práce si její autorka uvědomuje širší problematiku a na základě syntézy zdrojů a závěrů empirických šetření, které byly doposud zveřejněny, vymezuje připravenost jako **subjektivní pocit o výsledku a kvalitě pregraduální přípravy**, a to také v podobě rozvíjených **kompetencí**. Profesní kompetence lze chápat jako připravenost na výkon učitelské profese. Úroveň jejich rozvoje je posuzována výhradně jejich nositeli (téměř absolventy této přípravy a začínajícími učiteli). V této práci a k ní vztahujícímu se výzkumu se budeme zaměřovat především na oborově předmětovou a oborově didaktickou složku (nezaměřujeme se příliš na pedagogicko-psychologickou složku a praxe, i když částečně se toho

dotýkáme z důvodu jejich propojenosti). Na zjišťovanou subjektivně vnímanou připravenost bude pohlíženo v **kompetenčním pojetí** tak, aby odpovídala principům *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a). Dokument představuje velmi důležitý krok zvyšující kvalitu vzdělávání, a jako závazný dokument zavazuje k důrazu na reflektivní přístup v přípravě budoucích učitelů. V empirickém šetření, které je součástí této práce bude posuzována úroveň rozvoje v dané oblasti a kompetenci, nikoli celková připravenost. I přesto jsme pro účely této práce a souvisejícího výzkumu připravenost (zaměřenou na výuku filozofie ve školní praxi) rozdělili na teoretickou a praktickou, přičemž;

- a) **teoretická** zahrnuje: odborný teoretický obsah filozofie (filozofické směry, koncepce, představitelé) a jeho didaktickou transformaci³³,
- b) **praktická** obsahuje: rozvíjené kompetence – specificky filozofické a profesní kompetence vztahující se k plánování, realizaci, reflexi a hodnocení výuky filozofie, profesní spolupráci, profesnímu sebepojetí a rozvoji.

Pro připravenost na výkon profese učitele je určujícím faktorem **identita** studenta učitelství a přínos pregraduální přípravy je odvislá od míry připravenosti na přijetí identity učitele.

Zároveň si však uvědomujeme a z vlastní zkušenosti se domníváme, že absolventi či budoucí absolventi, dokonce ani začínající učitelé o sobě nebudou tvrdit, že jsou připraveni. Souzníme s tvrzením Janišové a Strouhala (2023), že být připraven na výkon učitelství znamená být připraven na proměnlivost. Z toho vyplývá, že jediná jistota v učitelství, na kterou se dá dokonale připravit je jistota neustálých změn a nutnost adaptovat se na ně.

Profesní kompetence (učitele a absolventa učitelství)

U **profesních kompetencí učitele** přebíráme definici Průchy et al. (2009), Jakubovské et al. (2016), a vymezujeme je jako soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které jsou důležité k úspěšnému výkonu učitelství, i přesto, že podle Janíka et al. (2005) vykazují již existující definice jemné nuance a je komplikované dojít k jednoznačnému konsenzu plošně přijímanému alespoň vědeckou komunitou. Profesní kompetence **absolventa učitelství** jsou pak také vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty, které absolvent vykazuje (tzn. že jsou pozorovatelné) v závěru své pregraduální přípravy, a které indikují úspěšné a efektivní

³³ V souladu s *Kompetenčním rámcem* (MŠMT, 2023a), z něhož vycházíme především při tvorbě nástrojů výzkumu v empirické části, jsme tyto dvě složky (teoretický obsah a didaktickou transformaci) sjednotili pod teoretickou připravenost. Didaktickou transformaci však zde chápeme spíše jako představy o ní, nikoli vlastní činnost ve smyslu metodiky a realizaci výuky. Je to hlavně z toho důvodu, že po studentech se tato činnost během pregraduální přípravy příliš nevyžaduje, nebo minimálně, navíc s ohledem na výuku filozofie. Začínající učitelé filozofie naopak tuto činnost (didaktickou transformaci) již aktivně provádějí.

působení na žáky a jejich učení v roli učitele. Během pregraduální přípravy nabytých kompetencích, resp. úrovni jejich rozvoje, staví a dál je rozvíjí samostatně. Absolvent učitelského programu je zavázán a povinen rozvíjet **klíčové kompetence** u svých žáků. Jedná se opět o souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou potřebné pro život a orientaci ve společnosti ve 21. století a osobní rozvoj.

Především *Kompetenční rámec* (MŠMT, 2023a) a další nástroje podobného charakteru (k měření subjektivní míry připravenosti) nám slouží jako základ k vytvoření vlastních nástrojů pro naše empirické šetření. Snažíme se vycházet z oblastí profesních kompetencí stanovených právě tam (obor a jeho didaktická transformace; plánování, vedení a reflexe výuky; prostředí pro učení; zpětná vazba a hodnocení; spolupráce; sebepojetí, profesní rozvoj a etika a duševní zdraví). Dále vycházíme z toho, že jakýkoli kompetenční rámec je vhodné využívat formativně, v prvé řadě jako nástroj pro rozvoj profesní identity budoucího učitele (Učitel naživo, n.d., b)

Soubor profesních kompetencí učitele pak tvoří **profesní standard** učitelské profese, což jsou jakási kritéria kvality této profese. Jedná se o velmi diskutovanou problematiku, která však v českém prostředí stále nenalézá své pevné a centrální zakotvení. Profesní standard tvoří základ pro **kariérní systém**. Ten se však nachází ve stejné neuspokojivé situaci, i přesto, že oba nástroje v minulosti nebyly pouze diskutovány, ale dokonce tvořeny. Do jejich tvorby by se však měli nejvíce angažovat samotní pedagogové, a to za účelem uznání jejich důležitosti a profesionality (Koucký, Spilková & Štech, 2023). Kariérní systém i profesní standard představují nástroje vedoucí k větší profesionalizaci učitelství, což je ve světle mezinárodní vzdělávací politiky jeden z prioritních bodů.

Učitel společenských věd

V této disertační práci vymezujeme učitele SV jako **kvalifikovaného učitele se získanou aprobační společenské vědy** pro střední školy. Takový učitel vyučuje školní předmět odvozený od obsahu vzdělávací oblasti Člověk a společnost a jejího oboru **Občanský a společenskovědní základ**³⁴ (RVP G), příp. Společenskovědního vzdělávání (RVP některých středních odborných škol). Obor a následně školní předmět (ZSV) pojímá poznatky z několika společenskovědních disciplín; psychologie, sociologie, politologie, ekonomie, právní vědy, filozofie a religionistiky. Z historického hlediska nebyly jeho příprava ani výkon profese učitele nic snadného, hlavně vlivem politické situace. V současné době probíhá pregraduální příprava těchto učitelů převážně na pedagogických či filozofických fakultách.

³⁴ Předmět se většinou jmenuje *Základy společenských věd* se zkratkou ZSV.

Učitel SV, resp. již student učitelství tohoto oboru, čelí hned několika **výzvám**, jmenovitě: interdisciplinaritě a multioborovému charakteru (tato výzva také zapříčiňuje šok již na začátku studia oboru, viz Staněk, 2010), neustále se rozšiřujícímu a neustálenému rozsahu oboru, postavení oboru ve státním i školním kurikulu, nutnosti zahrnout do vzdělávacího obsahu problémová témata³⁵, politické a společenské objednávce, specifickému vztahu k žákům vyplývající z charakteru oboru aj.

To, jaké výzvy stojí učitelé SV v cestě, dotváří pohled na jeho **profesní identitu** a **kompetence**, které by měl mít rozvinutější. Mělo by se jednat o učitele, který je otevřený dialogu, je empatický, je pro žáky důvěryhodnou osobou a morální a lidskou autoritou a vzorem odpovědného občana. Co se týče specifika profesní identity učitele SV, učitel v postupném formování své identity rozhoduje o vlastní **specializaci**, tj. volí jednu konkrétní disciplínu a v té svou odbornost prohlubuje.

Začínající učitel filozofie

Učitelem filozofie je **učitel společenských věd** na gymnáziu a jiných středních školách, který v rámci své aprobace a předmětu (odvozeného ze vzdělávacích oborů Občanský a společenskovědní základ v RVP G, případně Společenského vzdělávání v některých RVP pro střední odborné vzdělávání) **vyučuje filozofii** jakožto jeho dílčí obsah, kterému je povětšinou věnován téměř celý ročník studia na gymnáziu³⁶. Pokud je tento učitel **začínající**, nemá v kontextu výuky filozofie dostatek zkušeností, rozvíjí své profesní (i filozofické) kompetence, vytváří svou koncepci výuky filozofie a pracuje na učitelé, kterým se chce stát v takto úzce vymezené oblasti. Co se týká časového ohraničení, nacházíme se zde v souladu s autory Staňkem (2010), Chudým a Neumeisterem (2014) a Zhong (2017), kteří ohraničují období začínajícího učitele **tříletou** (celkovou) **praxí**. Toto ohraničení jsme pro začínající učitele filozofie v našem výzkumu zvolili pouze z důvodu nutnosti stanovení kritéria pro výzkumný vzorek v empirické části, uvědomujeme si a shodujeme se i s výše jmenovanými autory, že toto období je lepší vymezovat spíše profesní vybaveností, zkušenostmi, úrovní rozvoje profesních kompetencí a v neposlední řadě také vlastní deklarací konkrétního učitele.

³⁵ Jedná se o témata citlivá, kontroverzní, politicky zaměřená, sporná apod.

³⁶ Na SOŠ to bývá i kratší časový úsek, protože v případě nematuritního oboru je ZSV realizováno dohromady například jen ve dvou ročnících.

EMPIRICKÁ ČÁST

Následující část tvoří stěžejní segment celé disertační práce. Klíčové termíny, které byly charakterizovány v teoretické části práce se nyní stávají předmětem výzkumu. Její obsah je rozdělen do čtyř částí, včetně závěrečného shrnutí závěrů a diskuse.

V **první** empirické části ([2. Metodologický rámec výzkumu](#)) je popsána metodologie práce, včetně specifikace výzkumného problému, výzkumných cílů, volby designu a výzkumného vzorku, metod sběru a zpracování dat. Dále je zohledněna a popsána etická stránka výzkumu, což by mělo být nedílnou součástí každého empirického šetření. Postup analýzy údajů a jejich interpretace je popsán na základě teoretické citlivosti (Miovský, 2006) badatelky a kritérií kvality výzkumu.

Další, **druhá** část ([3. Zpracování dat a výsledky výzkumu](#)) představuje dílčí výsledky výzkumného šetření. Získaná data jsou interpretována s ohledem na teoretické vymezení klíčových termínů a procesů. Obsahem této části jsou výsledky získané všemi třemi metodami sběru dat; obsahovou analýzou sylabů, analýzou rozhovorů i dotazníkem, a které tvoří komplexní celek. Součástí je také rozvinutá linie analytického příběhu, jejíž východiskem je právě analýza získaných dat. Kategorie a subkategorie jsou představovány v podobě paradigmatického modelu, jež tvoří podklad v zakotvené teorii. Výsledky výzkumu jsou prezentovány různými způsoby; pomocí tabulek, schémat, úryvků z rozhovorů a v neposlední řadě pomocí výsledků statistických testů.

Veškeré výsledky jsou syntetizovány do nové teorie zakotvené v nasbíraných datech, což tvoří **třetí** část ([4. Zakotvená teorie připravenosti na výuku filozofie](#)) v rámci empirické části. Součástí je její ukotvení v rámci pedagogiky.

Empirickou část uzavírá **čtvrtá** část ([5. Závěrečné shrnutí výsledků, diskuse a limity výzkumu](#)), a sice diskutuje nad možnou interpretací získaných dat a jejich významem. Výsledky jsou porovnány s teoretickým rámcem a odbornými zdroji. Neodmyslitelnou součástí tvoří popis a objasnění limitů výzkumu, které souvisí se zvolenou metodologií a výzkumným problémem.

2. Metodologický rámec výzkumu

Teorie pojednávající o připravenosti budoucích a začínajících učitelů filozofie na reálnou výuku (filozofie) a reflexi pregraduální přípravy pohledem jejich optiky není

rozsáhlá, proto byl pro výzkum této problematiky zvolen smíšený design s převažující kvalitativní metodologií. Ke vzájemné korelaci výsledků byly využity dva stěžejní nástroje vlastní konstrukce (polostrukturovaný rozhovor, dotazníkové šetření), které popisujeme dále. Obsahem celé kapitoly je podrobný popis metodologie; cílů disertační práce, výzkumných otázek, designu výzkumu, deskripce a volby výzkumného vzorku, metod sběru a analýzy dat.

Přípravná fáze výzkumného šetření trvala od 1. do 3. ročníku doktorského studia autorky práce. Tato fáze vyústila předvýzkumem, po kterém následoval vlastní výzkum k disertační práci. Konkrétněji šlo o následující kroky:

1) Rešerše literatury, odborných zdrojů a empirických studií:

Vzhledem k zaměření disertační práce bylo důležité se zorientovat hlavně v dokumentech, které mapují současnou situaci. Jelikož se problematika pregraduální přípravy a připravenosti na učitelskou profesi v posledních letech zkoumá a měří v tuzemském i zahraničním prostředí, bylo nutné z nich vybrat relevantní a co nejaktuálnější zdroje. Naopak specifické zaměření na filozofii představuje neprobádaný terén, a v tomto případě nebyly ani zahraniční zdroje příliš nápomocné. Pro tuto disertační práci byly vybírány především tyto zdroje:

- teoretická odborná literatura pojednávající o klíčových termínech obsažených v teoretické části práce,
- co nejaktuálnější empirické studie na stejné či příbuzné téma,
- disertační a jiné kvalifikační práce, které se zabývají podobným tématem nebo využívají stejnou či obdobnou metodologii,
- studijní programy učitelských oborů se specializací na společenské vědy a následně sylaby odborných filozofických předmětů.

K jejich rešerši byly použity databáze EBSCO, ERIC, ERIH PLUS, Google Scholar apod. V rámci studia pedagogických odborných periodik byly identifikovány a analyzovány relevantní články a příspěvky například v časopisech *Pedagogika*, *Pedagogická orientace*, *Orbis Scholae* a *e-Pedagogium*.

2) Vytvoření výzkumných nástrojů:

Na základě rešerše a studia odborných zdrojů a již existujících nástrojů k měření subjektivní míry připravenosti studentů učitelství nebo formativnímu hodnocení úrovně osvojených kompetencí byly vytvořeny nástroje vlastní konstrukce, o kterých více pojednávají části [2.5.2 Polostrukturovaný rozhovor a zakotvená teorie](#) a [2.5.3 Dotazníkové šetření](#).

3) Pilotní výzkum a předvýzkum:

V rámci pilotáže jsme si ověřili nástroje sběru dat – hloubkový polostrukturovaný rozhovor, dotazník i analýzu dat pomocí kódovacích technik zakotvené teorie. Tuto fázi považujeme za pilotní výzkum. Průběžné výsledky byly publikovány ve sbornících a periodících, představeny na zahraničních i tuzemských konferencích s mezinárodní účastí v rámci projektu: IGA_PdF_2022_015: *Výzvy pro výuku filozofie na gymnáziích – rozvoj kritického myšlení a problémová místa pro didaktickou transformaci obsahu*. Projekt se věnoval zkoumání kritických (problémových) míst ve vyučovaném obsahu filozofie na gymnáziích, a to z pohledu žáků i učitelů. Z pohledu učitelů jde primárně o náročnější didaktickou transformaci, a z pohledu žáků jde o obtíže s porozuměním. Dále jsme se pokusili o identifikaci příčin vzniku těchto kritických míst. Tato problematika však pořád zůstává otevřená dalším výzkumům. Dílčí výsledky tohoto výzkumu nám poslouží i ke vzájemnému srovnání dílčích zjištění v rámci současného výzkumu k disertační práci.

I přesto, že pro kvalitativní strategii není pilotní výzkum ani předvýzkum typický (Novotná et al., 2019), provedli jsme je před samotným výzkumem s cílem ověřit výzkumné nástroje, především strukturu a způsob provedení polostrukturovaného rozhovoru. Součástí této části předvýzkumu bylo také prověření techniky zpracování dat – kódovací techniky zakotvené teorie (Corbinová & Strauss, 2015). Výsledky nejsou součástí výzkumu, hlavním účelem byl nácvik kódování. Dále jsme v této fázi zůstali otevření k objevu nových kategorií, které bychom mohli zkoumat v rámci vlastního výzkumu. Okruhy pro rozhovor, stejně jako dotazník a jeho podoba, byly sice konzultovány s kolegy odborníky (Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D., Mgr. Petra Šebešová, Ph.D., PhDr. Martina Číhalová, Ph.D.), ale díky možnosti realizovat rozhovor, jsme i tuto příležitost využili.

2.1 Cíle výzkumu

Empirické šetření v rámci této disertační práce chce obohatit pedagogickou teorii v oblasti pregraduální přípravy zaměřené na dílčí disciplínu oboru společenských věd (filozofii) v kontextu rozvíjených kompetencí studentů učitelských studijních programů. Stěžejním cílem předkládané disertační práce je **popsat a analyzovat, jak budoucí³⁷ a začínající učitelé**

³⁷Budoucí učitel filozofie je potencionální učitel filozofie, který je studentem studijního programu učitelství s příslušnou aprobačí, u kterého však nelze s jednoznačností tvrdit, zda se učitelem filozofie stane, či nikoli. Absolvuje však pregraduální přípravu, která jej k tomu opravňuje.

filozofie hodnotí svou pregraduální přípravu v oblasti filozofie v kontextu své připravenosti na její výuku v praxi. Ukazuje se, že doposud nebyla zpracována studie, která by se touto problematikou zabývala.

Podle Maxwella (2012) a jeho pojetí výzkumných cílů lze identifikovat praktický, intelektuální i personální cíl. **Intelektuální cíle** této práce odrážejí její přínos k odbornému posláním a rozvoji znalostí v daném oboru. Prvním z těchto cílů bylo provést systematickou analýzu existující literatury a výzkumů v oblasti pregraduální přípravy učitelů se zaměřením na společenskovední disciplínu, a sice filozofii. Tímto způsobem se disertační práce snaží přinést komplexní přehled současného stavu problematiky a identifikovat klíčové nedostatky a otázky, které vyžadují další zkoumání. Druhým intelektuálním cílem je vytvořit teorii o tom, jak pregraduální přípravu hodnotí budoucí a začínající učitelé filozofie ve vztahu ke své praxi a v kontextu své vlastní připravenosti. To znamená, jak se respondenti díky svému pregraduálnímu studiu cítí být připraveni na výkon své profese v dané oblasti, jaké složky a faktory k jejich připravenosti přispívají. Tato práce se neomezuje pouze na identifikaci existujících nedostatků, ale snaží se navrhnout opatření, která by mohla přispět k efektivnějšímu přenosu teoretických znalostí do pedagogické praxe. Tímto způsobem chce disertační práce přinést konstruktivní příspěvek k diskusi o zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů.

Praktickým cílem je vyvodit implikace a doporučení z výsledků výzkumu směrem k pedagogické praxi. To souvisí s cílem intelektuálním a tímto způsobem práce překračuje pouhou deskripci, analýzu a teoretickou konceptualizaci a snaží se poskytnout prostor pro potenciální zlepšení v oblasti pregraduální přípravy učitelů, konkrétně v oblasti výuky filozofie. Touto cestou se disertační práce snaží posunout diskusi o pregraduální přípravě učitelů o krok dál a po syntéze doporučení respondentů představit konkrétní opatření vedoucí k jejímu zkvalitnění. Dalším záměrem bylo zvýšit povědomí o této dosud neprozkoumané problematice prostřednictvím odborných příspěvků a prezentací na domácích a mezinárodních konferencích³⁸.

³⁸Cieslarová, Z. (2021). Profesionální příprava učitelů občanské výchovy a základů společenských věd se zaměřením na filozofii – východiska k výzkumu. In Buchtová, T., & Balaban, V. (eds). *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XVI*. Olomouc. 60-66.

Cieslarová, Z., Číhalová, M., & Hubálek, T. (2022). The introduction of didactic materials for philosophy teaching aimed at the student's understanding and critical thinking development. In *EDULEARN22 Proceedings*, 7082-7088.

Cieslarová, Z., Číhalová, M., & Hubálek, T. (2022). Critical areas in the teaching of philosophy – their causes and options of solution. In *EDULEARN22 Proceedings*, 7142-7148.

Cieslarová, Z., Číhalová, M., & Hubálek, T. (2022). Kritická místa pro didaktickou transformaci obsahu – výzva pro výuku filozofie na gymnáziích. In *Sborník příspěvků XXX. výroční konference ČAPV. Proměny výchovy a vzdělávání a jejich reflexe v pedagogickém výzkumu*. Masarykova univerzita. 137-142.

Co se týče **personálních cílů** výzkumu, které lze pojímat jako příležitosti, díky kterým je obohacována sama autorka disertační práce, jsou neustále rozvíjeny odborné, komunikativní a sociální a vědecké kompetence. Práce na procesu tvorby disertační práce přispívá k získání nových kontaktů a zkušeností v oboru a prostředí vědecké komunity. Rozborem a analýzou různých studií, publikací i článků získává autorka nový vhled (a nadhled) do pojetí společenskovedního předmětu. A sama jako vyučující školního předmětu občanská výchova a vysokoškolského semináře didaktiky oboru získává inspiraci, kterou může jednak uplatňovat v praxi, a jednak předávat budoucím učitelům.

Hlavním cílem **teoretické části práce** je ukotvit stěžejní terminologii, a sice na základě dosavadních teoretických poznatků i empirických výsledků s ohledem na propojení s hlavním předmětem zkoumání disertační práce – pregraduální přípravou a připraveností na výkon profese. Teoretická část práce má také propojit pojmy a jevy pedagogické reality s aktuálně platným *Kompetenčním rámcem* (MŠMT, 2023a) a odůvodnit tak jeho přínos. Pro výuku (nejen) filozofie musí učitel disponovat určitými kompetencemi, ať osobnostními či odbornými, obecnými či specifickými. Na tomto místě vyzdvihujeme potřebu specifikovat podobu kompetencí učitele společenských věd (zahrnující několik disciplín včetně filozofie) v oborově specifickém kompetenčním rámci.

Stěžejní cíl **praktické části** je popis a analýza hodnocení pregraduální přípravy účastníky výzkumu v kontextu vlastní připravenosti na výuku filozofie v praxi. Výzkumný cíl je specifikován v dílčích cílech a souvisejících výzkumných otázkách, které představuje tabulka č. 3 v následující části.

2.2 Výzkumný problém, výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumný problém formulujeme na základě rešerše a studia odborné literatury a specifikujeme jím to, na co bude vlastní výzkum zaměřen. Formulování výzkumného problému, cílů a vymezení celkové koncepce výzkumné strategie, včetně metodologie sběru a analýzy dat předcházela zkušenost badatelky s výzkumem v rámci projektu IGA na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého: IGA_PdF_2022_015: *Výzvy pro výuku filozofie na gymnáziích – rozvoj kritického myšlení a problémová místa pro didaktickou transformaci obsahu*. I díky této zkušenosti si autorka uvědomila, jak chce výzkum v rámci disertační práce realizovat. Tato zkušenost jí byla cennou také vzhledem ke kontaktům, které projektem získala, čímž se jí otevřel vstup do terénu k učitelům filozofie.

Z formulace výzkumného problému by mělo být patrné, kde a jak budeme pracovat (Novotná et al., 2019). Naším výzkumným problémem jsou **budoucí a začínající učitelé filozofie – jejich pregraduální příprava a jimi vnímaná míra připravenosti na výkon profese učitele filozofie**. Pracujeme v prostředí školy a univerzity (odpověď na otázku „kde“) prostřednictvím obsahové analýzy, polostrukturovaných rozhovorů a dotazníkového šetření (odpovídáme na otázku „jak“). Ve formulaci problému to není explicitní, nicméně způsob, jak budeme získávat data je podle nás patrný. Relevantním argumentem pro volbu kvalitativní metodologie v tomto případě a s tímto výzkumným problémem je neprozkoumanost tohoto jevu (Švaříček & Šedřová, 2014).

Z cílů práce vyvozujeme typ výzkumného problému; domníváme se, že se jedná o **explorační** problém. S oporou o Hendla (2005) který píše, že deskriptivní a explorační typ problému, resp. výzkumu spolu mnohdy splývají, zdůvodňujeme náš úsudek; naší snahou je nejenom popsat sledovaný jev (pregraduální přípravu studentů učitelství společenských věd v kontextu filozofie; její dostupnost v České republice, formální i neformální obsah a faktory ovlivňující její hodnocení) z dostupných relevantních zdrojů a publikovaných studií, ale zároveň prozkoumáváme nové téma (připravenost na výuku filozofie ve smyslu rozvíjených kompetencí), které je v teorii velmi slabé. Díky dvěma skupinám respondentů a souboru dat, který díky jejich účasti získáme lze určité části navzájem korelovat.

Hlavní výzkumný cíl (popsat a analyzovat, jak budoucí a začínající učitelé filozofie hodnotí svou pregraduální přípravu v oblasti filozofie v kontextu své připravenosti na její výuku v praxi a ve vztahu k praxi) byl rozpracován do dílčích cílů. Aby byla zachována konzistentnost práce, a abychom výzkumný problém dostatečně konkretizovali, byla i **hlavní výzkumná otázka** (Jak budoucí a začínající učitelé filozofie hodnotí svou pregraduální přípravu v oblasti filozofie v kontextu své připravenosti na její výuku v praxi a ve vztahu k praxi?) rozpracována do specifických výzkumných otázek (SVO) a hypotéz, protože práce probíhá v terénu smíšeného výzkumu. V průběhu tvorby disertační práce a finalizování podoby výzkumného šetření byly SVO několikrát reformulovány a konzultovány s kolegy odborníky až do jejich finální podoby, které ve vzájemném vztahu s dílčími cíli představujeme v následující tabulce:

Tabulka 3
Dílčí cíle a specifické výzkumné otázky

Dílčí cíle	Specifické výzkumné otázky
Na základě dosavadních teoretických poznatků a výsledků dosud publikovaných empirických studií vymezit klíčové termíny : pregraduální příprava, připravenost na výkon učitelské profese a začínající učitel filozofie a s nimi další související termíny.	SVO1: Jak jsou klíčové termíny vymezeny v dostupných teoretických i empirických studiích a jak se k nim přistupuje v rámci výzkumu?
Specifikovat deklarovaný³⁹ obsah pregraduální přípravy studentů učitelství společenských věd v kontextu filozofie na pedagogických a filozofických fakultách a následně obsahy na obou typech fakult komparovat .	SVO2a: Jaký je deklarovaný (teoretický) obsah pregraduální přípravy budoucích učitelů filozofie na filozofických a pedagogických fakultách? SVO2b: Jaké je rozložení filozofických předmětů a jaký je jejich rozsah ?
Analyzovat hodnocení respondentů naplnění svých profesních a filozofických kompetencí v průběhu pregraduální přípravy s ohledem na připravenost na výuku filozofie a na učitelskou profesi.	SVO3a: Jak respondenti (budoucí a začínající učitelé filozofie) hodnotí teoretický obsah⁴⁰ své pregraduální přípravy? SVO3b: Jak respondenti (budoucí a začínající učitelé filozofie) hodnotí praktický obsah⁴¹ své pregraduální přípravy? SVO3c: Dochází během pregraduální přípravy k rozvoji klíčových filozofických kompetencí⁴² ? SVO3d: Jakým způsobem jsou budoucí učitelé filozofie připraveni využít přínos pregraduální přípravy v oblasti filozofie ve vztahu k podobě a organizaci výuky? ⁴³ SVO3e: Jak budoucí a začínající učitelé filozofie hodnotí svou profesní připravenost na výuku filozofie?
Analyzovat podobu výuky filozofie začínajících učitelů ve vztahu k jejich pregraduální přípravě.	SVO4: Jak začínající učitelé filozofie plánují, realizují a reflektují svou vlastní výuku filozofie (ve vztahu k žákům a s ohledem na svou pregraduální přípravu)?

³⁹ Deklarovaný proto, že v části, ve které naplňujeme tento cíl, vycházíme ze sylabů vysokoškolských předmětů zařazených do studijních programů sledované aprobace. O reálném obsahu se z těchto zdrojů nic nedozvíme.

⁴⁰ Odborný obsah filozofie; směry, koncepce, představitelé, a jeho didaktická transformace.

⁴¹ Ve smyslu absolvování pedagogických praxí, podoby výuky během pregraduální přípravy, rozvoj profesních a filozofických kompetencí, přičemž zkoumané profesní kompetence vyplývají z *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a).

⁴² Např. filozofovat, kriticky myslet, argumentovat, reflektovat filozofický problém apod. Ty byly blíže specifikovány v části [1.11.2 Výuka filozofie v České republice a zahraniční inspirace](#).

⁴³ Metody a formy výuky, konkrétní aktivity, koncepce výuky ...

Identifikovat faktory , které mohou mít vliv na (subjektivní) hodnocení pregraduální přípravy.	SVO5: Jaké faktory mají vliv na hodnocení pregraduální přípravy ve vztahu k připravenosti na výkon profese učitele filozofie?
Provést syntézu návrhů a doporučení respondentů vedoucí k potenciálnímu zkvalitnění pregraduální přípravy v dané oblasti.	SVO6: Jak respondenti vymezují dostatečnost pregraduální přípravy? SVO7: Jaká doporučení a opatření respondenti navrhnou pro zkvalitnění pregraduální přípravy v oblasti filozofie?

Zdroj: vlastní zpracování

Pro kvantitativní výzkum realizovaný dotazníkovým šetřením byly stanoveny hypotézy, které se vztahují zejména ke třetímu dílčímu cíli, a které budeme ověřovat.

- H1: Mezi subjektivně vnímanou připraveností na výuku filozofie u **začínajících učitelů filozofie a budoucích učitelů filozofie** existuje statisticky významný rozdíl.
- H2: Mezi subjektivně vnímanou mírou připravenosti na výuku filozofie studentů se zkušeností výuky filozofie **v rámci povinné praxe** a studentů bez této zkušenosti existuje statisticky významný rozdíl.

V disertační práci jde o to zachytit skutečnost takovou, jak ji v rozhovorech prezentují začínající učitelé filozofie a v dotaznících reflektují budoucí učitelé filozofie (studenti učitelství SV) jeden krok před vstupem do školní reality. Klademe při tom důraz na společné aspekty výpovědí respondentů.

2.3 Výzkumný vzorek a jeho volba

Pro náš výzkum byly zvoleny dvě cílové skupiny. Jednak jsme zvolili začínající učitele filozofie, a jednak budoucí učitele filozofie – studenty, kteří jsou v akademickém roce 2023/2024 studenty 2. ročníku navazujícího magisterského studijního programu učitelství SV (souhrnné označení zahrnující všechny příslušné studijní programy zahrnuté v analýze, dále je budeme konkretizovat). Následující část postupně charakterizuje obě skupiny.

2.3.1 Studenti učitelství SV

Před fází oslovení studentů bylo nutné provést analýzu studijních programů, které v České republice nabízí učitelské studijní programy zaměřené na vzdělávání v oblasti společenských věd. Byly analyzovány studijní programy fakult **veřejných univerzit**. Po této fázi byly z analýzy vybrány ty programy, po jejichž absolvování se jedinec stává

kvalifikovaným a aprobovaným učitelem pro střední školu (i přesto, že současně platný zák. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících tuto hranici smývá), tedy navazující magisterské programy zaměřené na učitelství pro střední školy, nebo pro základní školy zároveň v kombinaci se středními. Celkem bylo osloveno 9 univerzitních pracovišť napříč Českou republikou. Ve většině případů se jednalo o vedoucí/ho pracoviště nabízejících příslušný program, a to skrze dřívější spolupráci či osobní kontakty. Někteří z nich autorku nasměřovali k jinému kolegovi či kolegyni, kteří jsou v intenzivním kontaktu se studenty spadajícími do našeho výzkumného vzorku. Zde uvádíme konkrétní studijní obory (od tohoto místa v disertační práci filozofickou fakultu zkracujeme jako FF, pedagogickou jako PdF), které jsme v této fázi brali v potaz:

- FF Masarykova univerzita (MU) v Brně; obor *Učitelství základů společenských věd pro SŠ*,
- FF Univerzita Jana Evangelisty Purkyně (UJEP) v Ústí nad Labem; obor *Učitelství společenských věd pro SŠ*,
- FF Univerzita Karlova v Praze (UK); obor *Učitelství filosofie pro SŠ*,
- FF Ostravská univerzita (OU) v Ostravě; obor *Učitelství pro SŠ – základy společenských věd*,
- FP⁴⁴ Technická univerzita v Liberci (TUL); obor *Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ se specializací základy společenských věd*,
- PdF Jihočeská univerzita (JU) v Českých Budějovicích; obor *Učitelství pro střední školy se specializací základy společenských věd*,
- PdF Univerzity Hradec Králové (UHK); obor *Učitelství pro střední školy – základy společenských věd*,
- PdF Univerzita Karlova v Praze (UK); obor *Učitelství základů společenských věd pro 2. stupeň ZŠ a SŠ*,
- PdF Univerzita Palackého (UP) v Olomouci; obor *Učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro SŠ a 2. stupeň ZŠ*.

Zkontaktovaní kompetentní pracovníci byli prostřednictvím e-mailu seznámeni s povahou a cíli disertační práce, s očekávanými přínosy, a následně požádáni o spolupráci s distribucí dotazníků a téměř ve všech případech byli více než ochotni být v této věci nápomocni. Pomoc jsme nevyužili v jednom případě, a to z důvodu nesplnění stanoveného kritéria; na PdF Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích je studijní program otevřen

⁴⁴ Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická.

v akademickém roce 2023/2024 poprvé, takže jeho studenti v době psaní disertační práce neabsolvovali ani 1. ročník studia. Vyhodnotili jsme, že tento vzorek nemůžeme použít ani pro účely pilotáže či předvýzkumu, protože po jedné čtvrtině studia zdaleka nelze hodnotit profesní připravenost. V některých dalších případech (např. Filozofická fakulta Masarykovy univerzity) nám bylo dopředu avizováno, že počet studentů v programu dosahuje řádů jednotek, tudíž jsme předem mohli očekávat nízký počet vyplněných dotazníků.

Od osloveného počtu studentů jsme získali 43 dotazníků. Výzkumný vzorek se tak skládal z celkového počtu 43 studentů učitelských studijních programů zaměřených na společenské vědy nabízených pedagogickými a filozofickými fakultami různých univerzit napříč Českou republikou. Výběr vzorku je u této skupiny respondentů **účelový** (Novotná et al., 2019), protože vyplývá z výzkumného problému. Předmětem výzkumu je pregraduální příprava a připravenost na výuku filozofie, což je přímo vázáno na skupinu aktérů. Povaha vzorku je dána těmito kritérii:

- respondenti jsou studenty příslušného studijního programu (učitelství dané aprobace pro SŠ či pro SŠ a ZŠ v kombinaci),
- navštěvují poslední ročník navazujícího magisterského studia (dále nMgr.).

Deskriptivní charakteristiku respondentů uvádí následující tabulka:

Tabulka 4
Studenti učitelství SV

Univerzita (zkratka)	Fakulta (zkratka)	Studovaná aprobace	Počet respondentů
UK	FF	Učitelství filosofie a historie pro SŠ	1
OU	FF	ZSV a Dějepis pro SŠ	1
UJEP	FF	SV a Humanitní studia	1
UP	PdF	Speciální pedagogika a ZSV pro 2. st. ZŠ a SŠ	3
		SV a Anglický jazyk pro 2. st. ZŠ a SŠ	9
		SV a Český jazyk pro 2. st. ZŠ a SŠ	8
		SV a Výchova ke zdraví pro 2. st. ZŠ a SŠ	2
		SV a Výtvarná výchova pro 2. st. ZŠ a SŠ	2
	PdF (a PřF ⁴⁵)	SV a Geografie pro 2. st. ZŠ a SŠ	4
	PdF (a FTK ⁴⁶)	SV a Tělesná výchova pro 2. st. ZŠ a SŠ	5

⁴⁵ Druhý obor studentčiny/ovy kombinace spadá pod Přírodovědeckou fakultu (PřF) UP.

⁴⁶ Obor Tělesná výchova spadá pod Fakultu tělesné kultury (FTK) UP.

MU	PdF	OV a Zeměpis pro 2. st. ZŠ	1
		OV a Český jazyk pro 2. st. ZŠ	2
		OV a Matematika pro 2. st. ZŠ	1
	PdF (a FSS ⁴⁷)	OV a Tělesná výchova pro 2. st. ZŠ	1
TUL	PdF	ZSV a Anglický jazyk pro 2. st. ZŠ a SŠ	1
		ZSV a Český jazyk pro 2. st. ZŠ a SŠ	1

Zdroj: vlastní zpracování

2.3.2 Začínající učitelé filozofie

Stejně jako u studentů učitelství, byl i u této skupiny respondentů výběr vzorku **účelový** (Novotná et al., 2019), protože také vyplývá z výzkumného problému. Předmětem dílčí části výzkumu je pregraduální příprava (a její reflexe) a podoba výuky filozofie začínajících učitelů s ohledem na jejich přípravné vzdělávání, což přímo stanovuje skupinu respondentů.

V kvantitativním výzkumu reprezentativnosti vzorku docílíme náhodným výběrem, zatímco v zakotvené teorii se nevyžaduje vzorek reprezentativní vzhledem ke zkoumané populaci. Zde postupujeme tak, aby byla saturována teorie, kterou vytváříme. Rozhodnutí o vzorku se činí v průběhu výzkumu. Postupujeme až do okamžiku tzv. saturace, kdy se nepředpokládá další přínos nebo nové poznatky (Hendl, 2005). Pro potřeby zakotvené teorie je ale výběr respondentů klíčový. Měl by být co nejpestřejší, aby výzkumník mohl postřehnout i specifické představitele zkoumané skupiny, nejen ty typické (Glaser & Strauss, 2017). Výběr byl v našem případě také **teoretický**, což je podle Glasera a Strausse (2017) takový sběr dat, která jsou potřebná ke tvorbě teorie, přičemž výzkumník data nejen shromažďuje, ale i kóduje, analyzuje a souběžně se rozhoduje, která další data potřebuje. Pro tuto kategorii respondentů (začínající učitelé filozofie) byla stanovena následující kritéria:

- začínající učitelé filozofie: učitelé, kteří mají s výukou filozofie na gymnáziu zkušenost maximálně tříletou, byť jejich celková délka praxe může být delší,
- získaná aprobace: učitelství společenských věd,
- místo působení: gymnázium v České republice; vyšší stupeň.

Začínající učitelé filozofie byli vybíráni záměrně, přičemž k jejich oslovení byla využita metoda **sněhové koule**, kdy jsou nové kontakty doporučovány těmi, se kterými již výzkum realizujeme. Podle Novotné et al. (2019) je tato metoda vhodná pro výzkum sevřených skupin. Skupinu našich respondentů považujeme za specifickou a za sevřenou

⁴⁷ Obor Tělesné výchovy spadá pod Fakultu sportovních studií (FSS) MU.

vztahem ke stanovenému výzkumnému problému. Její specifičnost se projevila i v souvislosti s obtížností výběru prvků do vzorku. Ve velké míře byly využity kontakty, které autorka získala v rámci svého vlastního studia nebo řešení projektu IGA_PdF_2022_015: *Výzvy pro výuku filozofie na gymnáziích – rozvoj kritického myšlení a problémová místa pro didaktickou transformaci obsahu*. V následující tabulce je podán deskriptivní přehled o výzkumném vzorku pro polostrukturované rozhovory:

Tabulka 5
Začínající učitelé filozofie

Respondent ⁴⁸	Univerzita Aprobace	Délka učitelské praxe		Typ školy, kraj	Poznámka
		celková	pro výuku filozofie		
Respondent 1	PdF UK SV – Dějepis	2	1	gymnázium, Praha	
Respondentka 2	PdF a PŘF UP SV – Geografie	4	2	gymnázium, Olomoucký	2 roky praxe na střední pedagogické š.
Respondentka 3	FF UK a FF MU SV – Anglický jazyk	2	1	gymnázium, Pardubický	
Respondentka 4	FF OU SV – Český jazyk	3	1	gymnázium, Moravskoslezský	
Respondentka 5	PdF UHK SV – Ruský jazyk	10	1	gymnázium, Pardubický	absolventka kombinované formy studia
Respondent 6	PdF MU a PdF UHK SV – Český jazyk	5	3	gymnázium, Pardubický	
Respondentka 7	PdF UP SV – Český jazyk	4	2	střední odborná š., Moravskoslezský	předvýzkum

Zdroj: vlastní zpracování

2.4 Design, kvalita a etika výzkumu

Vzhledem k výzkumnému problému a cílům výzkumu byl výzkumný design disertační práce koncipován jako smíšený. Dle Švaříčka (2014) se jedná o triangulaci metod, tedy

⁴⁸Čísla jsme zvolili z důvodu přehlednosti, zejména pro část obsahující výpovědi respondentů. Nechceme, aby to vyznívalo k respondentům neuctivě, praktičnost, jednoduchost a zároveň zachování anonymity jsou jediné důvody naší volby.

kombinaci kvalitativní a kvantitativní metodologie s tím, že oba druhy dat jsou sbírána simultánně se stejnou vahou a jsou neustále porovnávána. Rozhodli jsme se pro tuto volbu s cílem podrobněji analyzovat výzkumný problém z různých perspektiv a zároveň zvýšit atraktivitu nejen pro výzkumníka, ale i čtenáře práce. Tato strategie nám umožní komplexněji zkoumat teorii a praxi, což přispěje k hlubšímu porozumění zkoumané problematice. Zároveň byl tento design zvolen za účelem zvýšit validitu výzkumu pomocí kvalitativní analýzy, přičemž současně zvýšit reliabilitu a zobecnitelnost prostřednictvím kvantitativního přístupu.

Východiskem pro práci je **obsahová analýza** sylabů vysokoškolských předmětů s filozofickým zaměřením na fakultách připravujících budoucí učitele SŠ s aprobací společenské vědy. Se studenty příslušných studijních programů je realizováno **dotazníkové šetření**. Se začínajícími učiteli filozofie jsou vedeny polostrukturované rozhovory, které jsou následně analyzovány principy **zakotvené teorie**. Důvodem pro volbu kvalitativní metodologie je v první řadě neexistence teorie, která by popisovala výzkumný problém a bylo ji tak možné testovat kvantitativním způsobem. Záměrem autorky práce je za využití této metodologie popsat zkoumaný jev a pokusit se o to, aby byl popis co nejkompaktnější. Kvantitativní metodologie byla zvolena z toho důvodu, že profesní připravenost (a úroveň nabytých kompetencí) se již začala nějakým způsobem testovat a existují nástroje pro měření tohoto jevu (uvedené v teoretické části a podkapitole [1.4 Připravenost na výkon učitelské profese](#)). V tomto případě bylo nutné a žádoucí sestavit vlastní nástroj vzhledem k zaměření disertační práce.

V průběhu čtyřletého studia postupně docházelo k proměnám finální podoby výzkumu, a to v důsledku práce a diskuse kolegů akademiků, publikační tvorby, realizace dalších výzkumných aktivit, konzultací s odborníky (např. Janík, Šebešová, Mrázek) apod. Kromě zúžení výzkumného problému (z profesní přípravy na přípravu pregraduální) byl upraven i název práce, kdy jsme pod učitele společenských věd zahrnuli učitele jak občanské výchovy, tak základů společenských věd. Studium učitelství obou předmětů, resp. oborů probíhá na některých univerzitách společně, zároveň vycházíme ze znění novely zákona č. 183/2023 Sb., kdy kvalifikaci na oba stupně vzdělávání získávají studenti absolvováním jedné z možností.

Výzkum byl zpočátku plánován jako čistě kvalitativní, přičemž zvolenou metodou sběru a zpracování dat měla zastávat pouze zakotvená teorie. Avšak na základě odborné konzultace s prof. Janíkem a diskusí s kolegy o povaze, cílech a výstupech výzkumu byl design upraven na smíšený. To nám umožňuje větší variabilitu a objektivitu výzkumného šetření a pohled na problém z vícero úhlů pohledu. Původní záměr v podobě zakotvené teorie využitý pro tři různé skupiny respondentů byl vyhodnocen jako příliš ambiciózní. Šedřová (2014) navíc upozorňuje na tzv. reálné zvládnutí výzkumu, které by nemělo být podceněno především

doktorandy, a tak namísto původních rozhovorů se studenty bylo navrženo dotazníkové šetření. Tím směřujeme i k většímu množství nasbíraných dat a ke zvýšení reliability výzkumu. Rozhovory s vysokoškolskými vyučujícími (garanty filozofických předmětů) byly zcela eliminovány z řádné části výzkumu, ale tuto možnost jsme ponechali pro případ, že by z obsahové analýzy sylabů vzešly rozporuplné nebo nejednoznačné otázky, které by byly zapotřebí zodpovědět s ohledem na cíle výzkumu.

K úpravám došlo i ve věci hlavní výzkumné otázky, protože její původní znění (Existuje mezi obsahem pregraduální přípravy a profesní připraveností v oblasti filozofie vzájemná souvislost?) bylo příliš obecné a nezahrnovalo žádoucí aspekty ve výzkumu, které se vyrojily v průběhu studia a přípravy. Současná hlavní výzkumná otázka má následující podobu a je rozpracována do specifických výzkumných otázek (SVO), které jsou obsahem části [2.2 Výzkumný problém, výzkumné otázky a hypotézy](#): Jak budoucí a začínající učitelé filozofie hodnotí svou pregraduální přípravu v oblasti filozofie v kontextu své připravenosti na její výuku v praxi a ve vztahu k praxi?

V první, teoretické části práce bylo na základě dosavadních teoretických i empiricky získaných poznatků provedeno vymezení klíčových termínů souvisejících s výzkumným problémem disertační práce. Jedná se zejména o: pregraduální přípravu, profesní připravenost, profesní kompetence učitele (ale i studenta učitelství) a začínajícího učitele filozofie. Teoretická část se snaží veškeré související termíny propojit s jádrem výzkumného problému – pregraduální přípravou a vnímanou mírou připravenosti (avšak v kontextu filozofie) a vycházet přitom z neaktuálnějších zdrojů. Výstupem teoretické části je ucelená teoretická koncepce těchto termínů.

Finální podoba výzkumné metodologie disertační práce je popsána v následujících řádcích, počínaje částí [2.5 Metody sběru a analýzy dat](#).

2.4.1 Etická stránka a kvalita výzkumu

Nedílnou součástí výzkumu, ať už se jedná o kvalitativní, či kvantitativní metodologii, je dodržení etických principů a zásad, včetně ochrany respondentů. I náš výzkum stojí na sběru, zpracování a interpretaci vesměs subjektivních názorů a reprezentaci postojů respondentů, které jsou výsledkem sebereflexe, reflexe a hodnocení pregraduální přípravy, jejího obsahu, podoby a vlivu ve vztahu k praxi. Etický rozměr je proto samozřejmou a podstatnou částí naší vědecké práce.

Respondenti (začínající učitelé) byli před započítáním spolupráce, se kterou dobrovolně

a ochotně souhlasili, informováni o průběhu výzkumu, jeho povaze, cílech, účelem vzájemné spolupráce a možných důsledcích jejich účasti. Byli také informováni o způsobu nakládání, archivování a míře publikování poskytnutých údajů. Dále byli požádáni o souhlas s účastí, pořízením audionahrávky rozhovoru a s dalším zpracováním dat. Dotazník obsahoval informace o výzkumu a jeho vyplnění se respondenti (studenti) souhlasně vyjádřili k využití poskytnutých dat. Sesbíraná data byla důvěrně uchována a osobní informace byly anonymizovány v rozhovorech přidělením čísla a dotazníky byly taktéž vyplňovány a následně zpracovány anonymně. Tím byla zajištěna ochrana identity respondentů.

Etická dimenze je tak ošetřena informovaným (poučeným) souhlasem, zachováním anonymity a důvěrnosti dat. Při rozhovorech jsme postupovali tak, abychom účastníkům nezpůsobili žádnou újmu a jejich práva nebyla nijak poškozena. O emoční bezpečí účastníků rozhovoru jsme se postarali poskytnutím volby místa a způsobu konání rozhovoru tak, aby se účastníci cítili komfortně a uvolněně. Těmito postupy jsme dodrželi tři základní obecné etické principy – souhlas s účastí na výzkumu, ochranu soukromí a osobních údajů účastníků, zabránění újmy či poškození účastníků výzkumu. (Miovský, 2006)

Aby byl výzkum validní a spolehlivý, je zapotřebí, aby zjištění a jejich interpretace reprezentovaly jevy, ke kterým se odkazují a aby byly podepřeny důkazy. Opakovaným zkoumáním jevů má dojít k vynoření toho, co je významné. K zajištění **kvality výzkumu** je nutné splňovat kritéria kvality, což se u kvalitativního výzkumu vymyká tradičním termínům, jako je validita a reliabilita. Namísto těchto někteří autoři navrhují tato: důvěryhodnost, hodnověrnost, potvrditelnost a zpětné zakotvení teorie (například Lincolnová & Guba, 1985; Corbinová & Strauss, 2015). Podle Švaříčka (2014) se ke kritériím kvality řadí ještě **spolehlivost**, což je paralela k reliabilitě v kvantitativních výzkumech. Pojetí spolehlivosti ale komplikuje osobnost výzkumníka. K hlavním technikám spolehlivosti v kvalitativním výzkumu podle autorů patří například konzistence otázek při rozhovorech, přesný přepis nahrávaných rozhovorů a konzistence kódování. To vše bylo v rámci našeho výzkumu dodrženo. **Důvěryhodnost** by měla být zajištěna délkou trvání šetření a opakujícím se kontaktem s respondenty, konzultacemi s nezávislými osobami, kontrolou členem zkoumané skupiny. **Hodnověrnost** se sytí triangulací – tzn. že rozhovory byly kódovány nezávisle na sobě ve dvou osobách (autorkou práce a jejím školitelem) a po několika konzultacích byly sjednocením vytvořeny jednotlivé kategorie, dále bylo využito vícero výzkumných metod, různé zdroje informací a různé druhy analýz. **Potvrditelnost** (objektivitu) se snažíme zaručit co nejpřesnější deskripcí výzkumného šetření a co nejautentičtějším přepisem rozhovorů a následně jeho částmi v podobě výroků respondentů, aby čtenář mohl osobně posoudit naši

interpretaci. Dále byly využity reflexe a audit kolegů a školitele, průběžné a opakované členské ověřování a komparace výstupů dvou výzkumných strategií (zakotvená teorie a dotazníkové šetření) (Corbinová & Strauss, 2015).

2.5 Metody sběru a analýzy dat

V následující části jsou popsány metody, kterými byla získána data pro výzkum a jak se přistupovalo k jejich zpracování. Dílčí výsledky jednotlivých částí výzkumu jsou obsaženy v samostatné kapitole [3. Zpracování dat a výsledky výzkumu](#).

2.5.1 Obsahová analýza sylabů

Kvalitativní obsahovou analýzu lze vymezit dvojím způsobem; v širším pojetí jde o doplňující postup k ostatním výzkumným metodám, v užším vymezení se jedná o speciální výzkumnou metodu, kde analýza textu reprezentuje podstatu metody (Gavora, 2010). Jedná se o metodu, která je široce využívána v kvalitativních výzkumech za účelem odhalení vzorců nebo témat v kvalitativních datech. Její výhodou je flexibilita a díky několika fázím systematické analýzy zvyšuje spolehlivost a platnost zjištění. Na druhou stranu můžeme hovořit o její časové náročnosti a potenciální riziko lze spatřovat v závislosti na interpretaci výzkumníka. Výzkumník se proto musí zbavit svých předpokladů a domněnek (Salomão, 2023).

Gavora (2010) uvádí tzv. **nekvantitativní** analýzu, která může vypadat jako jednoduchý rozbor textu. Nicméně popisuje i analýzu **kvantitativní**, kdy jsou obsahové prvky textu převedeny na frekvenci, stupeň nebo pořadí. Bernard Berelson, průkopník kvantitativní obsahové analýzy, popsal tuto metodu jako objektivní a systematickou. Gavora (2010) mezi široké spektrum textů, které jsou vhodnými adepty na tento typ analýzy zařazuje také učební osnovy a učební texty, proto se domníváme, že sylaby vysokoškolských předmětů lze zařadit do této skupiny. V tom se s ním shoduje například i Pelikán (2011).

Pro kvantitativní analýzu je doporučen postup, který uvádíme včetně konkrétních kroků v našem výzkumu:

- 1) Ze základního souboru (tj. všech sylabů předmětů obsažených ve zkoumaných studijních programech) byl vybrán soubor sylabů splňující kritérium, že se jedná o odborný filozofický předmět, kde se filozofickým tématům ve výuce věnují na více než 2 setkáních. Výběr byl tedy v tomto případě záměrný; obsahová analýza realizovaná v našem výzkumu se zaměřuje na sylaby a zastoupení předmětů věnujících se výhradně filozofii.

- 2) Významovou jednotkou je pro nás filozofické téma (filozofický směr, představitel, filozofický problém). Povaha textu, který reprezentují sylaby předmětů nám při analýze dovolila zkoumat jen manifestní obsah (Gavora, 2015).
- 3) Dále jsme stanovili analytické kategorie, tj. kategorie, které klasifikují významové jednotky. Vycházeli jsme zde z doporučení autora nevytvářet si vlastní kategorie, ale použít už ty již existující – pro nás to jsou filozofické směry. Charakter textů v sylabech nám tento proces značně usnadnil.
- 4) Kvantifikace analytických kategorií. Zjišťujeme absolutní počet těchto kategorií s tím, že jejich frekvenci, resp. četnost uvádíme v přehledových tabulkách v části [3.1 Obsahová analýza studijních programů](#), kde jsou zjištění také interpretována. (Gavora, 2010)

Po předchozích řádcích by bylo možné usoudit, že obsahovou analýzu lze rozdělit na kvantitativní a kvalitativní, ale sám Gavora (2015) později píše, že takové rozdělení je nepřesné a nefunkční. Vlivem rozšíření kvalitativní metodologie a tím, že se tyto původně opozitní strategie staly navzájem spolupracující, došlo k rozpolcení identity obsahové analýzy a už není tolik očividné, co obsahová analýza je nebo není. Gavora tuto metodu, přičemž ji sám charakterizuje radši jako design (zahrnuje totiž nejen rozbor textu, ale i stanovení výzkumných otázek/hypotéz, výběr textů, určení jednotek analýzy, shrnutí a interpretaci), rozkládá a zkoumá její jednotlivé komponenty; jedná se o:

- typ obsahu,
- volbu výzkumného vzorku,
- volbu hloubky analýzy (analýza manifestního či latentního obsahu),
- směr postupu (naš výzkum postupuje od materiálu k závěrům, směr je tedy spíše induktivní),
- druh kontroly (reliabilita vs. kredibilita; Gavora (2015) poukazuje na odlišné tendence různých autorů, přičemž u analýzy hotových textů, jako jsou sylaby, doporučuje jako vhodné využít reliabilitu, a to prostřednictvím nálezu shody při kódování textu dvěma nezávislými kodéry) a
- formu vyjádření výzkumu (numericky, verbálně či kombinací těchto způsobů).

Podle něj bychom tedy neměli striktně rozlišovat kvalitativní a kvantitativní variantu, ale spíše sledovat naplňování jednotlivých komponent. (Gavora, 2015)

Pro obsahovou analýzu jsme stanovili tyto výzkumné otázky: **Jaký je deklarovaný (teoretický) obsah pregraduální přípravy budoucích učitelů filozofie na filozofických**

a pedagogických fakultách? Jaké je rozložení filozofických předmětů a jaký je jejich rozsah? Takovými předměty myslíme oborové předměty, nikoli kurzy didaktiky. Obsah pregraduální přípravy posuzujeme na základě dostupných informací a formálních dokumentů (popis studijních programů, sylaby předmětů těchto programů), jsme si však vědomi toho, že na základě těchto materiálů nelze kvalitativně posoudit, jaká je skutečná praxe. Můžeme však tyto informace považovat za výchozí a později je využít k ověření a vyhodnocení dotazníkové části (Gavora, 2010). Také předpokládáme, že oborově didaktická složka a složka pedagogické praxe má na subjektivně vnímanou míru připravenosti klíčový vliv. Dalším předpokladem je, že didaktika vzdělávacího oboru je obsažena minimálně v navazujících magisterských programech, nicméně ze sylabů nelze určit, zda se některá část kurzu věnuje specificky didaktice filozofie a jakým způsobem. Hlavním cílem analýzy sylabů je pak **identifikace a zastoupení konkrétních** témat a následná komparace typů studijních programů v tomto ohledu. Za tímto účelem analýzou prošly programy bakalářského a navazujícího magisterského studia, a to proto, že učitelé filozofie jsou připravováni na obou těchto úrovních, a to na filozofických a pedagogických fakultách. Výzkumným předpokladem je, že teoretický a odborný obsah filozofie je zastoupen na filozofických fakultách ve větší míře než na fakultách pedagogických.

Celý proces analýzy obsahu sylabů probíhal zpočátku otevřeným kódováním, nikoli však metodou *papír a tužka*, kterou popisují autoři Švaříček se Šedřovou (2014) jako jeden ze způsobů, ale ručně v MS Excel, který umožňuje barevné rozlišení jednotlivých významových jednotek (kódů). Většina kódů je *in vivo*, v našem případě to znamená, že názvy kódů jsou přímo použity v sylabech předmětů a nejlépe vystihují podstatu dané jednotky. Po vytvoření seznamu kódů začala jejich systematická kategorizace (vytváření analytických kategorií) spočívající v třídění kódů podle vnitřní souvislosti nebo podobnosti. Z těchto kategorií vznikají témata, která jsou zastoupena ve filozoficky zaměřených předmětech. Jejich četnost a bližší zpracování je obsahem části [3.1 Obsahová analýza studijních programů](#).

2.5.2 Polostrukturovaný rozhovor a zakotvená teorie

Data mezi začínajícími učiteli filozofie byla sbírána metodou **hloubkového polostrukturovaného rozhovoru**. Můžeme jej vymezit jako nestandardizované dotazování, v rámci kterého se výzkumník individuálně dotazuje jednoho účastníka, a to prostřednictvím několika otevřených otázek. Švaříček (2014) pokládá hloubkový rozhovor za adekvátní a vhodnou metodu pro zkoumání specifické sociální skupiny, porozumění jejímu jednání, motivaci a kauzality. Ačkoli náš výzkumný problém nemá jasně deskriptivní povahu, pro kterou

Gavora (2010) tuto metodu doporučuje, považujeme rozhovor za vhodný nástroj sběru dat. Polostrukturovaný hloubkový rozhovor je výhodný v tom, že si výzkumník předem připraví okruh otázek, na které se potřebuje dotazovat. Strukturovaný rozhovor, který je dle Chrásky (2016) vymezen přesně stanovenými otázkami, neumožňuje v průběhu rozhovoru reagovat a doptávat se respondenta, což v našem výzkumu nepovažujeme za výhodné.

Tvorba položek do polostrukturovaného rozhovoru probíhala za pomoci čtyř již existujících nástrojů k evaluaci či posouzení kompetencí učitele filozofie a konzultace spoluautorky *Deskriptorů pro učitele filozofie* P. Šebešovou. Jedná se o následující nástroje:

- *Připravenost studenta učitelství: sebehodnocení v jádrových dovednostech výuky* (Kratochvílová et al., 2022),
- *Deskriptory pro učitele filozofie* (Šebešová & Král, 2022),
- *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* (MŠMT, 2023a),
- pilotní šetření vycházející z *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a): *Vnímaná připravenost začínajících učitelů a absolventů učitelství – analýza dat z pilotního šetření* (MŠMT, n. d.).

Na základě syntézy jednotlivých položek v existujících nástrojích došlo ke kategorizaci položek v rozhovoru tak, aby se odkazovaly k cílům disertační práce (Švaříček & Šedřová, 2014) a na základě toho odpovídaly na stěžejní témata. Byly vytvořeny následující okruhy rozhovoru, ty byly dále konkretizovány a rozvíjeny dalšími specifickými otázkami (viz Příloha č. 1):

- 1) Identifikační a úvodní otázky,
- 2) Pregraduální příprava s ohledem na filozofii,
- 3) Disciplína filozofie a učitelova odbornost,
- 4) Plánování, vedení a reflexe výuky filozofie,
- 5) Zpětná vazba a hodnocení ve výuce filozofie,
- 6) Sebepojetí, profesní rozvoj a spolupráce v dané oblasti.

Považujeme za žádoucí uvést, že ačkoli byly stanoveny okruhy rozhovoru a navrženy specifické výzkumné otázky, které je rozvíjely, v průběhu konstantního porovnávání a analyzování dat docházelo k lehké proměně otázek, přibývaly nové otázky, žádné však nebyly. Tento postup je v souladu s principy zakotvené teorie a teoretickým výběrem, kdy teprve získaný materiál a jeho analýza určí, jaké informace jsou ještě zapotřebí (Miovský, 2006). Novým respondentům bylo potřeba klást podobné otázky, protože to často vedlo k obohacení materiálu o nový pohled a směr a k jeho variabilitě.

Začínající učitelé filozofie také hodnotili svou míru připravenosti, stejně jako studenti

učitelství, na škálových položkách Likertovy škály. Tento nástroj obsahuje Příloha č. 2 a je více popsán v části [2.5.3 Dotazníkové šetření](#), neboť je to součást dotazníku převzatá výhradně pro začínající učitele. Díky tomuto kroku jsme získali data pro srovnání a ověření hypotéz stanovené pro dotazníkové šetření (viz dále).

Otázky vytvořené pro realizaci rozhovorů byly nejdříve testovány v rámci předvýzkumného šetření, aby byla ověřena jejich srozumitelnost a aby bylo zabráněno opomenutí významných témat potřebných pro zodpovězení výzkumných otázek. Na základě této fáze jsme soubor otázek mírně reformulovali a připravili do finální podoby. Průběh předvýzkumu a výsledky jsou popsány dále, ačkoli se do výzkumného šetření nezařazují.

Všem respondentům byly nabídnuty obě varianty; osobní setkání či online realizace rozhovoru. Ve čtyřech případech si účastníci výzkumu vybrali druhou variantu, a tak byly rozhovory provedeny oběma způsoby. To také zajistilo, že se respondenti cítili příjemně, neboť rozhovor probíhal v jejich preferovaném prostředí. Dva rozhovory proběhly při osobním setkání respondentů s badatelkou, a to především z důvodu blízké vzdálenosti a jednoduché dostupnosti místa setkání. V úvodu rozhovoru vždy proběhlo osobní představení autorky práce (jen v jednom případě to nebylo nutné z důvodu dřívějšího osobního setkávání s respondentkou) a vysvětlení účelu a cílů rozhovoru. Dále byli respondenti ujištěni o zachování anonymity a důvěrnosti poskytnutých dat, požádáni o souhlas s nahráváním a následným zpracováním a interpretací dat. Podepsaným informovaným souhlasem s účastí na výzkumu od všech respondentů autorka práce disponuje. Všichni respondenti obdrželi okruhy otázek předem, takže se na ně mohli připravit a během rozhovoru do materiálu nahlédnout. Ve většině případů byly položeny i doplňující a zpřesňující otázky, jako například čím je dán jejich pozitivní či negativní vztah k filozofii, nebo jak motivují své žáky, pro které je ZSV nematuritním předmětem apod. Celý rozhovor probíhal v duchu reflexe dosavadní praxe a pregraduální přípravy respondentů.

Díky zvukovému záznamu z každého rozhovoru jsme se mohli k výpovědím několikrát vracet, rozhovor přepsat a následně analyzovat pomocí postupů zakotvené teorie. Nejdelší rozhovor trval 1 hodinu a 30 minut a nejkratší 53 minut.

Ke zpracování dat získaných z rozhovorů jsme využili postupů **zakotvené teorie** (v orig. *grounded theory*), který se nám zdál nejvhodnější vzhledem k dosažení stanoveného cíle a zkoumaného jevu. Jedná se o kvalitativní výzkumnou strategii, která zároveň poskytuje návod na systematický sběr dat, analýzu dat a tvorbu induktivně odvozené zakotvené teorie. Byla vyvinuta americkými sociology Barneyem Glaserem a Anselmem Straussem v 60. letech 20. století, přičemž v rámci této práce se budeme řídit postupem a pojetím Corbinové a Strausse

(2015), který vznikl jako důsledek názorového nesouladu původních autorů.

Využít zakotvenou teorii jsme se rozhodli zejména proto, že je vhodná pro stanovený výzkumný cíl. Teorie o pregraduální přípravě učitelů filozofie a jejich připravenosti je velmi slabá až absentující, proto jsme se rozhodli tuto teorii odvodit ze získaných dat z terénu. Dále je tento postup vcelku flexibilní a široce využitelný, především pak přesně stanovuje postup, kterým vede k rozvoji a tvorbě teorie, která pochází jedinečně ze získaných dat a je tak oprostěna od subjektivních názorů a vlastních předpokladů, v pojetí Strausse a Corbinové (1999, s. 14) „... začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.“

Realizace výzkumu založená na postupech zakotvené teorie je komplexní proces, který má dlouhého trvání, je složitý a není jednoznačný. V první řadě je zapotřebí vymezit si zkoumanou oblast a zajistit si do ní přístup. Sběr dat a jejich analýza probíhá paralelně. Výzkumník během celého trvání výzkumu tvoří objemný poznámkový aparát, ze kterého postupně vyplývají hlavní pojmy a kategorie pojmů. Při analýze dat podle zakotvené teorie se opíráme o proces konstantní komparace; neustále porovnáváme data mezi sebou, data s kategoriemi i kategorie mezi sebou. Tento proces je neustále v pozadí kódovací procedury. Opakovanými vstupy do terénu jsou sycené kategorie a subkategorie, které jsou posléze vztaženy k sobě na základě přesně vymezeného postupu. Analýza získaných údajů se provádí třemi kroky, a to otevřeným, axiálním a selektivním kódováním. **Otevřené kódování** je první fází analýzy, kdy výzkumník k datům přistupuje velmi otevřeně a hledá významové jednotky v datech, přiděluje jim jména. Vzniklé kódy se pak seskupují do větších celků na základě podobnosti a vnitřní souvislosti, tedy do kategorií, u kterých se ukazuje příslušnost ke stejnému jevu. V rámci **axiálního kódování** se tyto kategorie snažíme propojovat a nalézt mezi nimi vzájemné vztahy. Za tímto účelem se využívá tzv. paradigmatický model: příčinné podmínky → jev → kontext → intervenující podmínky → strategie jednání a interakce → následky (Corbinová & Strauss, 2015), který umožňuje o datech přemýšlet systematicky a vzájemně je k sobě vztahovat. V poslední fázi se při **selektivním kódování** výzkumník soustředí na výběr centrální kategorie jakožto jádra teorie, ke kterému jsou potom ostatní kategorie určitým způsobem vztaženy. Vzniklý model se pak prezentuje ve formě tzv. analytického příběhu, což je metadeskripce, tedy popis vycházející z veškerých informací z terénu, které navzájem propojuje podle předem definovaného modelu. Účelem analytického příběhu je podrobný popis struktury vzniklých kategorií a tvorba rámce pro vznikající teorii. Proces zakotvené teorie probíhá v **cyklech**, výzkumník musí být otevřený a flexibilní, aby se mu co nejlépe podařilo odhalit nové a neočekávané kategorie či koncepty. Zakotvená teorie nám umožňuje deskripci daného jevu obohatit o identifikaci proměnných, které do něj zasahují, nebo jej nějakým

způsobem ovlivňují, a jejich vzájemných vztahů.

Ve výzkumu, kde se využívá postupů zakotvené teorie nejde o reprezentativnost vzorku, ale o to, aby byly reprezentativní pojmy. Zobecňovat na širší populaci není prioritou, jde totiž o specifikaci podmínek, za kterých se jev vyskytuje či probíhá, o jednání nebo interakce, které mu přísluší a s nimi související následky či výsledky (Strauss & Corbinová, 1999). Teorie v této práci je specifická v tom, že se vztahuje na zapojené učitele filozofie, jejich přípravu a připravenost na pedagogickou praxi.

Předvýzkum

Tato fáze sloužila především k ověření výzkumného nástroje – hloubkového polostrukturovaného rozhovoru, ověření srozumitelnosti otázek a nácviku kódovacích technik, případně objevení něčeho zajímavého, na co bychom se měli zaměřit v samotném výzkumu. Respondentka, kterou jsme oslovili pro účely provedení tohoto kroku nespadá do zkoumaného výzkumného vzorku. Nesplňuje jediné, ale podstatné kritérium výběru – aktuálně **nevyučuje** na škole gymnaziálního typu. Toto kritérium je stěžejní, protože výuka filozofie na gymnáziu a střední škole jiného typu je diametrálně odlišná. Je to dáno hodinovou dotací předmětu (na respondentčině střední škole se ZSV vyučuje pouze dva roky, tudíž jsou vyučující nuceni obsáhnout celý rozsah předmětu ve zkrácené a zrychlené formě), hodinovou dotací samotné filozofie (zatímco se na gymnáziu filozofii věnují téměř celý ročník, na škole respondentky to je pouhý měsíc a kousek, s dvouhodinovou dotací týdně). Další odlišností je, že střední školy jiného, než gymnaziálního typu nabízí i nematuritní obory, což je i případ respondentky. Vše výše zmíněné je vlastně důsledkem vzdělávání vycházejícím z odlišného kurikulárního dokumentu. O nutnosti nezařazovat tato data do výsledků nás přesvědčila i výpověď jiné respondentky, která do výzkumu byla řádně zařazena, ale k její praxi se počítají i dva roky na škole jiné než gymnaziálního typu. Při otázce, zda se na ní také vyučovala filozofie, reagovala: „*Byla, ale upřímně řečeno ono vzhledem k tomu, že to měli žáci ve 4. ročníku, měli tam i spousty pedagogických praxí a tematický plán na ten rok byl tak nabitý, tak byt' jsem to třeba učila, tak vím, že v reálu jsme nakonec skončili tím, že jsme si řekli jenom, co to filozofie je. Tak tam úplně tomu asi ani nepřikládám váhu do té praxe.*“ Vědomě tedy zjištění získané touto cestou nezařazujeme do výsledků, a to v neposlední řadě také z důvodu nesouladu s výzkumným problémem, tématem a cíli disertační práce.

Díky **otevřenému kódování** (tvorbě konceptů) se nám podařilo text rozdělit na smysluplné výroky (ty, které neobsahují výplňová slova a slova bez významu), které nesou informaci vztaženou k výzkumné otázce, resp. výzkumným otázkám (Jak respondenti hodnotí

svou pregraduální přípravu? Jak vymezují její dostatečnost? Jak začínající učitelé filozofie plánují, realizují a reflektují svou výuku?), například: ... *pomohlo mi to zejména, když jsme měli seminář s XY ... , ... vzpomínám na to, že těch informací bylo hodně ... , ... bez toho [praxe] si myslím, že i ten nástup, potom do té práce reálné, by byl daleko složitější ... ,* apod. Ukázka některých výroků transformovaných v kódy a následné seskupení do obecnějších kategorií z tohoto rozhovoru tvoří Přílohu č. 3. Považujeme za důležité zmínit, že kategorie ve vlastním výzkumném šetření podléhají ještě většímu zobecnění.

Axiálním kódováním jsme navázali na předchozí fázi a snažili jsme se o vytvoření spojení mezi kategoriemi a jejich subkategoriemi. Tento typ kódování funguje jako pomůcka k systematickému přemýšlení o datech a jejich vzájemném vztahování k sobě, paradigmatický model není závazný k výkladu zkoumaných jevů (Šedřová, 2006). Protože jde o výsledky, které neřadíme k výsledkům samotného výzkumu, nebylo cílem, a nebylo to ani možné vzhledem k počtu respondentů, zasadit data do paradigmatického modelu. Nicméně už v této počáteční fázi se vyjevovala různá spojení ve smyslu paradigmatického modelu (například že jednotlivé aspekty pregraduální přípravy – vyučující, praxe, typ a objem informací – pozitivně/negativně ovlivňují podobu výuky učitele v praxi, že podoba výuky filozofie závisí také na představách žáků o filozofii a jejich přání apod.). V rámci předvýzkumu jsme se dál nedostali, tzn. k volbě ústředního konceptu a formulace teorie. Další fáze jsou pak rozpracované a interpretované v rámci vlastního výzkumného šetření a jsou obsahem části [3.3 Zakotvená teorie](#).

Fáze analýzy dat pomocí postupu zakotvené teorie je velmi časově náročná, výzkumník se několikrát vrací k analyzovaným datům, kóduje a kódy mění, seskupuje je do stále obecnějších kategorií, pak se k tomu opět vrací, kategorie přeskupuje a nalézá další vztahy mezi kategoriemi a subkategoriemi.

2.5.3 Dotazníkové šetření

Tato výzkumná metoda byla zvolena z důvodu zjistit vnímání respondentů své vlastní připravenosti a úrovně rozvoje profesních kompetencí, ale zároveň jejich odpovědi udržet v požadovaném směru. Dotazník se snadno administruje a všichni odpovídají na stejné otázky. Je výhodný v tom, že lze získat velké množství dat a patří k nejpoužívanějším výzkumným technikám (Pelikán, 2011). Respondenti z řad studentů 2. ročníku navazujícího magisterského studia na PdF UP v Olomouci programu *Učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro SŠ a 2. stupeň ZŠ* byli o vyplnění požádáni v rámci povinného předmětu. Ostatní studenti byli osloveni způsobem popsáním v části [2.3.1 Studenti učitelství SV](#). V rámci našeho šetření dotazník doplňuje kvalitativní techniku sběru dat.

Tvorba dotazníku, který tvoří Přílohu č. 4, probíhala souběžně s tvorbou okruhů pro rozhovor, aby byla zajištěna jejich vzájemná propojenost a návaznost na cíle disertační práce. Jedná se o dotazník **vlastní konstrukce** a stejně jako rozhovor byl i ten tvořen syntézou položek z již existujících nástrojů pro měření míry připravenosti studentů a *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a). Podoba a srozumitelnost obou nástrojů byla opakovaně konzultována.

Tento nástroj byl tvořen za účelem získání dat od studujících, brzy začínajících učitelů, a při jeho tvorbě byla prioritou i uživatelská přívětivost a kritérium praktičnosti, aby byl posléze i dobře a co nejjednodušeji vyhodnotitelný.

Samotný dotazník obsahuje celkem 30 položek; 3 úvodní (zjišťující aprobaci, typ fakulty a univerzitu a v případě zájmu o zaslání výsledků šetření nabízející možnost uvedení svého e-mailu), 1 dichotomickou a na ni navazující otevřenou položku, celkem 21 položek bylo založených na Likertově škále a zbylé 4 položky byly otevřené. Položky Likertovy škály byly rozděleny do tří oblastí; položky zkoumající teoretickou připravenost (8 položek), položky zaměřené na praktickou připravenost (10 položek) a celkové zhodnocení pregraduální přípravy (3 položky). U teoretické a praktické připravenosti byla zvolena stupnice od 1 do 7 (kde je 1 zcela souhlasím, 7 zcela nesouhlasím), u hodnocení přípravy je zvolena pětibodová stupnice (kde je 1 zcela dostatečně, 5 nedostatečně). Škálovými položkami zjišťujeme míru souhlasu s výrokem, který se týká profesní připravenosti respondentů v kontextu profesních kompetencí. Jak už bylo naznačeno, i dotazníkové položky byly přiřazeny k tematickým okruhům, podobně jako u rozhovorů:

- Úvodní informace – položky: 1–3;
- Pedagogická praxe v rámci studia – položky: 4 a 5;
- Teoretická připravenost (disciplína filozofie, učitelova odbornost a didaktická transformace obsahu) – položky: 6–13;
- Praktická připravenost (filozofické kompetence a profesní kompetence vztahující se k plánování, vedení a reflexi výuky) – položky: 14–22;
- Sebepojetí – položky: 23–25;
- Hodnocení pregraduální přípravy – položky: 26, 28–30;
- Možnosti a doporučení – položka 27.

Tematické okruhy jsou v souladu s výše uvedenými výzkumnými otázkami, přičemž nejvíce položek se týká tématu připravenosti, kterou respondenti hodnotí na škále. Cenné jsou otevřené otázky, resp. odpovědi na ně, protože ty předkládají kontext k řešené problematice a rozšiřují výzkumné otázky.

Dotazník byl distribuován studentům příslušných studijních programů, což je detailněji popsáno a konkrétně uvedeno v části [2.3.1 Studenti učitelství SV](#). Byl distribuován v elektronické podobě vytvořené v Google Forms. Před samotnou distribucí podlehl dotazník ověření, zda splňuje kritéria dobrého výzkumného nástroje (Gavora, 2012) - srozumitelnost, validita a reliabilita. Příslušné výpočty jsou obsahem části [3.2 Zjištění z dotazníkového šetření](#).

Data získaná pomocí Likertovy škály byla statisticky zpracována. Protože jsme stejné škálové položky zadali oběma skupinám respondentů, mohli jsme data vzájemně korelovat, a tím pádem ověřit formulované hypotézy. Odpovědi na otevřené položky byly analyzovány kódovací technikou, zejména otevřeným kódováním (Švaříček & Šedřová, 2014).

2.6 Shrnutí 2. kapitoly

Ve druhé kapitole byla představena metodologie práce, přičemž byly jasně vymezeny cíle disertační práce a formulovány výzkumné otázky, které směřují k dosažení stanovených cílů. Byl popsán design výzkumu, včetně zdůvodnění volby smíšené strategie. V rámci kapitoly byl charakterizován výzkumný vzorek, a i jeho volba byla podepřena argumenty. Respondenti jsou klíčovými subjekty v rámci výzkumného zájmu, bez jejich ochoty a zájmu spolupracovat by tato práce vůbec nemohla vzniknout. Kapitola také popisuje metody sběru dat, přičemž je zdůrazněna jejich vhodnost pro dosažení stanovených cílů, jedná se o obsahovou analýzu, hloubkový polostrukturovaný rozhovor a dotazník. Výzkumné nástroje – rozhovor a dotazník – jsou vlastní konstrukce, proto byl důkladně popsán i proces jejich tvorby. Metody analýzy dat jsou popsány s důrazem na jejich vědeckou přesnost a adekvátnost vzhledem k charakteru získaných dat. Jedná se o metodu obsahové analýzy, postupy zakotvené teorie a statistické testy k ověření stanovených hypotéz. Důležitou součástí je také prezentace předvýzkumného šetření, které bylo provedeno jako předběžný krok k hlavní fázi výzkumu a sloužilo především k ověření výzkumných nástrojů a nácviu kódovací techniky.

Na počátku výzkumného šetření byla vytyčena snaha zodpovědět otázku, jak jsou studenti v rámci své pregraduální přípravy připravováni na reálnou výuku filozofie a jak to, co v rámci studia získají (kompetence a poznatky jak z odborného obsahu filozofie, tak z oborové, resp. předmětové didaktiky), využívají v praxi. Stáli jsme před nutností zvolit adekvátní metodologii, aby této snaze a záměru nejvíce odpovídala. Vzhledem k tomu, že šlo o dosud neprozkoumané a teoreticky nepokryté pole, a že se nabízely dvě skupiny respondentů, a že vešel v platnost nový dokument *Kompetenční rámec* (MŠMT, 2023a) teprve nedávno (září

2023), stala se smíšená výzkumná strategie logickou volbou. Volba této strategie byla učiněna i přesto, že jsme mohli dopředu očekávat nízkou návratnost dotazníků, tudíž nemožnost generalizovat výsledky napříč celou Českou republikou.

Zakotvenou teorii považujeme za nejspíš nejpropracovanější kvalitativní metodu, která zahrnuje analytickou práci s daty a poskytuje pro ni přímo návod. Navíc směřuje k vytvoření nové teorie, což shledáváme jako její nejpodstatnější výhodu vzhledem k našemu výzkumnému problému a cílům práce. Základní technikou, jíž jsme sbírali data je polostrukturovaný rozhovor, kterým jsme se snažili zjistit, jak respondenti hodnotí svou pregraduální přípravu v oblasti filozofie a v kontextu své připravenosti na její výuku. Stejně důležitou technikou je dotazníkové šetření, v rámci kterého jsme se snažili zjistit, do jaké míry se studenti cítí být na tuto výuku připraveni (z několika hledisek: odborně filozofického, včetně didaktické transformace filozofických témat, a plánování, organizace a reflexe výuky, rozvoje kompetencí) díky jejich pregraduální přípravě. Data byla analyzována jednak v souladu s principy zakotvené teorie, a jednak zpracována i statistickými metodami, protože nám jejich soubor umožnil je navzájem porovnat.

Výstupem sběru a práce s daty jsou následující kapitoly shrnující a interpretující empirická zjištění vztažená k hlavnímu zkoumanému jevu – pregraduální přípravě a připravenosti. Tato zjištění jsou následně konceptualizovaná a představena ve výkladu nové teorie zakotvené v datech.

3. Zpracování dat a výsledky výzkumu

V této kapitole jsou deskriptivně vyloženy výsledky provedeného výzkumu. Jsou zahrnuty výsledky ze všech dílčích částí empirického šetření, které byly vyhodnoceny a interpretovány kvalitativně, ale i kvantitativně za pomoci statistických nástrojů. Jednotlivé výsledky se vztahují k hlavním cílům práce, výzkumným otázkám a hypotézám. Ty jsou formulovány v úvodu části [2. Metodologický rámec výzkumu](#). Témata, která se vynořovala postupně při analýze dat jsou spolu navzájem propojená a vztažená k hlavnímu zkoumanému jevu. Povaha těchto vztahů a jejich souvislostí bude objasněna především v části [4. Zakotvená teorie připravenosti na výuku filozofie](#). Ačkoli analýza probíhala v cyklech, je zde žádoucí, aby byl text vyložen lineárně a strukturovaně, aby se čtenář v textu neztratil a aby byla zachována návaznost textu. Naší snahou je tato kritéria splnit, proto jsme kapitolu rozdělili na základě analýzy dat sesbíraných pomocí různých nástrojů. Data jsou však provázaná a směřují k zodpovězení hlavní výzkumné otázky: Jak budoucí a začínající učitelé filozofie hodnotí svou pregraduální přípravu v oblasti filozofie v kontextu své připravenosti na její výuku v praxi a ve vztahu k praxi?

3.1 Obsahová analýza studijních programů

Cílem této části je **specifikovat** deklarovaný obsah pregraduální přípravy studentů učitelství společenských věd v kontextu filozofie na pedagogických a filozofických fakultách a následně programy na obou typech fakult **komparovat**. Formulovali jsme i výzkumné otázky v souladu s tímto cílem, na které se v průběhu analýzy snažíme nalézt odpovědi:

- 1) Jaký je deklarovaný a teoretický obsah pregraduální přípravy budoucích učitelů filozofie na filozofických a pedagogických fakultách?
- 2) Jaké je rozložení filozofických předmětů a jaký je jejich rozsah?

Naším výzkumným předpokladem pro tuto část je, že teoretický a odborný obsah filozofie je zastoupen na filozofických fakultách ve větší míře než na pedagogických.

Sylaby filozoficky zaměřených předmětů na fakultách připravující budoucí učitele společenských věd byly analyzovány se záměrem zmapovat zastoupení, rozložení a strukturu těchto předmětů. Analýza byla provedena na desíti českých univerzitách (Univerzita Pardubice byla však z dalších fází analýzy odebrána, neboť nenabízí žádný studijní program zaměřený na společenské vědy). Studijní programy, které jsme analýze podrobili splňují následující kritéria:

- jsou nabízené pro akademický rok **2023/2024**,
- jsou nabízené **pedagogickými** nebo **filozofickými** fakultami (programy byly vyhledávány i na fakultách humanitních a sociálních studií, ty však nenabízí programy zaměřené přímo na učitelství společenských věd na základních a středních školách),
- jedná se o **bakalářský** nebo **navazující magisterský program** (ohled byl brán také na magisterské programy, ty však nenabízí programy učitelství na 2. stupeň základních škol, ani na střední školy)⁴⁹;
- jedná se o tzv. **maior** studijní program, a tedy dvouoborový (Většinou je rozdíl ve struktuře předmětů minimální; na rozdíl od minor programů, v maior programu se student zavazuje ke kvalifikační práci zpracovávané a vedené ve zvoleném maior

⁴⁹ Do procesu analýzy jsme zahrnuli i ty studijní programy, které jsou zaměřené na učitelství pro základní školy, protože i ty v několika případech nabízejí předměty odborného filozofického obsahu. V další fázi empirického šetření, i přesto, že jsme si vědomi platnosti novely zákona č. 183/2023, jsme však pro účely výzkumu oslovili studenty, pro které platí, že studují navazující magisterský program učitelství pro střední školy (SŠ) nebo pro ZŠ a SŠ v kombinaci. Takto jsme učinili i z důvodu toho, že v programech učitelství pro ZŠ se filozoficky zaměřené předměty vyskytují minimálně, a je pravděpodobné, že studenti učitelství tohoto stupně neaspírují na vyučujícího filozofie. Navíc, design výzkumu byl stanoven před provedením obsahové analýzy.

programu.), nebo se jedná o **jednooborový** studijní program, který **není primárně zaměřen na filozofii**⁵⁰.

V rámci analýzy studijních programů jsme se pak soustředili na jednotlivé předměty. Do úvahy byly brány jen **povinné předměty** (se statusem A), povinně volitelné předměty (status B) k doplnění vzdělání v oblasti filozofie budou ponechány v závěru pouze jako výčet pro přehled čtenáře. Ačkoli některé předměty nesou zdánlivě filozofický název (např. *Filozofická antropologie, Logika a argumentace, Filosofie a etika, Filosofie výchovy pro ZSV, Soudobé myšlení* apod.), byly z analýzy vyloučeny, a to na základě kritéria, že filozofickému obsahu se vyučující věnují podle sylabu pouze **na dvou či méně setkáních** (seminářích/cvičeních/přednáškách).

Následující tabulky ukazují, v jakých studijních programech lze získat požadovanou aprobaci a následně kvalifikaci k výkonu učitelské profese v příslušném programu, a které jsme v rámci obsahové analýzy zohlednili⁵¹. Analyzovali jsme celkem 26 studijních programů, z nichž je 12 bakalářských a 14 navazujících magisterských.

Tabulka 6
Studijní programy v bakalářském studiu

Bakalářské studijní programy		
Univerzita ⁵²	Pedagogická fakulta	Filozofická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci (UP)	Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání	
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích (JU)	Základy společenských věd se zaměřením na vzdělávání pro SŠ	
Univerzita Karlova v Praze (UK)	Základy společenských věd se zaměřením na vzdělávání	
Univerzita Hradec Králové (UHK)		<ul style="list-style-type: none"> • Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání • Filozofie a společenské vědy

⁵⁰ Konkrétně se jedná o tři studijní programy; *Filozofie a společenské vědy, Základy humanitních studií a Humanitní studia*. Profil absolventa a jeho uplatnění v těchto programech se také zmiňuje o uplatnění ve vzdělávacích institucích, ale téměř vždy až po doplnění alespoň pedagogického minima.

⁵¹ V tabulce jsou studijní programy podtrženy, protože obsahují hypertextový odkaz, který čtenáře po kliknutí nasměruje na charakteristiku studijního programu přímo na internetových stránkách příslušné univerzity a fakulty. Tato část také může sloužit potenciálním uchazečům k rychlejší orientaci. Je však nutné podotknout, že jsme do úvahy vzali aktuálně (pro akademický rok 2023/2024) nabízené studijní programy.

⁵² V závorce uvádíme univerzálně používané zkratky univerzit, které budeme z důvodu přehlednosti v textu dále využívat.

Masarykova univerzita v Brně (MU)	Občanská výchova a základy společenských věd se zaměřením na vzdělávání	
Ostravská univerzita (OU)	Občanská výchova se zaměřením na vzdělávání	Základy společenských věd se zaměřením na vzdělávání
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí n. Labem (UJEP)		<ul style="list-style-type: none"> • Společenské vědy pro vzdělávání • Základy humanitních studií
Západočeská univerzita v Plzni (ZČU)	Občanská výchova se zaměřením na vzdělávání	Humanitní studia
Technická univerzita v Liberci (TUL)	Základy společenských věd se zaměřením na vzdělávání	

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 7
Studijní programy v navazujícím magisterském studiu

Navazující magisterské studijní programy		
Univerzita	Pedagogická fakulta	Filozofická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci (UP)	Učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro SŠ a 2. stupeň ZŠ	
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích (JU)	<ul style="list-style-type: none"> • Učitelství pro 2. stupeň ZŠ se specializací výchova k občanství • Učitelství pro SŠ se specializací základy společenských věd 	
Univerzita Karlova v Praze (UK)	Učitelství základů společenských věd pro 2. stupeň ZŠ a SŠ	Učitelství filozofie pro SŠ
Univerzita Hradec Králové (UHK)	<ul style="list-style-type: none"> • Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - občanská nauka • Učitelství pro SŠ – základy společenských věd 	
Masarykova univerzita v Brně (MU)	Učitelství občanské výchovy pro ZŠ	Učitelství základů společenských věd pro SŠ
Ostravská univerzita (OU)	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - Občanská výchova	Učitelství pro SŠ – základy společenských věd
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí n. Labem (UJEP)		Učitelství společenských věd pro SŠ

Technická univerzita v Liberci (TUL)	<ul style="list-style-type: none"> • Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - Občanská výchova • Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ se specializací základy společenských věd 	
--------------------------------------	--	--

Zdroj: vlastní zpracování

Z dat, která jsme získali prostřednictvím obsahové analýzy studijních programů umožňující sdružené studium (tj. kombinaci dvou oborů) vyplývá, že příprava učitelů společenských věd probíhá všude v bakalářském a navazujícím magisterském stupni. Navazující magisterské studium, ve kterém pregraduální příprava dosahuje svého vrcholu, je tedy realizováno v těchto programech:

- 1) Učitelství pro **základní školy**: na 7 akademických pracovištích (z nich všechna jsou pracoviště pedagogických fakult a jedno z přírodovědně-humanitní a pedagogické fakulty),
- 2) Učitelství pro **střední školy**: na 9 akademických pracovištích (z nichž čtyři pracoviště jsou na pedagogických fakultách, jedno na přírodovědně-humanitní a pedagogické fakultě a čtyři pracoviště jsou na filozofických fakultách).

Následující text bude obsahovat analýzu filozoficky zastoupených předmětů, a to zvláště na základě toho, zda se s nimi můžeme setkat na pedagogických, či filozofických fakultách příslušných univerzit.

3.1.1 Pedagogické fakulty

Na **pedagogických** fakultách osmi univerzit v České republice mohou uchazeči získat příslušnou aprobaci a kvalifikaci, kde si mohou vybrat celkem ze 17 studijních programů (7 bakalářských a 10 navazujících magisterských).

V následující tabulce č. 8 lze vidět četnost filozoficky zaměřených předmětů v bakalářských (v tabulce Bc.) a navazujících magisterských (v tabulce nMgr.) studijních programech na pedagogických fakultách v ČR. Zastoupení předmětů je také rozděleno podle toho, zda jsou studijní programy zaměřené na vzdělávání na 2. stupni ZŠ nebo SŠ, anebo tyto dva stupně dohromady (zejména co se týče navazujících magisterských programů). Na základě novely zákona č. 563/20004 Sb., o pedagogických pracovnících účinné od 1. září 2023 jsou však kvalifikační podmínky pro zaměstnávání pedagogů sjednoceny, a to tak, že na druhém stupni ZŠ i SŠ může kvalifikovaně vyučovat absolvent jak magisterského programu zaměřeného na učitelství pro SŠ, tak na učitelství pro 2. stupeň ZŠ.

Tabulka 8
Četnost filozofických předmětů na PdF⁵³

Pedagogická fakulta univerzity – zkratka	Bc. studium		nMgr. studium	
	2. stupeň ZŠ	SŠ	2. stupeň ZŠ	SŠ
UP v Olomouci	0		3	
JU v Českých Budějovicích	-	3	0	1
UK v Praze	2		1	
Univerzita v Hradci Králové	-	-	2	2
MU v Brně	4	-	1	-
OU v Ostravě	2	-	0	-
ZČU v Plzni	2	-	-	-
TU v Liberci	2	-	0	0

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky vyplývá, že filozofické předměty jsou zastoupeny v počtu od 0 do 4 na obou stupních studia. Dále můžeme vysledovat, že v bakalářském studiu je předmětů o 4 více (15) než v navazujících programech (10). Nejvíce předmětů zaměřených na filozofická témata nabízí studijní programy na Masarykově univerzitě v Brně (4), pak na Palackého univerzitě v Olomouci (3).

Co se týče názvů předmětů, nejčastěji jsou to *Dějiny filozofie* [určitého období] a *Filozofie* [určitého období/představitele], nebo *Vybrané kapitoly z ...*

Následující tabulka ukazuje **časovou dotaci**⁵⁴ věnovanou filozoficky zaměřeným předmětům na pedagogických fakultách a fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické v Liberci s tím, že PŘ je zkratka pro přednášku, SE pro seminář a jsou sečteny všechny časové dotace u všech sledovaných předmětů v rámci celého studia:

Tabulka 9
Časová dotace na PdF

PdF univerzity	Bc. studium	nMgr. studium	
		2. stupeň ZŠ	SŠ
UP v Olomouci	0	26 PŘ 26 SE (52 h)	
JU v Českých Budějovicích	65 PŘ, 26 SE (91 h)	0	0 (v tomto ak. roce)
UK v Praze	52 PŘ, 26 SE (78 h)	13 PŘ, 13 SE (26 h)	
Univerzita v Hradci Králové	-	52 PŘ (52 h)	52 PŘ (52 h)
MU v Brně	78 PŘ, 26 SE (104 h)	26 PŘ (26 h)	-
OU v Ostravě	52 PŘ, 13 SE (65 h)	0	-
ZČU v Plzni	52 PŘ (52 h)	-	-
TU v Liberci	52 PŘ, 52 SE (104 h)	0	0

Zdroj: vlastní zpracování

⁵³ Uvedená 0 v tabulce znamená, že program zaměřený na vzdělávání nebo učitelství SV na fakultě existuje, ale neobsahuje žádný filozofický předmět. Pomlčka pak znamená, že tam žádný takový program není nabízen.

⁵⁴ V tabulce se udává hodina (zkratkou h), jedná se však o 45minutovou výukovou jednotku.

Z předešlé tabulky vyplývá, že nejvíce se filozofickým předmětům v rámci **bakalářského** studia, nehledě na rozdělení přednášek a seminářů, věnují na univerzitě v Liberci s celkem 104 hodinami, stejně tak v Brně, pak v Českých Budějovicích (91), následuje Praha (78), Ostrava (65) a Plzeň (52). V rámci **navazujícího magisterského** studia je filozofické vzdělání na základě časové dotace rozvíjeno poměrně rovnoměrně. Nejvíce hodin (52) mu věnují v Hradci Králové a v Olomouci, pak také totožně (26) v Praze a Brně. Ve studijním programu v Českých Budějovicích je uveden jeden předmět (*Filosofie a společnost*), jehož výuka v tomto akademickém roce neprobíhá.

Stran **zakončení předmětů** na pedagogických fakultách, je většina z nich (76 %) zakončená zkouškou, 5 předmětů vyžaduje splnění zápočtu a u jednoho předmětu v bakalářském stupni studia se k jeho úspěšnému zakončení vyžaduje obojí.

3.1.2 Filozofické fakulty

Sledovanou aprobaci a kvalifikaci (SV) lze získat v ČR také na **filozofických** fakultách pěti univerzit. Uchazeči zde mají na výběr z 10 studijních programů (6 Bc. a 4 nMgr.).

V následující tabulce lze vidět četnost filozoficky zaměřených předmětů v bakalářských a navazujících magisterských studijních programech na filozofických fakultách v České republice. Zastoupení předmětů je také rozděleno podle toho, zda jsou studijní programy zaměřené na vzdělávání na 2. stupni ZŠ nebo SŠ, anebo tyto dva stupně dohromady.

Tabulka 10
Četnost filozofických předmětů na FF⁵⁵

Filozofická fakulta univerzity – zkratka, příp. program	Bc. studium		nMgr. studium	
	2. stupeň ZŠ	SŠ	2. stupeň ZŠ	SŠ
Univerzita v Hradci Králové	2		-	
UK v Praze	-		-	0
MU v Brně	-		-	0
OU v Ostravě	5		-	0
UJEP v Ústí n. Labem	3		-	0
Univerzita v Hradci Králové (Filozofie a SV)	7		-	
UJEP v Ústí n. Labem (Základy humanitních studií)	3		-	
ZČU v Plzni (Humanitní studia)	5		-	

Zdroj: vlastní zpracování

⁵⁵ Uvedená 0 v tabulce znamená, že program zaměřený na vzdělávání nebo učitelství SV na fakultě existuje, ale neobsahuje žádný filozofický předmět. Pomlčka pak znamená, že tam žádný takový program není nabízen.

Filozofické předměty jsou na filozofických fakultách a v programech zaměřených na učitelství SV zastoupeny v počtu od 0 do 5. V ostatních programech (3 poslední řádky tabulky) se jejich počet pohybuje od 3 do 7. Zastoupení těchto předmětů rozhodně převažuje na bakalářském stupni studia, v navazujícím studiu se už žádný takový předmět nevyučuje.

V následující tabulce lze pozorovat **časovou dotaci**⁵⁶, která je určena právě filozoficky zaměřeným předmětům pouze v bakalářském studiu, a to v rozložení přednášek (Př) a seminářů (SE). Programy jsme však rozdělili na ty, které jsou zaměřené na vzdělávání, a které ne.

Tabulka 11
Časová dotace na FF

FF univerzity	Bc. studium zaměřené na vzdělávání	Bc. studium primárně neurčeno pro vzdělávání
UHK	26 Př, 26 SE (52 h)	130 Př, 91 SE (221 h)
OU	117 Př, 52 SE (169 h)	-
UJEP Ústí n. Labem	52 Př, 26 SE (78 h)	52 Př, 26 SE (78 h)
ZČU Plzeň	-	130 Př, 130 SE (260 h)

Zdroj: vlastní zpracování

Co se týče celkové hodinové dotace a programů se zaměřením na vzdělávání, bez ohledu na to, zda se jedná o přednášku či seminář, nejvíce času je filozofii věnováno na Ostravské univerzitě (169 h), pak v Ústí nad Labem (78 h), naposledy v Hradci Králové (52 h). V rámci studia, které primárně zaměřeno na vzdělávání není, lze sledovat největší zastoupení filozofických předmětů v Plzni (260 h), pak v Hradci Králové (221 h) a v poslední řadě v Ústí nad Labem (78 h).

Co se týče **zakončení předmětů** v oborech zaměřených na vzdělávání na FF, je z celkového počtu 10 předmětů 8 z nich zakončených zkouškou, zbylé dva vyžadují zápočet. V ostatních programech (pravý sloupec tabulky) je k jejich úspěšnému splnění u 100% množství předmětů (15) potřeba vykonat zkoušku.

Na závěr této části srovnáváme časovou dotaci filozofických předmětů a jejich počtu **v bakalářských studijních programech**⁵⁷ primárně **zaměřených na vzdělávání** na pedagogických a filozofických fakultách.

⁵⁶ V tabulce je uvedena hodina (zkratkou h), jedná se však o 45minutovou výukovou jednotku.

⁵⁷ Předměty v navazujících studijních programech zde nesrovnáváme, protože ty se na FF vůbec nevyskytují.

Tabulka 12
Srovnání počtu předmětů a jejich časové dotace

Univerzita	PdF		FF	
	počet	dotace (h)	počet	dotace (h)
JU v Českých Budějovicích	3	91	-	-
UK v Praze	2	78	-	-
Univerzita v Hradci Králové	-	-	2	52
MU v Brně	4	104	-	-
OU v Ostravě	2	65	5	169
ZČU v Plzni	2	52	-	-
TU v Liberci	2	104	-	-
UJEP v Ústí n. Labem	-	-	3	78

Zdroj: vlastní zpracování

3.1.3 Obsahová analýza sylabů předmětů

Provedli jsme analýzu celkem padesáti předmětů v následujícím rozpojení:

- Bc. studium na PdF: 15 předmětů,
- nMgr. studium na PdF: 10 předmětů,
- Bc. studium na FF: 10 předmětů,
- Bc. studium na FF (programy prioritně nezaměřené na vzdělávání): 15.

Ve stejném rozložení jsme sylaby vybraných předmětů analyzovali z hlediska zastoupení konkrétních témat. Sylaby všech uvedených předmětů v době realizace analýzy obsahovaly zastoupení témat, mnohdy rozepsané do jednotlivých setkání, což nám velice usnadnilo postup kategorizace. Některé z nich jsou rozepsány pomocí filozofických směrů (32), některé (18) prostřednictvím konkrétních představitelů. Při analýze jsme tuto skutečnost sloučili, tzn. že jsme k filozofickým směrům, které jsou pro nás klíčem, přiřadili odpovídající představitel.

Tabulka č. 13 poskytuje přehled zkoumaných předmětů, které jsme rozdělili podle toho, co je jejich obsahem. Domníváme se, že by tento přehled mohl sloužit čtenáři k rychlé orientaci dříve, než se pustíme do detailnější analýzy.

Tabulka 13
Tematické zaměření všech předmětů

Studijní programy se zaměřením na vzdělávání		
Témata (či jejich rozsah v daném předmětu)	Název předmětu	Fakulta a univerzita (zkratkou); program⁵⁸ (stupeň)
úvod do filozofie a její disciplíny	Filosofie I	PdF JU v Českých Budějovicích; ZSV se ZV pro SŠ (Bc.)
	Filosofie pro ZSV ⁵⁹	PdF UK v Praze; ZSV se ZV (Bc.)
	Vybrané problémy současné filozofie	FF OU v Ostravě; ZSV se ZV (Bc.)
antická filozofie	Dějiny antického filozofického myšlení	FF OU v Ostravě; ZSV se ZV (Bc.)
antická – středověká filozofie (včetně, nebo bez úvodu do filozofie)	Dějiny filozofie 1	PdF MU v Brně; OV a ZSV se ZV (Bc.)
	Filozofie 1 pro učitele	PdF ZČU v Plzni; OV se ZV (Bc.)
	Vybrané kapitoly z dějin filozofie 1	PdF UHK; Uč. pro SŠ – ZSV (nMgr.), PdF UHK; Uč. pro 2. st. ZŠ – ON (nMgr.)
	Dějiny filozofie 1	PdF OU v Ostravě; OV se ZV (Bc.)
	Filosofie II	PdF JU v Českých Budějovicích, ZSV se ZV pro SŠ (Bc.)
antická – renesanční filozofie (včetně, nebo bez úvodu do filozofie)	Člověk a jeho myšlenkový a duchovní svět	PdF UP v Olomouci; Uč. ZSV a OV pro SŠ a 2. st. ZŠ (nMgr.)
	Antická a středověká filozofie	FF UJEP v Ústí n. Labem; SV pro vzdělávání (Bc.)
antická – německá klasická filozofie (včetně úvodu do filozofie)	Dějiny západního myšlení 1	PF TU v Liberci; ZSV se ZV (Bc.)
vrcholné období řecké filozofie – filozofie 19. století	Úvod do filozofie	FF OU v Ostravě; ZSV se ZV (Bc.)
vrcholné období řecké filozofie – filozofie 20. století	Filosofie a společnost ⁶⁰	PdF JU v Českých Budějovicích; Uč. pro SŠ se specializací ZSV (nMgr.)
středověká filozofie	Dějiny středověkého filozofického myšlení	FF OU v Ostravě; ZSV se ZV (Bc.)

⁵⁸ Část „se zaměřením na vzdělávání“ pro přehlednost zkracujeme na „se ZV“, základy společenských věd pak na ZSV, občanskou výchovu na OV, občanskou nauku na ON, společenské vědy na SV.

⁵⁹ Vybrané disciplíny uvedené v sylabu předmětu: filozofie dějin, filozofie lidské existence, analytická filozofie.

⁶⁰ Předmět vyučován prostřednictvím práce s filozofickými texty příslušných autorů.

renesanční – německá klasická filozofie (příp. 19. století)	Dějiny filozofie 2	PdF MU v Brně; OV a ZSV se ZV (Bc.)
	Vybrané kapitoly z dějin filozofie 2	PdF UHK; Uč. pro SŠ – ZSV (nMgr.), PdF UHK; Uč. pro 2. st. ZŠ – ON (nMgr.)
renesanční – postmoderní filozofie	Filosofie III	PdF JU v Českých Budějovicích; ZSV se ZV pro SŠ (Bc.)
	Filozofie 2 pro učitele	PdF ZČU v Plzni; OV se ZV (Bc.)
novověká filozofie – osvícenství (včetně I. Kanta)	Dějiny novověkého filozofického myšlení	FF OU v Ostravě; ZSV se ZV (Bc.)
novověká – postmoderní filozofie a současná filozofie	Dějiny filozofie 2	PdF OU v Ostravě; OV se ZV (Bc.)
	Člověk a filozofické myšlení I	PdF UP v Olomouci; Uč. ZSV a OV pro SŠ a 2. st. ZŠ (nMgr.)
	Novověká současná filozofie	FF UJEP v Ústí n. Labem; SV pro vzdělávání (Bc.)
filozofie 19. století	Dějiny filozofie 3 ⁶¹	PdF MU v Brně; OV a ZSV se ZV (Bc.)
filozofie 19. století – současná filozofie	Dějiny západního myšlení 2	PF TU v Liberci; ZSV se ZV (Bc.)
celý průřez dějinami filozofie (tj. antická-současná filozofie)	Dějiny filosofie	PdF UK v Praze; ZSV se ZV (Bc.)
	Filosofie a religionistika ⁶²	PdF UK v Praze; Uč. ZSV pro 2. st. ZŠ a SŠ (nMgr.)
filozofie 20. století	Dějiny filozofie 4	PdF MU v Brně; OV a ZSV se ZV (Bc.)
česká filozofie	Člověk a filozofické myšlení II	PdF UP v Olomouci; Uč. ZSV a OV pro SŠ a 2. st. ZŠ (nMgr.)
	Vybrané kapitoly z české filozofie	PdF MU v Brně; Uč. OV pro ZŠ (nMgr.)
	Česká filozofie	FF UJEP v Ústí n. Labem; SV pro vzdělávání (Bc.)
politická filozofie	Úvod do filozofie (+ problémy politické filozofie)	FF UHK; SV se ZV (Bc.)

⁶¹ V sylabu uvedena datace od německé klasické filozofie, pak novokantovství.

⁶² Obsahem předmětu jsou i obsahy religionistiky.

	Politická filozofie (+ problémy současné sociální a politické filozofie)	FF UHK; SV se ZV (Bc.)
Studijní programy – ostatní⁶³		
úvod do filozofie a její disciplíny	Obecný úvod do filozofie	FF UHK; Filozofie a společenské vědy (Bc.)
	Systematická filozofie ⁶⁴	FF ZČU v Plzni; Humanitní studia (Bc.)
úvod do filozofie a antická filozofie	Proměny filozofie v dějinách 1	FF UHK; Filozofie a společenské vědy (Bc.)
úvod do filozofie – středověká filozofie	Dějiny filozofie 1	FF ZČU v Plzni; Humanitní studia (Bc.)
úvod do filozofie – renesanční filozofie	Antická a středověká filozofie	FF UJEP v Ústí n. Labem; Základy humanitních studií (Bc.)
středověká a renesanční filozofie	Proměny filozofie v dějinách 2	FF UHK; Filozofie a společenské vědy (Bc.)
renesanční filozofie – filozofie 19. století ⁶⁵	Dějiny filozofie 2	FF ZČU v Plzni; Humanitní studia (Bc.)
novověká filozofie	Proměny filozofie v dějinách 3	FF UHK; Filozofie a společenské vědy (Bc.)
novověká filozofie – filozofie 20. století	Novověká současná filozofie	FF UJEP v Ústí n. Labem; Základy humanitních studií (Bc.)
analytická filozofie a její představitelé, vč. současné analytické filozofie	Soudobá analytická filozofie ⁶⁶	FF UHK; Filozofie a společenské vědy (Bc.)
	Filozofie 20. století 1 ⁶⁷	FF ZČU v Plzni; Humanitní studia (Bc.)
fenomenologie	Soudobá kontinentální filozofie ⁶⁸	FF UHK; Filozofie a společenské vědy (Bc.)
	Filozofie 20. století 2 ⁶⁹	FF ZČU v Plzni; Humanitní studia (Bc.)
otázky politické filozofie	Politická filozofie	FF UHK; Filozofie a společenské vědy (Bc.)
česká filozofie	Česká filozofie	FF UJEP v Ústí n. Labem; Základy humanitních studií (Bc.)

Zdroj: vlastní zpracování na základě dostupných sylabů

⁶³ Primárně nezaměřené na vzdělávání či učitelství.

⁶⁴ Obsahem předmětu je také filozofické myšlení a práce s filozofickými texty.

⁶⁵ Uvedené směry z 19. století jsou v tomto případě tyto: novokantovství, pragmatismus, filozofie života.

⁶⁶ Postanalytická filozofie a filozofie myslí.

⁶⁷ Analytická filozofie od počátku až po současnost; filozofie jazyka, logiky a mysli.

⁶⁸ Včetně alternativ fenomenologie; kritická teorie, strukturalismus a dekonstrukce.

⁶⁹ Fenomenologie a hermeneutika.

V takto tematicky rozdělených předmětech můžeme vidět, že některé názvy předmětů mohou být bez přečtení jejich sylabu velmi zavádějící, viz *Úvod do filozofie*, jehož obsahem jsou vybrané problémy politické filozofie, nebo *Člověk a jeho filozofické myšlení II* zabývající se českou filozofií.

Už během předchozí části (analýzy studijních programů) jsme se seznamovali s charakterem zkoumaných dat, a tím jsme získali obecnou představu o obsahu jednotlivých předmětů. Následně v každé skupině studijních programů zvlášť byly vygenerovány **počáteční kódy**, tzn. že jsme text v sylabech jednotlivých předmětů označili příslušným textem (tématem, filozofem, směrem) vystihující podstatu obsahu. Dohromady bylo tímto způsobem vygenerováno 406 kódů. Ty jsme postupně seskupili do témat tak, aby nové skupiny dávaly smysl a zároveň odrážely vzájemné vztahy a vzorce, přičemž jsme se inspirovali *Malými dějinami filozofie* (Störig, 2007). Opírali jsme se o skutečnost, že 42 z 50 předmětů mají sylaby sepsány tak, že kopírují chronologické dějiny filozofie, tzn. že jen 8 předmětů má svůj sylabus napsán tematicky⁷⁰, nebo částečně tematicky, a je možné předpokládat, že jsou takto i vedeny. Z těch osmi jsou tři zahrnuty v ostatních studijních programech, nikoli v těch zaměřených na vzdělávání. Tato skutečnost je zarážející v tom smyslu, že snahy didaktiků filozofie a autorů, kteří se touto problematikou zabývají, o prosazení problémově či tematicky zaměřené výuky, jak jsme ukázali v části [1.11 Učitel filozofie a jeho výuka](#), přicházejí vniveč. Na druhou stranu bychom se zde rádi vyhnuli generalizaci, neboť naše analýza vychází pouze ze zveřejněných sylabů, tudíž nevíme, jak výuka budoucích učitelů filozofie probíhá ve skutečnosti.

Nicméně sepsání sylabů za pomoci filozofických směrů či jejich představitelů v chronologickém pořadí nám do značné míry usnadnilo kódování, i přesto, že někteří garanti předmětů napsali sylabus tak, že je přesně zřejmé, jakými tématy se zabývají, jiní to napsali obecněji a my nevíme, např. jací konkrétní představitelé jsou k rozboru v jednotlivých přednáškách či seminářích vybráni. Stejný problém se vyskytuje i u filozofických proudů 20. století. Při druhé fázi analýzy jsme uvedené představitele zahrnuli pod odpovídající směry či témata, a vytvořili jsme **kategorie** zastřešující vícero kódů. Je důležité zmínit, že některé sylaby obsahovaly vícero kódů, které jsme sloučili do jednoho tématu (kategorie), proto počet výskytů kódu v tabulce neodpovídá počtu předmětů. Po druhé části analýzy tedy došlo k redukci počtu kategorií na **25** v bakalářských studijních programech na PdF, na **18** v navazujících magisterských studijních programech, na **14** v bakalářských studijních

⁷⁰ Tématem je zde myšlen spíše filozofický problém, jako například „téma člověk v dějinách filozofie“, „jazyk jako médium“, „čas a dějiny“, „slova a věci“ apod., nikoli filozofický směr či představitel filozofického směru jako téma.

programech zaměřených na vzdělávání na FF a na 19 kategorií v ostatních studijních programech splňující kritérium bakalářského studia na FF. Celkem bylo identifikováno 33 různých kategorií.

A) Obsahová analýza sylabů předmětů v bakalářských a navazujících magisterských programech na pedagogických fakultách

Tabulka 14
Kategorie témat na PdF

Kategorie	Bc. studium	nMgr. studium	Celkem výskytů
	počet výskytů kódu z dané skupiny		
Úvod do filozofie ⁷¹	12	2	14
Základní filozofické disciplíny	5	3	8
Filozofie dějin	3	0	3
Téma pravdy	1	0	1
Téma krize	1	0	1
Filozofie mysli	1	1	2
Eko-filozofie	1	0	1
Předsokratovská filozofie	19	5	24
Vrcholné období řecké filozofie	10	6	16
Řecká a římská filozofie po Aristotelovi	9	5	14
Filozofie středověku	12	11	23
Věk renesance a baroka	18	18	36
Filozofie osvícenství, vč. I. Kanta	14	17	31
Romantismus a německý idealismus	8	2	10
Pozitivismus, materialismus a marxismus	12	7	19
Schopenhauer, Kierkegaard a Nietzsche	9	1	10
Novokantovství	2	0	2
Filozofie života a historismus	7	0	7
Pragmatismus	1	1	2
Nová metafyzika	1	1	2
Fenomenologie	7	1	8
Filozofie existence	7	3	10
Filozofická antropologie	2	0	2
Novopozitivismus a analytická filozofie	17	6	23
Moderní a postmoderní filozofie	9	5	14

⁷¹ Základní filozofické pojmy, otázky a vztah filozofie k vědě, umění, náboženství, mýtu.

Česká filozofie	0	22	22
Vyřazená témata	5	1	6

Zdroj: vlastní zpracování

Z předmětů zahrnutých do bakalářských studijních programů jsme vyřadili 5 témat, neboť jejich vágní popis nevypovídá přesně, o jaký filozofický směr či představitele se jedná (např. „Objev možnosti myslet uvnitř evropské tradice – specifčnost evropského myšlení oproti neevropským typům vztahu ke světu“, „filozofie přírody“ apod.). Z navazujícího magisterského studia jsme vyřadili jedno velmi obecné téma formulované jako „novověká filozofie“. Téma, které je zastoupeno nejvíce je v tabulce zvýrazněno, nicméně se v jednotlivých předmětech liší skladba představitelů, což ze sylabů ani nelze 100% zjistit. V tabulce lze také vidět, která témata jsou unikátní či velmi málo probírána (1-3 výskyty).

B) Obsahová analýza sylabů předmětů v bakalářských programech⁷² na filozofických fakultách

Tabulka 15
Kategorie témat na FF

Kategorie	Bc. studium zaměřené na vzdělávání	Bc. studium – ostatní programy
	počet výskytů kódu z dané skupiny	
Úvod do filozofie	6	7
Základní filozofické disciplíny	3	13
Předsokratovská filozofie	6	4
Vrcholné období řecké filozofie	7	7
Řecká a římská filozofie po Aristotelovi	3	4
Filozofie středověku	16 ⁷³	9
Věk renesance a baroka (politická filozofie, empirismus, racionalismus)	14	38
Filozofie osvícenství, vč. I. Kanta	6	6
Romantismus a německý idealismus	3	5
Pozitivismus, materialismus a marxismus	4	9
Schopenhauer, Kierkegaard a Nietzsche	5	4

⁷² V analyzovaných navazujících magisterských studijních programech není žádný předmět zaměřen na filozofii.

⁷³ V jednom případě je dokonce uvedena židovská a arabská filozofie, což se vyskytuje jedinkrát.

Další představitelé 19. století ⁷⁴	-	6	
Novopozitivismus a analytická filozofie	-	16	
Filozofie 20. století	11 ⁷⁵	existencialismus	3
		fenomenologie	5
		postmoderna	6
		ostatní ⁷⁶	20
Současná filozofie ⁷⁷	5	-	
Česká filozofie	17	15	

Zdroj: vlastní zpracování

U filozofických fakult jsme zaznamenali značný rozdíl oproti pedagogickým, a sice že sylaby předmětů jsou zde zpracovány spíše výčtem představitelů, kteří se objevili poprvé a pouze jednou. Lze porovnat, že v ostatních programech se více prostoru věnuje disciplínám filozofie a novověké filozofii, a filozofickým směrům 20. století. Žádné téma není 100% zastoupeno ve všech sylabech všech analyzovaných studijních programů filozofických fakult.

3.1.4 Shrnutí

Cílem této části (obsahové analýzy) bylo **specifikovat deklarovaný obsah** pregraduální přípravy studentů učitelství v kontextu filozofie na pedagogických a filozofických fakultách a následně programy na obou typech fakult **komparovat**. Analýzou jsme získali odpovědi na výzkumné otázky:

- 1) Jaký je deklarovaný (teoretický) obsah pregraduální přípravy budoucích učitelů filozofie na filozofických a pedagogických fakultách?
- 2) Jaké je rozložení filozofických předmětů a jaký je jejich rozsah?

Analyzovali jsme celkem **27 studijních programů**, z toho 17 na pedagogických fakultách a 10 na filozofických fakultách. Tři studijní programy dostupné na filozofických fakultách se primárně na vzdělávání nezaměřují, ale i přesto jsme je analýze podrobili.

⁷⁴ Zde jsme zařadili například utilitarismus, novokantovství, Trendelenburga ad. představitele toho to období.

⁷⁵ Vzhledem k tomu, že se filozofické směry spadající do této kategorie (pragmatismus, frankfurtská škola, fenomenologie, analytická filozofie, vitalismus, postmoderna, strukturalismus a dekonstrukce) vyskytovaly maximálně dvakrát, sloučili jsme je do jedné zastřešující kategorie.

⁷⁶ Do této kategorie jsme zařadili unikátně vyskytující se směry a představitele, jako je J. Richard, Nozick, Strawson apod.

⁷⁷ V této kategorii jsou zahrnuty směry, jako je současná politická filozofie, filozofie mysli, filozofie medicíny, současná sociální filozofie a experimentální filozofie.

Obsahovou analýzou prošlo **50 sylabů odborně filozofických předmětů**. Na pedagogických fakultách zaznamenáváme jejich větší zastoupení na bakalářském stupni studia než v navazujícím studiu, jejich největší zastoupení nabízí konkrétně **MU v Brně**. Největší časovou dotaci těmto předmětům poskytuje **TUL a MU**, v navazujících programech **UHK a UP**. Na filozofických fakultách jsou filozofické předměty zastoupeny **pouze v bakalářském studiu** a nejvíce hodin se filozofii věnují na **OU** (zde bereme do úvahy jen programy zaměřené na vzdělávání).

Většina předmětů (42 z 50) má sylaby psané tak, že kopírují **dějiny filozofie**. 32 sylabů obsahují filozofické směry, 18 představitele, proto jsme představitele zahrnuli pod odpovídající filozofický směr. Na pedagogických fakultách jsou nejvíce zastoupena témata z kategorie **renesanční a barokní filozofie**, na filozofických se jedná o **českou filozofii a středověkou filozofii** (v programech zaměřených na vzdělávání), a novověký spor mezi **empiristy a racionalisty a představitele 20. století** (v ostatních programech).

Co se týče porovnání pedagogických a filozofických fakult v řešené problematice, bylo zjištěno, že:

- 1) počet filozoficky zaměřených předmětů na PdF se sice shoduje s počtem takovýchto předmětů na FF (25),
 - co se však týče FF, je 15 předmětů zahrnuto v programech, které se primárně na vzdělávání nezaměřují (např. *Humanitní studia*),
- 2) na PdF bylo identifikováno celkem 305 výskytů kódů (tj. filozofických směrů, představitelů a témat), na FF 284. Kódy jsme seskupili do kategorií ve finálním poměru 26 : 22 kategorií na pedagogických a filozofických fakultách v tomto pořadí.

Díky těmto datům, získaných analýzou jednotlivých sylabů můžeme sice předpokládat, že teoretický odborný obsah filozofie je zastoupen na pedagogických fakultách ve větší míře než na těch pedagogických, ačkoli náš původní předpoklad byl opačný. Netroufáme si však tyto závěry vyvozovat jednoznačně. Navíc v sylabech je obsah deklarován, reálný obsah z nich nezjistíme.

Na obou typech fakult si lze filozofické vzdělání dobrovolně doplnit, a sice **předměty se statusem B** (povinně volitelné předměty). Na pedagogických fakultách jsou to například: *Vybrané filozofické otázky přírodních věd*, *Česká filozofie*, *Didaktika filozofie*, *Současná filozofie*, *Úvod do myšlení a díla F. Nietzscheho* aj. Z filozofických fakult jmenovitě zmíníme např. *Filozofie pro děti*, *Filozofie skrze sci-fi*, *Bytí a čas: úvod a četba*, *Utopické myšlení v dějinách filozofie*, *Témata současné filozofie* apod. Větší možnosti výběru a příležitosti

rozdvinout se v oblasti filozofie mají studenti k dispozici právě v těchto B (povinně volitelných) předmětech na filozofických fakultách a již z názvu předmětu můžeme usuzovat na jejich odlišný charakter.

3.2 Zjištění z dotazníkového šetření

V této části disertační práce představíme výsledky získané statistickým zpracováním položek v dotazníkovém šetření a v příloze, kterou vyplňovali začínající učitelé v rámci rozhovorů. Jedná se o objektivní, kvantitativní data, proto jsme se rozhodli tuto problematiku umístit před analýzu rozhovorů (a otevřených položek v dotazníku) dle principů zakotvené teorie, a to i proto, abychom se k těmto výsledkům mohli odkazovat. Škálové položky zaměřené na oba typy připravenosti (teoretické a praktické) jsme zadali oběma skupinám respondentů (začínajícím učitelům filozofie a studentům SV) za účelem nynějšího porovnání. Studenti také posuzovali pregraduální přípravu jako celek, což tvořilo obsah další škály.

Na tomto místě analyzujeme škálové položky Likertovy škály, která byla rozdělena na teoretickou a praktickou připravenost. K této části se váží hypotézy, které jsme formulovali na úplném počátku našeho empirického šetření, a které slouží k ověření určitých předpokladů. Dohromady se všemi daty a jejich analýzou tvoří komplexní výzkumný celek. Jedná se o tyto dvě hypotézy:

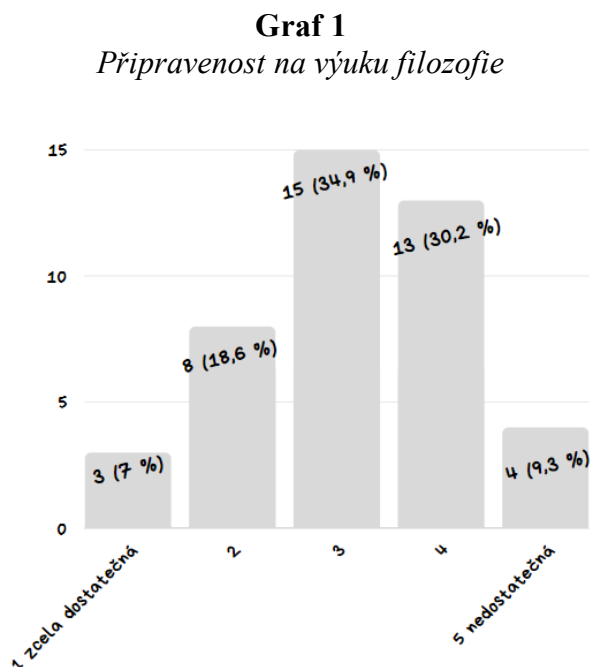
- H1: Mezi subjektivně vnímanou připraveností na výuku filozofie **začínajících učitelů a studentů učitelství** existuje statisticky významný rozdíl.
- H2: Mezi subjektivně vnímanou mírou **připravenosti** na výuku filozofie a **zkušeností vyučovat filozofii v rámci povinné praxe** existuje statisticky významný rozdíl.

Dotazník byl před použitím ověřen, zda splňuje kritéria dobrého nástroje (Gavora, 2012). Jeho **srozumitelnost** byla posuzována opakovaně v rámci konzultací se školitelem autorky disertační práce a dalšími kolegy a odborníky. Navíc byla ověřena respondentkou v rámci předvýzkumu. Co se týká **reliability**, následovali jsme Gavorovo (2012) doporučení a vypočítali jsme Cronbachovo alfa pro škálové položky v dotazníku. Koeficient alfa byl u položek, které vyplňovali učitelé $\alpha = 0,912$ a studenti $\alpha = 0,927$. Tento koeficient se týkal obou oblastí; teoretické a praktické připravenosti. Tento koeficient považujeme za dostatečný. Cronbachovo alfa pro škálové položky zjišťující celkové posuzování pregraduální přípravy (jen studenty) je $\alpha = 0,75$. Tento číselný údaj je nižší, ale přisuzujeme to relativně nízkému počtu položek (3) a v rámci toho jej považujeme také za dostatečný.

Od oslovených studentů jsme získali **43** vyplněných dotazníků a ty jsme zahrnuli do našeho výzkumu. Vzhledem k nižšímu počtu respondentů neplánujeme použít složitější statistické metody, ale i přesto se zaměříme na ověření dvou stanovených hypotéz. Tuto část prezentujeme jako informativní sondu, jednu z možných variant „dokreslení“ poznatků získaných metodou zakotvené teorie. Výsledky prezentujeme s vědomím relativního zkreslení

v důsledku nízkého počtu respondentů, jejich nerovnoměrného zastoupení v obou pozorovaných skupinách (začínajících učitelů a studentů učitelství) a jejich specifického výběru.

V první výsledkové části představíme celkové hodnocení vlastní připravenosti na výuku filozofie (položka č. 28) vzhledem k absolvované teoretické (položka č. 29) a praktické (položka č. 30) přípravě. Studenti tuto oblast posuzovali na škále 1 až 5, přičemž 1 = zcela dostatečná, 5 = nedostatečná. Jednotlivé výsledky lze vidět na následujících grafech.



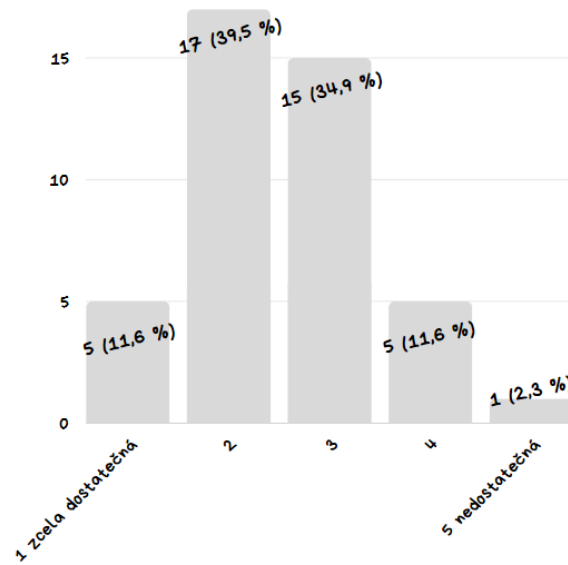
Zdroj: zpracování v Canva⁷⁸ na základě získaných dat z Google Forms

Z prvního grafu vyplývá, že studenti se cítí být spíše nepřipraveni. Více odpovědí inklinuje doprava – k nedostatečné připravenosti, i přesto, že nejvíce respondentů označilo jako svou odpověď neutrální střed. Na tomto místě jsme si vědomi nepřesné formulace a možnosti jiné interpretace; pokud bychom škálu 1-5 přirovnali ke klasické klasifikační stupnici, výsledky by znamenaly, že nejvíce respondentů je připraveno „dobře“ a 13 stále „dostatečně“. Také by to znamenalo, že pouze 4 studenti se necítí být připraveni vůbec. Dále je vhodné podotknout, že tři z těchto čtyř studentů v jiných (otevřených) položkách uvedli, že chtějí učit na ZŠ (kde se filozofie nevyučuje), nebo že je pro ně filozofie neoblíbenou disciplínou.

⁷⁸ Jedná se o online nástroj pro grafický design.

Graf 2

Podpora akademických pracovníků – teoretická příprava

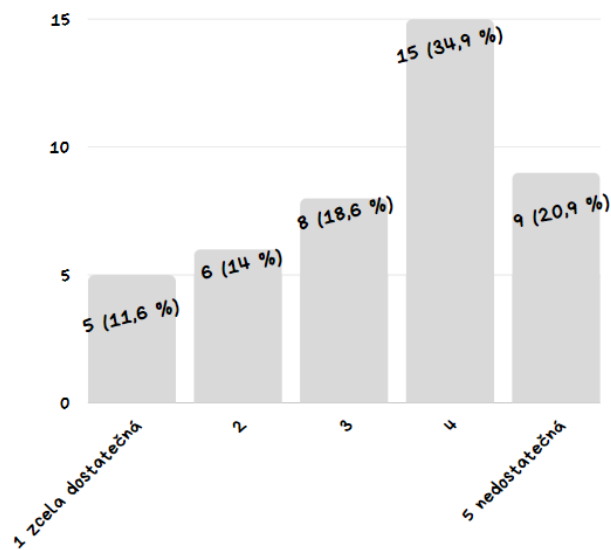


Zdroj: zpracování v programu Canva na základě získaných dat z Google Forms

Druhý graf ukazuje, že v oblasti teoretické přípravy (příprava spočívající v osvojování odborného filozofického obsahu a schopnosti jeho didaktické transformace) ve vztahu k akademickým pracovníkům hodnotí svou pregraduální přípravu spíše dostatečně. Jen jeden respondent podporu akademických pracovníků v této oblasti označil za nedostatečnou.

Graf 3

Podpora akademických pracovníků – praktická příprava



Zdroj: zpracování v programu Canva na základě získaných dat z Google Forms

Třetí graf znázorňuje, že to, co platí pro oblast teoretické přípravy, rozhodně neplatí pro přípravu praktickou. Stejný počet respondentů (5) hodnotí praktickou i teoretickou přípravu jako zcela dostatečnou. Nicméně podporu akademických pracovníků v oblasti praktické přípravy (příprava spočívající např. ve vedení pedagogických praxí a rozvíjení kompetencí – profesních i filozofických) vnímá 9 respondentů jako nedostatečnou.

Nyní přistoupíme k ověření formulovaných hypotéz. Ty jsme formulovali oboustranně a pro jejich ověření jsme zvolili neparametrický Mann-Whitneyho U-test pro dva nezávislé výběry. Využili jsme ručních výpočtů v MS Excel, dále dva statistické softwary; JASP a Statistica. U všech tří způsobů nám s minimálními odchylkami vyšla následující stanoviska.

1. H1: Mezi subjektivně vnímanou připraveností na výuku filozofie **začínajících učitelů a studentů učitelství** existuje statisticky významný rozdíl.

Pro testování hypotézy H1 jsou formulovány nulová a alternativní hypotéza:

- H_{10} : Mezi subjektivně vnímanou připraveností na výuku filozofie začínajících učitelů a studentů učitelství neexistuje statisticky významný rozdíl.
- H_{1A} : Mezi subjektivně vnímanou připraveností na výuku filozofie začínajících učitelů a studentů učitelství existuje statisticky významný rozdíl.

Při testování bylo analyzováno celkem 18 proměnných. Pro porovnání signifikance byla stanovena hladina významnosti $\alpha = 0,05$. Statisticky významné rozdíly na základě vypočtené hodnoty signifikance (p -hodnoty) $p < 0,05$ byly prokázány pouze u tří proměnných týkající se teoretické připravenosti, jak ukazuje tabulka č. 16. Tyto hodnoty jsou v tabulce označené červeně.

Tabulka 16
Data pro H1

Proměnná	Průměrné hodnoty		Signifikance (p -hodnota)
	učitelé (n = 6)	studenti (n = 43)	
1.1.	2,500000	3,511628	0,189621
1.2.	2,333333	3,511628	0,150836
1.3.	2,333333	2,837209	0,581556
1.4.	1,666667	3,302326	0,003208
1.5.	2,333333	3,790698	0,031456
1.6.	2,333333	3,209302	0,300911

1.7.	3,000000	4,883721	0,020192
1.8.	3,000000	3,953488	0,222937
2.1.	2,333333	3,720930	0,068835
2.2.	2,500000	3,720930	0,103884
2.3.	2,166667	3,558140	0,064015
2.4.	1,833333	2,930233	0,097268
2.5.	2,833333	3,674419	0,211418
2.6.	3,166667	4,302326	0,125756
2.7.	3,000000	2,720930	0,687903
2.8.	2,833333	3,534884	0,411194
2.9.	2,166667	2,534884	0,777561
2.10.	1,833333	1,860465	0,893600
Průměr celkem	2,453704	3,419897	0,266275

Zdroj: vlastní zpracování na základě získaných dat a za pomoci software Statistica

Mezi vnímanou připraveností začínajících učitelů a studentů učitelství na výuku filozofie tedy **nejsou** žádné statisticky významné rozdíly u všech zkoumaných proměnných. **Nezamítáme tedy H1₀.**

Rozdíly se týkají pouze dílčích aspektů, které mohou být ovlivněny různými faktory. Jedná se o:

- 1.4. charakteristiku hlavních filozofických směrů, objasnění myšlenek klíčových představitelů,
- 1.5. popis vývoje filozofického myšlení, včetně souvislostí,
- 1.7. popis obsahu filozofie v RVP G.

Tyto dílčí výsledky bychom mohli interpretovat tak, že začínající učitelé při své výuce musí aktivně teoretický filozofický obsah didakticky transformovat a předávat svým žákům, tzn. že musí být schopni charakterizovat filozofické směry, objasnit myšlenky jejich hlavních představitelů a popsat vývoj filozofického myšlení. Zatímco studenti učitelství tento obsah nikomu dalšímu předávat (zatím) nemusí, zatím se aktivně (tj. na pozici učitele) nenachází v procesu výuky. Proto je jejich didaktická transformace vnímaná spíše jako jen představa o ní.

Na základě průměrných hodnot však vidíme, že u všech proměnných (kromě položky 2.7.; orientace v metodách a formách výuky filozofie) dosahují nižších hodnot **začínající učitelé**. V našem případě to znamená, že právě oni vykazují lepší připravenost (vzhledem ke škále, kde čím nižší jsou hodnoty, tím více souhlasí respondent s výrokiem, a tím více se cítí

být připraven). Ve prospěch studentů hraje položka č. 2.7, což může být dáno tím, že metody a formy výuky mají čerstvěji zažité z výuky na vysoké škole, na rozdíl od začínajících učitelů.

Dále bychom mohli testovat hypotézu jednostranně formulovanou, a sice že „u začínajících učitelů filozofie je míra subjektivně vnímané připravenosti **větší alespoň o úroveň** než tato míra u studentů učitelství“, ale na základě analýzy průměrných hodnot by daná hypotéza nebyla ověřitelná.

2. H2: Mezi subjektivně vnímanou mírou připravenosti na výuku filozofie studentů se zkušeností výuky filozofie **v rámci povinné praxe** a studentů bez této zkušenosti existuje statisticky významný rozdíl.

Při tom jsou formulovány nulová a alternativní hypotéza:

- H₂₀: Mezi subjektivně vnímanou mírou připravenosti na výuku filozofie studentů se zkušeností výuky filozofie v rámci povinné praxe a studentů bez této zkušenosti neexistuje statisticky významný rozdíl.
- H_{2A}: Mezi subjektivně vnímanou mírou připravenosti na výuku filozofie studentů se zkušeností výuky filozofie v rámci povinné praxe a studentů bez této zkušenosti existuje statisticky významný rozdíl.

V tomto testování bylo analyzováno opět 18 proměnných. Zvolená hladina významnosti pro porovnání signifikance byla opět stanovena $\alpha = 0,05$. Statisticky významné rozdíly na základě vypočtené hodnoty signifikance $p < 0,05$ nebyly prokázány **u žádné proměnné**. Všechny vypočtené hodnoty zobrazuje tabulka č. 17:

Tabulka 17
Data pro H2

Proměnná	Průměrné hodnoty		signifikance (<i>p</i> -hodnota)
	studenti se zkušeností (<i>n</i> = 8)	studenti bez zkušenosti (<i>n</i> = 35)	
1.1.	3,625000	3,485714	0,890490
1.2.	3,375000	3,542857	0,842338
1.3.	2,750000	2,857143	0,914724
1.4.	3,375000	3,285714	0,794747
1.5.	4,250000	3,685714	0,260198
1.6.	2,500000	3,371429	0,247143
1.7.	4,250000	5,028571	0,348016

1.8.	3,625000	4,028571	0,656928
2.1.	3,625000	3,742857	0,747879
2.2.	3,625000	3,742857	0,842338
2.3.	3,625000	3,542857	0,866355
2.4.	3,000000	2,914286	0,818463
2.5.	3,625000	3,685714	0,987795
2.6.	4,500000	4,257143	0,701890
2.7.	3,000000	2,657143	0,771213
2.8.	3,375000	3,571429	0,866355
2.9.	2,625000	2,514286	0,679273
2.10.	1,875000	1,857143	0,963399
Průměr celkem	3,368056	3,432746	0,733308

Zdroj: vlastní zpracování na základě získaných dat a za pomoci software Statistica

Na základě zjištění **nezamítáme nulovou hypotézu H_{20}** . Z analýzy průměrných hodnot vyplývá, že v určitých aspektech se cítí být připravenější studenti se zkušeností s výukou filozofie v rámci své povinné praxe, v jiných zase bez této zkušenosti. Počet proměnných, kde bychom na základě dat mohli usuzovat větší připravenost (v tabulce tučně) je u obou skupin stejný (9). Pravděpodobně v připravenosti na výuku filozofie zkušenosti z povinné pedagogické praxe nehrají roli. Je důležitější celková praxe jako zkušenost, než jaká témata studenti v průběhu praxe vyučují. I přesto na celkových průměrných hodnotách lze vidět, že studenti se zkušeností vykazují o přibližně 0,06 „lepší“ připravenost, je to však velmi zanedbatelné číslo.

3.3 Zakotvená teorie

Při analýze informací získaných z polostrukturovaných rozhovorů se začínajícími učiteli filozofie⁷⁹ bylo postupováno podle principů zakotvené teorie, při kterých se prolínají tři kódovací fáze, a sice otevřené, axiální a selektivní kódování. Simultánně se získáváním materiálu probíhal přepis rozhovorů a jejich analýza. K přepisu rozhovorů nám byla nápomocná funkce *Diktovat* obsažená v MS Word, nicméně přepisy jsme znovu procházeli a upravovali podle nahrávek, aby odpovídaly skutečnosti. Tato fáze nám u každého rozhovoru zabrala přibližně 2 a půl hodiny. Přepisy rozhovorů byly následně vytisknuty s dostatkem místa pro kódování a poznámky. Kódování tedy probíhalo metodou *papír a tužka* (Švaříček & Šedřová, 2014). O existenci softwarů pro kódování jsme srozuměni, ale vzhledem k počtu rozhovorů, zpoplatněným programům a neúčasti na školení např. pro užívání programu Atlas.ti jsme zvolili konzervativnější způsob kódování. K zaznamenávání kódů jsme si však pomohli programem MS Excel.

Stejně jako ve fázi předvýzkumu jsme započali kódování rozhovorů **otevřeným kódováním**. Označovali jsme slova, většinou však delší úseky, tedy významové jednotky, které jsme opatřili vhodnými kódy. U každého rozhovoru jsme vytvářeli jejich seznamy. Posléze došlo ke slučování kódů na základě podobnosti. Ačkoli jsme si kódovací techniky mohli vyzkoušet v předvýzkumné fázi, i v této fázi probíhalo kódování zpočátku velmi pomalu. V průběhu analýz jednotlivých výpovědí se začaly utvářet skupiny kódů, které se opakovaly, což dokazovalo postupnou saturaci materiálu. Tato fáze obnášela kódování šesti rozhovorů a opakované čtení již dříve zakódovaných rozhovorů s sebou přinášelo nové informace a materiál nabýval nového rozměru, což bylo dáno právě kontextem analýzy ostatních rozhovorů. Každý rozhovor prošel několika fázemi kódování. Ukazovalo se, že respondenti poskytovali odpovědi i na otázky, které položeny nebyly a díky tomu jsme mohli z rozhovorů vyčíst nejen manifestní, ale i latentní obsah.

Díky otevřenému kódování se v datech objevily klíčové pojmy a kategorie, na jejichž základě bylo možné postoupit k další fázi – **axiálnímu kódování**. Už během první fáze se nám vlivem nabytí teoretických znalostí o procesech zakotvené teorie v hlavě objevovala nepřesná schémata postihující možné vztahy mezi vznikajícími kategoriemi. Ve fázi axiálního kódování jsme k tomuto úkolu už přistupovali záměrně. Snažili jsme se nalézt logické vztahy mezi

⁷⁹ Podle postupů zakotvené teorie, především otevřeného kódování, jsme postupovali i při analýze otevřených položek v dotaznících pro studenty. Proto jsou součástí této části i výsledky z dotazníkového šetření, zejména pak v částech pojednávajících o praktické připravenosti a praktickém obsahu pregraduální přípravy, protože dokreslují vznikající teorii.

kategoriemi a subkategoriemi podle paradigmatického modelu. To znamená, že jsme se snažili pojmenovat základní jevy, jejich příčiny, kontext, ve kterém se odehrávají, intervenující podmínky, strategie jednání aktérů související s těmi jevy a následky, ke kterým v důsledku předchozích zjištění dochází. V průběhu toho nám začínaly být patrné významy a souvislosti jednotlivých částí a výpovědí. Z materiálu jsme se snažili sestavit nový a ucelený obraz reality, jehož jednotlivé části se staly základem pro metadeskripci – popisu slučujícímu všechny části dohromady.

V poslední fázi analýzy při **selektivním kódování** došlo k určení centrální kategorie (jevu), která byla následně uvedena do vztahů s těmi ostatními, a sice na základě paradigmatického modelu. Centrální kategorii obvykle není nutné explicitně hledat, protože se samovolně vynořuje ze získaných dat. Jedná se o kategorii, která je v nich dobře ukotvena a nasycena a je s dalšími kategoriemi provázána prostřednictvím různých vztahů. Signalizují jí také poznámky výzkumníka (mema) (Šimandl & Dobiáš, 2022). To tvořilo základ pro analytický příběh, který je obsažen v části [4.1 Základní analytický příběh](#). Protože ne vždy stačila nasbíraná data a jejich znovu projití, museli jsme se tzv. vrátit do terénu a oslovit některé respondenty znovu. Proto se zmíněné tři fáze neustále prolínají a probíhají cyklicky.

V průběhu celé výše popsané fáze kódování jsme naráželi na nezbytnost **teoretické citlivosti, tvořivosti a představivosti**. Podle Miovského (2006) je teoretická citlivost výzkumníka projevoována vzhledem do souvislostí výskytu, charakteru a vývoje zkoumaného jevu, schopností dát datům význam, rozlišit podstatné od nepodstatného a související od nesouvisejícího. Prekoncepty, které výzkumník v dané oblasti má, mu mohou být nápomocny při orientaci v terénu i datech, pokud jsou jím uvědomované a pracuje se s nimi. Výzkumník musí dbát na to, aby je nepovažoval za fakta, ale aby je právě neustále porovnával s analyzovaným materiálem a kriticky posuzoval. Bez dalších dvou aspektů (tvořivosti a představivosti) bychom nemohli materiál rozkládat a následně skládat do nového komplexně pojatého celku. V kvalitativním výzkumu se odráží osobnost výzkumníka, prostřednictvím kterého dochází k interpretaci údajů. Může se to jevit jako nevědecké, ale, jak poukazuje Jirečková (2011), tato skutečnost je již přijímána jako nevyhnutelná. Uvědomění si vlastní osobnosti a jejích vlivů na naše zkoumání nám umožňuje kriticky reflektovat naše výsledky a překonat inherentní omezení subjektivního vnímání.

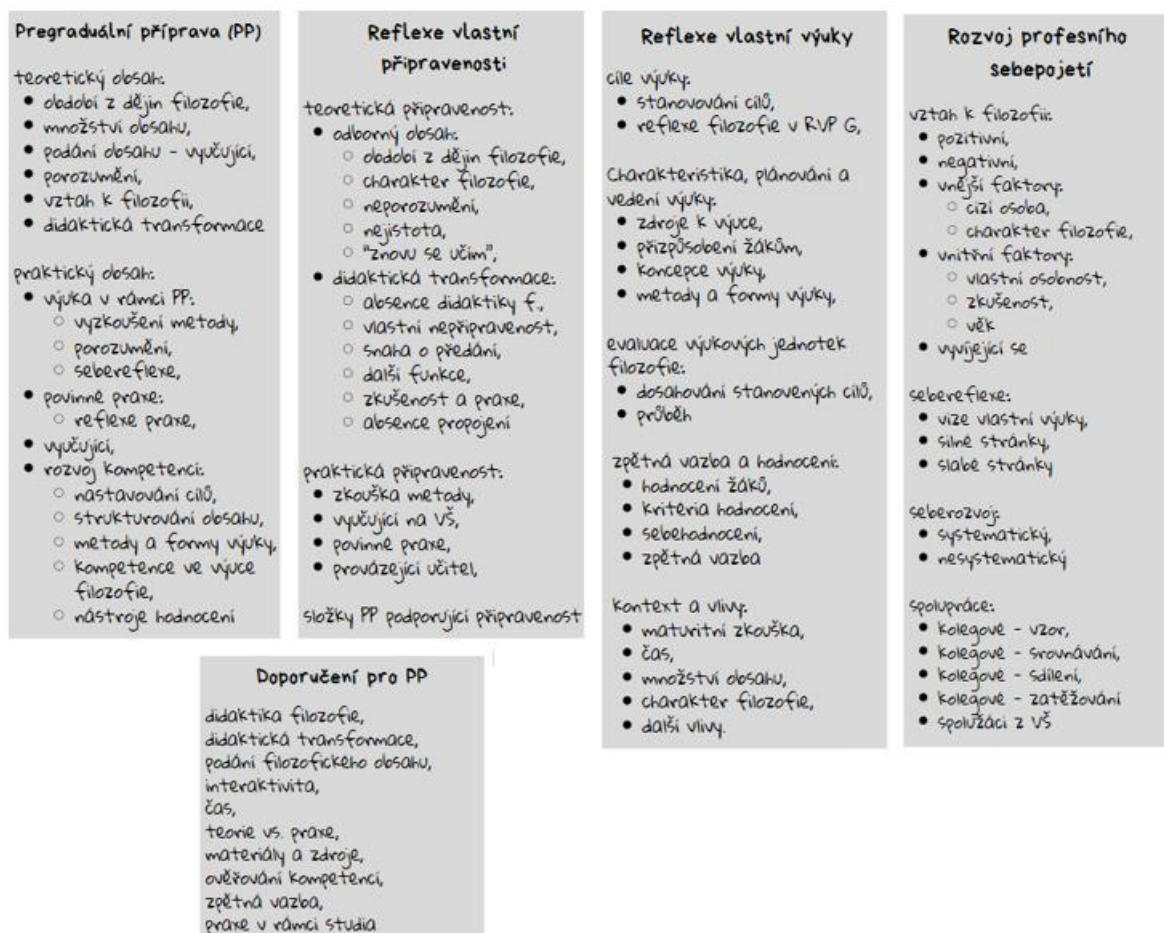
Následující část deskriptivně představuje výsledky provedeného empirického šetření. V průběhu analýzy se vynořovala jednotlivá témata, o kterých bude následující text pojednávat, a při jejím trvání bylo celou dobu očividné, že jednotlivé jevy a procesy spolu těsně souvisí a jsou propojené. Jejich vztahy a propojení se budeme snažit popsat vždy u každé kategorie.

Nicméně teď stojíme před problémem, jak vyložit jevy, které jsou cyklicky propojeny lineárním způsobem v textu bez toho, aniž bychom se opakovali a zůstala zachována srozumitelnost. Doufáme, že se nám pomocí pojmů, které v průběhu analýzy vznikaly, podaří klíčové jevy popsat.

V rámci otevřeného kódování vzniklo u každého respondenta v průměru 90 kódů, které jsme postupně zobecňovali do skupin, následně do subkategorí a konečně sloučili do těchto 5 hlavních kategorií:

- Pregraduální příprava (dále jen PP),
- Reflexe vlastní připravenosti,
- Reflexe vlastní výuky,
- Sebepojetí,
- Doporučení pro PP.

Schéma 1
Kategorie, subkategorie a skupiny kódů



Zdroj: vlastní zpracování v programu Canva

Schéma č. 1 zobrazuje kategorie, subkategorie a skupiny kódů, kterými se budeme celou nadcházející část práce zabývat. Kategorie tvoří vždy samostatnou podkapitulu, subkategorie budou v jejich rámci v textu **ztučněny** a jednotlivé kódy či jejich skupiny budou podtrženy. Schéma informuje čtenáře o tom, v jaké části se bude o kódech převážně pojednávat, v rámci které kategorie a subkategorie jsou dohledatelné.

Stěžejní roli hrálo poznámkování (psaní mem), které umožnilo postihnout vznikající vztahy a souvislosti mezi kategoriemi, subkategoriemi a jednotlivými kódy. Data budeme dále charakterizovat v podobě analytického příběhu. Jeho principem je poskytnout detailní výsledky analýzy v podobě popisu syntetizujícího veškeré informace získané od všech účastníků výzkumu. Analytický příběh poskytuje rámec pro budoucí teorii, kopíruje paradigmatický model, v rámci kterého jsou popsány vytvořené kategorie a jejich subkategorie. Některé kódy spadají do vícero kategorií a též vztahy mezi kategoriemi jsou prolínající se, i když jsou prezentovány lineárně. Následující část je členěna právě na základě vytvořených kategorií, které kopírují paradigmatický model s tím, že intervenující podmínky a kontext byly propojeny, což zvolený typ analýzy (zakotvená teorie) umožňuje (Šedřová, 2006).

Výstupy vzešlé z analýzy jsou přímo v textu doplňovány grafickými schémata, která mají funkci grafického shrnutí nejdůležitějších informací. Význam a zařazení schématu do textu jsou vždy objasněny. Jednotlivé výsledky jsou stejně tak doplněny o reálné úryvky z výpovědí respondentů. Výpovědi jsou označeny Respondentem s přiděleným číslem, aby byla zachována anonymita účastníků výzkumu. Výroky jsou psány kurzívou a uvozeny uvozovkami, stejně jako přímé citace na jiných místech v textu práce. Pokud výrok obsahuje tři tečky, znamená to, že nepodstatná část (pro danou kategorii) výpovědi byla vypuštěna. Pokud výrok obsahuje hranatou závorku, v závorce je pro větší srozumitelnost uvedena vysvětlivka či doplnění autorky práce. Cílem prezentace výroků skrz analytický příběh je především transparentnost, ale i srozumitelnost a přehlednost pro čtenáře této práce.

3.3.1 Základní jev: Reflexe vlastní připravenosti

Analýza, jež je obsahem celé této části, se dotýká základního jevu, kterým je fenomén **připravenosti na výuku filozofie**, resp. její reflexe. Tento jev bude popsán s ohledem na jeho charakteristiky; **teoretickou a praktickou** připravenost (což bylo u začínajících učitelů během rozhovorů zjišťováno také pomocí položek Likertovy škály). K tomuto jevu (tj. centrální kategorii) budou pak ostatní kategorie vztahovány třemi způsoby:

- vzhledem k absolvované PP,

- na základě vlastní zkušenosti (v současné praxi) a subjektivních vlivů na tuto praxi,
- jako reflexe vyplývající z předchozích dvou bodů v podobě doporučení pro PP (a tím pádem k vyšší míře vnímání vlastní připravenosti).

Absolvovaná PP znamená, že respondenti k popisu a reflexi vlastní připravenosti zpětně reflektují průběh a podobu svého vysokoškolského studia a ve výpovědích postihují, ať už záměrně či nezáměrně, její vlivy. V této části budeme vycházet jednak z výpovědí respondentů, a jednak také z dotazníků studentů, kteří nic jiného, než probíhající pregraduální přípravu prozatím reflektovat nemohou.

Vnímání vlastní připravenosti ve druhé řadě ovlivňuje vlastní praxe včetně různých zkušeností začínajících učitelů filozofie. Do této charakteristiky zařazujeme také subjektivní faktory, které mohou při reflexi hrát roli.

Poslední charakteristiku považujeme spíše za dimenzi (ve smyslu dostatečné připravenosti), která vzniká syntézou předchozích dvou částí, tedy dvou typů reflexe. Na jejich základě respondenti navrhuji možnosti, kterými by bývalo bylo možné naplnit jejich potřeby v rámci pregraduální přípravy, a tím pádem zvýšit vnímanou míru vlastní připravenosti.

3.3.1.1 Teoretická připravenost

Teoretická připravenost pro nás představuje dvě složky; jednu vztahujeme přímo k oboru (připravenost na odborný filozofický obsah, ve smyslu teoretických vědomostí), druhou k didaktické transformaci toho obsahu. Tento krok zdůvodňujeme existencí *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a), který obor a jeho zprostředkování žákům slučuje v Oblasti 1. I přesto, že je didaktická transformace součástí, viditelně ji v textu oddělíme, protože se zdá být spíše na pomezí mezi teoretickou a praktickou rovinou. Je to dáno především dvěma typy respondentů, kdy u studentů didaktickou transformaci vnímáme spíše jako představu o ní (během pregraduální přípravy po nich není vyžadována v tak velké míře jako u učitelů již působících v praxi), zatímco u začínajících učitelů se již jedná o vlastní aktivní činnost. Data pro tuto část čerpáme z rozhovorů, z dotazníku pro studenty a z přílohy, kterou vyplňovali začínající učitelé.

Nehledě na to, kde svou pregraduální přípravu respondenti absolvovali a v jaké podobě, ve výpovědích tří Respondentů (4, 5, 6) se ukazuje, že se cítí být připraveni na reálnou výuku filozofie do určitého období dějin filozofie, ti ostatní se o tomto nezmínili. Všichni tři jako kritickou uvádějí moderní filozofii, viz výpověď Respondentky 4 „... *třeba na antickou filozofii, tak tam si přijdu docela dobře připravená, tam jsem v klidu. Potom i středověká byla*

docela fajn, tak tam to bylo taky v pořádku. Na novověk jsme měli takového mladého profesora a ten byl super, protože ten nám to [filozofii] tak pěkně přiblížil vždycky, že ty zápisy, co mám, tak jsem z nich čerpala hodně i letos nebo vloni, právě když jsem to učila, protože to bylo fakt hrozně přínosné, ale třeba úplně moderní filozofii, tam si připravená nepřijdu.“ Respondentka 5 dodává: „... ale kdybych to pak měla posunout úplně do tý jako nejmodernější části filozofie, no tak ať se možná hodně snažili, tak si myslím, že jsme byli hodně ztracený, že to už je část, kde bych neřekla vůbec nic v dnešní době.“ Respondent 6 se považuje za „docela dobře“ obohaceného, a sice také pouze do novověké filozofie, „novější představitel, tak tam už ta výuka v některých předmětech končila. ... A v některých předmětech pak byla vyučována takovým způsobem, že jsem to vlastně moc nepochopil.“ Z výpovědí respondentů vyplývá, že důvodem pro pocit nepřipravenosti v daném období je charakter filozofie a vlastní neporozumění.

K pocitu nepřipravenosti v rámci odborného teoretického obsahu se vyjadřuje Respondentka 3, která popisuje, že takový pocit s sebou do praxe nese jistá negativa, ať už se jedná o negativní pocit, kterým je nejistota, nebo nutnost časově delších příprav: „... se necítím teďka připravená nebo necítím se připravená, já učím a musím se tvářit, že jsem připravená a připravuju se, ale nejsem vůbec na jisté půdě. Nejsem, opravdu se to znovu všechno učím.“

Připravenost v oblasti didaktické transformace

Všichni respondenti ve svých výpovědích tvrdí, že v rámci celé pregraduální přípravy absentovala didaktika filozofie. V rámci seminářů absolvovali semináře didaktiky oboru, a i přesto že byly skvěle vedené (případ Respondentek 3 a 5), nicméně žádný kurz nebyl zaměřen na zprostředkování konkrétního filozofického obsahu.

Přístup vyučujícího, a nejen ve vztahu k didaktické transformaci (viz dále), může ve finále vést k nepřipravenosti na reálnou výuku, což dokazujeme výpovědí Respondentky 4: „Z filozofie, nebo jak mám učit filozofii mi nikdy nikdo neřekl. A vůbec z té didaktiky celého ZSV si vlastně neodnáším nic. ... to bylo [didaktický seminář] jako fakt jenom teorie, ani upřímně nevíme, o čem ta teorie byla, protože jsme si ani nikdy nic nezapisovali, nikdy jsme tam pořádně nic nedělali. Jeho skripta byla taková, bych řekla zmatená. ... měli jsme připravit nějaké hodiny. K tomu nám potom poslal zpětnou vazbu, ale to bylo docela o ničem, ta zpětná vazba, bylo vidět, že toho má hodně, a že na to tím pádem nemá čas.“ Na základě dosavadních zkušeností v praxi respondenti reflektují svou vlastní nepřipravenost, např. Respondent 1 tvrdí: „Já si nemyslím, že jsem zatím úplně připravenej na výuku filozofie, takže tam jde spíš o to, že se snažím jim to předat.“

Respondentka 4 uvádí, že pocit nepřipravenosti v rámci didaktické transformace může být ještě umocněn obdržáním dalších funkcí během adaptačního období (v případě respondentky se jedná o třídnictví). Obě Respondentky (3, 4) se shodují v tom, že od pocitu nepřipravenosti pomáhá delší zkušenost a praxe, což dokresluje tvrzením Respondentky 3: „ ... *snažím se pochopit teďka trošičku jinak jo, což je možná ta transformace i že jo, protože nejlíp se učíte, když učíte. ... Tak doufám, že to bude rok od roku lepší.*“

Pro svou dostatečnou (nebo lepší) připravenost by respondenti potřebovali odborný obsah filozofie už v rámci pregraduální přípravy více propojovat s reálným životem a dnešním světem (Respondenti 1, 3, 4). Tuto potřebu přiblížit způsob didaktické transformace demonstrujeme částí výpovědi Respondentky 4: „ ... *že mi někdo vykládal celou dobu, sice to bylo kvalitní, a vykládal mi o všech těch filozofických teoriích, o těch koncepcích a podobně, tak to sice bylo hrozně super, ale teďka pro mě je těžké to udělat, aby to bylo lidské.*“

3.3.1.2 Praktická připravenost

Praktická připravenost obsahuje vnímání vlastních filozofických kompetencí a úroveň jejich rozvoje (což studenti i začínající učitelé posuzovali v Likertově škále, která byla součástí rozhovorů i dotazníků) a také profesní kompetence spadající do Oblastí 2 až 6 dle *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a). S ohledem na připravenost na reálnou výuku filozofie v těchto oblastech nyní sledujeme, jak ji respondenti hodnotí v důsledku absolvování pedagogické praxe v rámci studia, zda a jak se vnímají připraveni v oblasti plánování a realizace výuky. Respondentka 4 poukazuje na přínos skutečného vyzkoušení metody výuky již během studia: „*Jednou jsme dělali debatu, z toho čerpám do dneška.*“ Téměř totožně se vyjadřuje Respondentka 5, kdy navíc vyzdvihuje přístup vyučujícího: „*tak hezky ty debaty vedl natolik, abychom byli vůči sobě tolerantní, respektující, a to je třeba věc, kterou já jsem si odnesla. A i díky tomu přístupu učitele.*“ Také Respondentka 2 hodnotí podobnou zkušenost: „*Velmi kladně hodnotím, že jsme rozebírali texty, filozofický texty. K tomu byly potom návodné otázky a na základě toho jsme diskutovali. A to si myslím, že kdybych si na vysoké škole nevyzkoušela, tak bych si na to netroufla. Ale teď to právě používám občas.*“

Co se týče pedagogických praxí, které se absolvují v rámci pregraduální přípravy povinně, jejich přínos komentuje Respondentka 3: „*což fakt jako dalo člověku tady po té praktické stránce asi nejvíc, protože já jsem chytla úplně skvělou holčičku, která to učila. ..., takže z toho čerpám doted.*“ Na tomto místě bychom chtěli zdůraznit důležitost provázejícího učitele, k čemuž výrok respondentky odkazuje. Naopak na minutí se s účelem praxí poukazuje Respondentka 4, která svou praxi vykonávala na soukromé škole (určeno vysokou školou),

kteřá „fungovala teda úplně na jiném principu, bylo tam 10 dětí, bylo to příjemné, ta děčka byla šikovná, ale bylo to něco jiného, než potom máme v té praxi, no.“ Ačkoli měl Respondent 6 v rámci své praxe možnost vyučovat přímo filozofii, podotýká že: „Nejsem si jistý, jestli vyloženě byla potřebná čistě ta výuka filozofie, ale praxe jako taková určitě. Že si myslím, že nemusí být až tak důležité učit přímo filozofii jako učit.“

3.3.1.3 Reflexe vlastní připravenosti studentů vzhledem k absolvované pregraduální přípravě

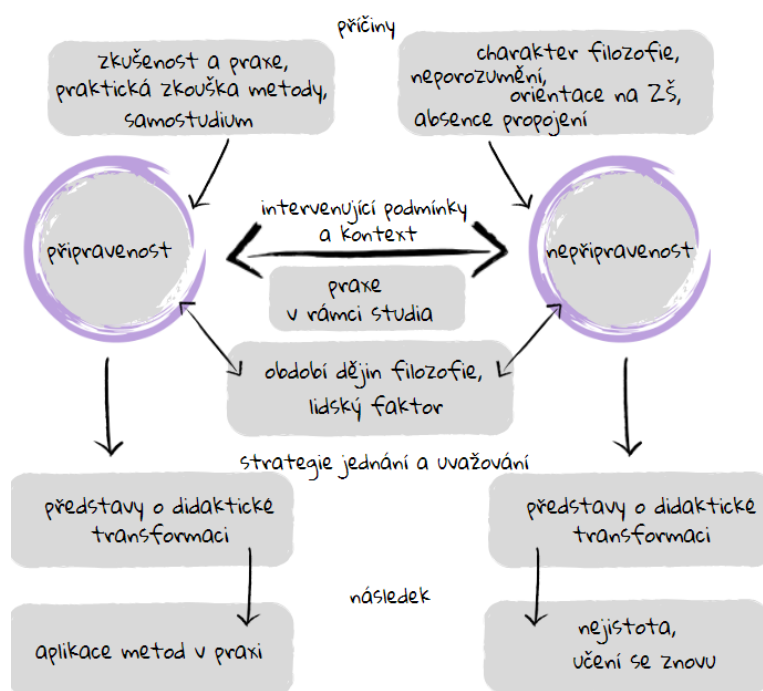
V dotazníkovém šetření jsme se studentů v otevřené položce zeptali, co nejvíce **přispělo k jejich připravenosti** na profesi učitele filozofie. Mohli tak svou připravenost reflektovat pouze vzhledem k (téměř) absolvovanému studiu.

V otevřených odpovědích studentů se objevuje, že se necítí být připraveni (3), dva respondenti uvedli i důvod; jejich budoucí kariéra se orientuje na učitelství na základní škole, kde se s odborným obsahem filozofie nesetkají. Ve většině případech (30) studenti vyzdvihují přednášky a semináře (nejen filozofie, ale i didaktiky a např. etiky), které je připravily do praxe. V některých případech je respondenti rovnou spojovali s konkrétními jmény a přístupem vyučujícího (10), který jim vyhovoval, například proto, že dokázal učivo vysvětlit srozumitelně, byl aktivní, nebo respektující a empatický. Nicméně někteří respondenti považují obsah na přednáškách a seminářích za nedostatečný, a to například z důvodu jejich malého množství, pozdního zařazení do studia („... ale bylo jich hodně málo a nevhodné zařazení v 5. ročníku, když máme praxe již ve 4. a tam už můžeme filozofii učit.“), nebo absence propojení s reálným životem („Přednášky a semináře mi nic moc nedaly. Jednalo se jen o memorování jednotlivých filozofií bez přesahu do praktického života. Nic mi to nedalo.“). Stejně jako začínající učitelé, i studenti oceňují vyzkoušení si výukové metody či organizační formy v praxi, což považují za příspěvek ke zvýšení vlastní připravenosti. Studenti nejčastěji zmiňují rozbor textů, praktické úkoly, myšlenkové mapy, práci ve skupině. Jako další součást pregraduální přípravy s potenciálem zvýšit připravenost studentů se v odpovědích objevují praxe (2), přičemž jeden respondent je staví jako protiváhu k teoretickému obsahu: „pravděpodobně nejvíce praxe, teorie přednášek není vždy v souladu s reálnou situací“. Celkem čtyřikrát zmínili studenti formu samostudia, kterou označili za nejvíce přínosnou vzhledem k jejich připravenosti na profesi.

3.3.1.4 Shrnutí

Důvodem, proč se respondenti cítí nepřipraveni může být například charakter filozofie, neporozumění obsahu během studia nebo absentující souvislosti, které by části odborného obsahu propojovaly buď mezi sebou, nebo s reálným životem. Podstatnou příčinou, proč se respondenti necítí být připraveni na výuku filozofie je skutečnost, že jejich vlastní profesní orientace směřuje na výuku na základní škole, kde filozofii, dle vlastních slov, nepotřebují. Naopak vyzkoušení si výukové metody během pregraduální přípravy, samostudium, doba praxe a nárůst zkušeností vede k pocitu lepší připravenosti. To se však mění v závislosti na probíraném obsahu z dějin filozofie a lidském faktoru, který pocit (ne)připravenosti ovlivňuje též. Praxe je nedílnou a povinnou součástí studia, které má vliv na studentův pocit připravenosti, ale i nepřipravenosti. Důsledkem dříve řečeného, ať už se respondent cítí být spíše připravený, nebo nepřipravený, jsou strategie jednání a jeho uvažování o didaktické transformaci učiva z filozofie. Následkem toho všeho je, že v případě, kdy se učitel cítí spíše připravený je implementace výukových metod v praxi. V případě, že se cítí být spíše nepřipravený, je následkem plánování a realizace výuky, která je doprovázená pocitem nejistoty a nutným samostudiem.

Schéma 2
Reflexe vlastní připravenosti



Zdroj: vlastní zpracování v programu Canva

3.3.2 Příčina: Pregraduální příprava

V předchozí subkapitole jsme popsali připravenost na výuku filozofie jakožto základní jev, ke kterému celý výzkum odkazuje. Na tomto místě budeme hledat zdroje a limity připravenosti ať už absolventů studijních programů, nebo začínajících učitelů, kteří svou připravenost reflektují buď vzhledem k absolvované pregraduální přípravě, nebo navíc ke své současné praxi. Zjišťujeme tedy nejdůležitější faktory, které připravenost na výuku zvyšují a naopak ty, které ji mohou snižovat. Jedná se také o faktory, které pregraduální přípravu identifikují jako (ne)dostatečnou.

Zdrojem informací pro tuto část jsou výpovědi respondentů a částečně data vzešlá z analýzy otevřených otázek v dotazníkovém šetření.

Důležitou tezí v tomto oddíle je, že to, co má rozhodující vliv na míru připravenosti je během pregraduální přípravy lidský faktor. Spolu s vlastní osobností se může jednat o vyučujícího odborných předmětů, didaktika nebo provázejícího učitele. Jeho vliv může být pozitivní, ale bohužel i negativní, což ukážeme dále.

3.3.2.1 Teoretický obsah – jeho množství a zprostředkování

V oblasti **teoretického obsahu** pregraduální přípravy respondenti opakovaně zmiňují, že odborný filozofický obsah závisí na období z dějin filozofie (například antická filozofie, filozofie novověku, moderní filozofie atd.), což jsme popisovali v předchozí části. Během pregraduální přípravy respondentům chybělo propojení obsahu s historicko-spoolečenským kontextem nebo s reálným životem a samotná didaktika filozofie, k čemuž jsme se vyjadřovali v rámci předchozí kategorie. Co se týče množství obsahu, dva Respondenti (1 a 2) se shodují, že teoretický obsah, který získali v rámci vysokoškolského studia je dostačující vzhledem k jejich současné praxi. Respondent 1 však dodává, že „*teorie bylo víc, než já zvládnu vůbec probrat na střední škole.*“

Osobnost vyučujícího a jeho pojetí vlastní výuky na akademické půdě hraje v kontextu celé této práce klíčovou roli. Při zprostředkovávání odborného obsahu respondenti často zmiňují srozumitelnost a porozumění jako faktory, které ovlivňují jejich vlastní připravenost. Respondenti 2, 3, 4 i 6 se shodují v tom, že tyto aspekty mají základ ve vyučujícím a jeho podání obsahu. To dokreslujeme pomocí části výpovědi Respondenta 6: „... *přišel nový vyučující, ... A právě tím svým nadhledem to dokázal prostě podat a vysvětlit skutečně od základu tak dobře, že jsem to pochopil.*“ Respondentka 2 svou výpovědí také dokládá důležitost vyučující: „... *v těch posledních ročnících jsme dostali paní profesorku XY a ta mi*

to dokázala konečně přiblížit takovým pro mě uchopitelným způsobem. Takže asi ten faktor vyučujícího a toho, jaké metody zvolí a jak to podá, tak si myslím, že hraje velkou roli.“ V neposlední řadě také Respondentka 3 popisuje, jak pro ni byli vyučující důležití pro vlastní porozumění filozofickému obsahu: „... měla jsem dobré vyučující a snažili se opravdu, jako kdyby s námi hovořit tak, abychom tomu porozuměli.“ Součástí zprostředkování filozofického obsahu mohou být specifické údaje, „zajímavosti“, o filozofech. Respondent 6 tento aspekt považuje za důležitou a inspirující součást pregraduální přípravy, kterou promítá do své vlastní výuky: „... [vyučující odborného předmětu] si libovala v tom, že je potřeba dodat nějakou pepřnou zajímavost a pak si to všichni zapamatují, že jo. Takže pak občas potkávám studenty a oni jedině, co si pamatují, tak jsou zajímavosti.“ Otázkou však je, zda se jedná o žádoucí pojetí výuky filozofie. Osobnost akademika může výrazně ovlivňovat i vztah a postoj studenta k vyučované disciplíně. Například Respondent 1 tvrdí, že si smysl a přínos filozofie uvědomil během studia na vysoké škole a potvrzuje, že „za to asi můžou vyučující na tom peďáku“. To, že se vztah k filozofii buduje na vysoké škole a že za to především může osoba vyučujícího dokládá i Respondentka 2: „Na střední škole si myslím, že to byl takový neutrální vztah, ale právě třeba díky působení XY, tak mě to velmi zaujalo.“ Pro některé je vzor osobnosti dokonce nutnou podmínkou „Takže vždycky u mě sehrává roli nějaká osobnost, která mě nainspiruje.“, tvrdí Respondentka 3.

V rámci jedné z otevřených otázek v dotazníku jsme se studentů ptali, co se jim z odborného filozofického obsahu (filozofický problém, koncepci, představitele) jeví jako nejnáročnější pro didaktickou transformaci a své tvrzení měli zdůvodnit. Ze 43 respondentů ve svých odpovědích jich 22 odkazovalo na směry a představitele spadající do moderní a postmoderní filozofie (desetkrát byla jmenovitě zmíněna fenomenologie, třikrát filozofie jazyka). Jako důvody náročnosti studenti uváděli nesrozumitelnost filozofických myšlenek a pojmů, abstraktnost, množství obsahu a vlastní neporozumění. Velmi často (15krát) byla uvedena německá filozofie 18. a 19. století, a to na základě náročnosti látky na pochopení a její abstraktnosti. Konkrétně J. F. Hegel byl explicitně uveden osmkrát. I. Kant, na kterého němečtí filozofové navazují, byl studenty konkretizován v pěti případech, a sice z důvodu nesrozumitelnosti a náročnosti na porozumění jeho myšlenkám. Ojedinele byla uvedena také antická filozofie, středověká filozofie, novověká filozofie a filozofické pojmy. Šest studentů ve svých odpovědích uvedlo, že z filozofie považují za náročné všechno, ale zdůvodnili to svou vlastní orientací na výuku na základní škole, nikoli na škole střední, kde se filozofie vyučuje. Tuto část jsme do dotazníků zahrnuli jednak pro porovnání s výsledky našeho dřívějšího výzkumu v rámci projektu IGA_PdF_2022_015: *Výzvy pro výuku filozofie na gymnáziích*

– rozvoj kritického myšlení a problémová místa pro didaktickou transformaci obsahu, a jednak nám tato informace slouží ke srovnání výpovědí začínajících učitelů, které se dotýkají tématu připravenosti v určitém období z dějin filozofie. Obě skupiny respondentů poukazují na náročnost obsahu moderní a postmoderní filozofie. Není to však z důvodu, že by se na tento obsah během své pregraduální přípravy nepřipravovali (o čemž svědčí i data z obsahové analýzy sylabů předmětů), ale jak dokazují výpovědi obou skupin, je to primárně z důvodu množství obsahu a jeho náročnosti, případně nesrozumitelnosti a abstraktnosti, což můžeme ilustrovat na výpovědi Respondentky 4: „Nevím, ani si upřímně nepamatuju, kdy jsme tohle na výšce dělali. Určitě dělali, ale už to bylo rychlé, nebo to bylo nějak nekvalitně, protože s tím mám docela problém ... vůbec si nepamatuju, vím, že jsme seděli a nikdy jsme tomu nerozuměli.“

3.3.2.2 Praktický obsah – jeho hodnocení a vliv

Do této části zahrnujeme způsob vedení výuky na akademické půdě a zaměřujeme se převážně na aplikaci výukových metod a organizačních forem, dále na absolvování povinné souvislé praxe během studia, a proces rozvíjení kompetencí studenta učitelství. Respondenti 2, 3, 4 a 6 považují tento obsah (vyjma praxe, k té se vyjádříme zvlášť) za nedostatečný, což souvisí s absencí didaktiky filozofie. Kombinace její absence a přístup vyučujícího může vést k **nepřipravenosti** na reálnou výuku, což je znát na další výpovědi Respondentky 4: „Z filozofie, nebo jak mám učit filozofii mi nikdy nikdo neřekl. A vůbec z té didaktiky celého ZSV si vlastně neodnáším nic. ... to byla [didaktický seminář] fakt jenom teorie, ani upřímně nevíme, o čem ta teorie byla, protože jsme si ani nikdy nic nezapisovali, nikdy jsme tam pořádně nic nedělali. Jeho skripta byla taková, bych řekla zmatená. ... měli jsme připravit nějaké hodiny. K tomu nám potom poslal zpětnou vazbu, ale to bylo takové docela o ničem ta zpětná vazba, bylo vidět, že prostě toho má hodně, a že na to tím pádem nemá čas.“

Podoba výuky v rámci PP

Respondenti kladně hodnotí možnost si vyzkoušet metody vhodné pro výuku filozofie již v rámci pregraduální přípravy. V některých případech se to pak promítá do vlastní výuky, protože se respondenti v oblasti použití konkrétní výukové metody (rozbor filozofického textu, diskuse a debata, psaní vlastního filozofického textu) cítí být **připraveni**, což jsme již částečně ilustrovali na výrocích respondentek v části [3.3.1.2 Praktická připravenost](#). Nicméně absence tohoto aspektu a didaktiky filozofie pak vede k tomu, že se učitelé realizaci různých výukových metod vyhýbají, nebo dohledávají možnosti, jak tvrdí Respondentka 3: „Ne, na filozofii

*to nebylo, to dohledávám až teď zpětně z různých zdrojů.“ Vyzkoušení si metody prakticky již během studia může vést i k vlastnímu lepšímu porozumění problematice, viz tvrzení Respondenta 6: „*Určitě mně to [psaní vlastního textu] pomohlo k lepšímu pochopení. ... kdy skutečně člověk se tomu textu věnuje a dá tomu ten čas, který je ale tak velký, že kdybychom se měli věnovat nějakému textu konkrétně, tak by to pak ano, dala by se dělat nějaká práce, jo, ale potom by v podstatě neprobíhala žádná běžná výuka a oni by se neseznamovali s jednotlivými etapami vývoje filozofického myšlení ...“*, ale také k sebereflexi: „*No, že bych zařazoval třeba, aby se snažili napsat nějaký svůj filozofický text, nebo něco, tak to zatím vůbec. Protože si nemyslím, že bych to zvládl sám, takže nevidím ten mandát u mě, abych to mohl chtít po nich.“*, jak podotýká Respondent 1. V obou případech se jedná o vlastní obohacení, které ale automaticky nevede k aplikaci metody v praxi. V oblasti metod výuky může pozitivně přispět také vyučující na vysoké škole. Dokonce má u některých studentů rozvíjet motivaci a inspirovat je, například Respondentku 3: „*... a obě ty vyučující byly hodně inspirativní, takže to byl člověk taky hodně namotivovaný zkoušet [metody výuky].“* Přesto se záměry a působení, slovy Respondentky 5, „*zapálené“* vyučující, která semináře vede dobře nemusí shodovat s potřebami studentů, viz „*... takový rady, který by nám pomohly na středním stupni, ... metody, přístup a cokoliv, nějaká inspirace, prostě úplně nepřicházely“*.*

Povinné praxe

Praxe v rámci studia jsou jedním z důležitých faktorů, které ovlivňují míru připravenosti na výuku a zvyšují šance celé pregraduální přípravy na její hodnocení jako dostatečné. Na potencionální význam provázejícího učitele jsme již poukázali v předchozí části textu. Cennou zkušenost představuje zkusit si vyučovat filozofii už v rámci souvislé a povinné praxe při studiu, kterou je pak možné reflektovat, jak popisuje Respondent 1: „*A pak, když jsme se scházeli, tak jsme reflektovali, co jsme viděli a co jsme teda fakt učili, co se nám povedlo, nepovedlo, ale byl to průřez těch společenských věd.“* Respondentka 4 také poukazuje na význam a smysl praxe „*mě ta praxe dala úplně nejvíce, co mi dát mohla“*, zároveň jí však označuje jako nedostatečnou a pozdě zařazenou: „*... a teprve po ní [praxi] jsem si přišla, ty jo, konečně to má smysl, že konečně něco takhle dělám a konečně vidím, jak to vypadá, ..., tak ten pátý rok jsem měla na začátku roku tu praxi, kde mě ten můj docent docela sepsul a já jsem si říkala ,ty jo, já tady studuju tak dlouho, aby mi někdo řekl, že vlastně to, co chci dělat celou dobu, že jsem na to špatná‘ ... a říkala jsem si, že kdybych to třeba věděla dříve, ... nebo kdybychom měli dříve ty praxe, že by to bylo určitě lepší.“* I Respondentka 5 svou výpověď naráží na potenciál přínosu praxe v oblasti filozofie, avšak sama se setkala s tím, že je možné,

že nikdo ze spolužáků v rámci povinných praxí nenarazil na výuku filozofie. Jak navíc ukazují statistické výsledky z dotazníkového šetření, neprokázaly se rozdíly mezi připraveností studentů disponující zkušeností vyučovat filozofii v rámci praxe a studentů, kteří tuto zkušenost nezískali. Respondentka 5 svou (ne)zkušenost dává do kontextu s absentující didaktikou filozofie, a v důsledku toho sama sebe popisuje jako ztracenou: „*V dobách studia jsem byla ztracená, a co se týká nějaký didaktiky, to jsem o tom přemýšlela, jestli třeba didaktika na to byla přímo směřovaná a myslím, že úplně ne, protože když jsme byli potom vedený do praxe, nebo jsme měli určený praxe v těch fakultních školách, tak si nemyslím, že by někdo z nás na filozofii narazil.*“, vlastní ztracenost se pak projevuje i v současné době, zejména pak ve specifickém období filozofie (moderní filozofii).

Vliv akademických pracovníků, kteří dohlíží na průběh studentských praxí, může být také nežádoucí, může vyústit až v nechuť k výuce a vlastnímu studiu, demotivaci a frustraci, což dokládáme výrokem Respondentky 4: „*... jsme měli docenta, který si na nás docela zasedával, a to bylo takové nepříjemné, protože mě třeba po mojí první odučené hodině, já jsem měla dvouhodinovku, a když jsem měla tu první hodinu za sebou, jsem si řekla, ,ty jo, na to, že učím poprvé, tak mám z toho dobrý pocit'. A on mi řekl: ,ty jo, vy jste hrozná'. A i kdybych byla, to jsem vlastně možná i byla, tak učila jsem poprvé, ale to mě teda docela na dlouhou dobu odradilo. Musela jsem to potom opakovat tu praxi ...*“.

Rozvíjené kompetence

Pregraduální příprava má studenty vybavit, resp. rozvíjet jejich kompetence, což by se v důsledku mělo projevit jako jejich připravenost na výuku a dále se to může promítat v jejich vlastní výuce filozofie. Na základě *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a) studenti rozvíjí své kompetence během pregraduální přípravy za podpory svého vzdělavatele a provázejících učitelů. Již během svého studia si utváří představy o své vlastní výuce. Tuto část jsme se snažili reflektovat další otevřenou položkou v dotazníku pro studenty, kde měli posoudit vlastní koncepci výuky filozofie s ohledem na cíle výuky, strukturování obsahu, metody a formy výuky, rozvoj kompetencí u žáků a nástroje hodnocení. Tyto kompetence spadají do Oblasti č. 2 (Plánování, vedení a reflexe výuky) a 4 (Zpětná vazba a hodnocení) *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a). Pět respondentů tuto část okomentovalo pouze tak, že filozofii vyučovat neplánují.

1) Nastavování cílů ve výuce filozofie: Respondenti v počtu 8 tuto část pojali způsobem, že si stanovili cíle pro sebe, nikoli pro své budoucí žáky (seznámit žáky s filozofickými směry a představiteli, představit vývoj myšlení). Sedmnáct studentů formulovalo cíle tak, že s pomocí

Bloomovy taxonomie (Anderson & Krathwohl, 2001) dokážeme určit i jejich úroveň, kterou uvádíme pomocí čísla v závorce; (1.) úroveň zapamatování byla uvedena dvakrát, (2.) úroveň porozumění byla uvedena patnáctkrát, kdy porozumění obecně (filozofickým představitelům a teoriím) bylo uvedeno v 8 případech, dále studenti používali slovesa, jako je popsat, interpretovat, vysvětlit, (3.) aplikace znalostí a dovedností do praxe uvedli 3 respondenti. Afektivní rovina cílů byla uvedena ve dvou případech (ocenit přínos filozofie). Celkem třináct studentů uvedlo, že je jejich cílem ve filozofii rozvíjet filozofické kompetence, byť to takto přímo neformulovali, ale uváděli rozvoj samostatného myšlení, kritického myšlení, rozbor textu, argumentaci, schopnosti diskutovat, orientace ve světě a reflexe filozofických problémů.

2) Způsob strukturování obsahu filozofie: Devět studentů tuto část vůbec nekomentovalo. Osmnáct respondentů má o své budoucí výuce představy takové, že by preferovali dějinně-chronologický přístup, který „poskytuje záchranné lano“, nebo že problémově-tematický přístup považují za „vytržený z kontextu“, ale deset respondentů by jej preferovalo, a šest studentů uvedlo kombinaci obou přístupů.

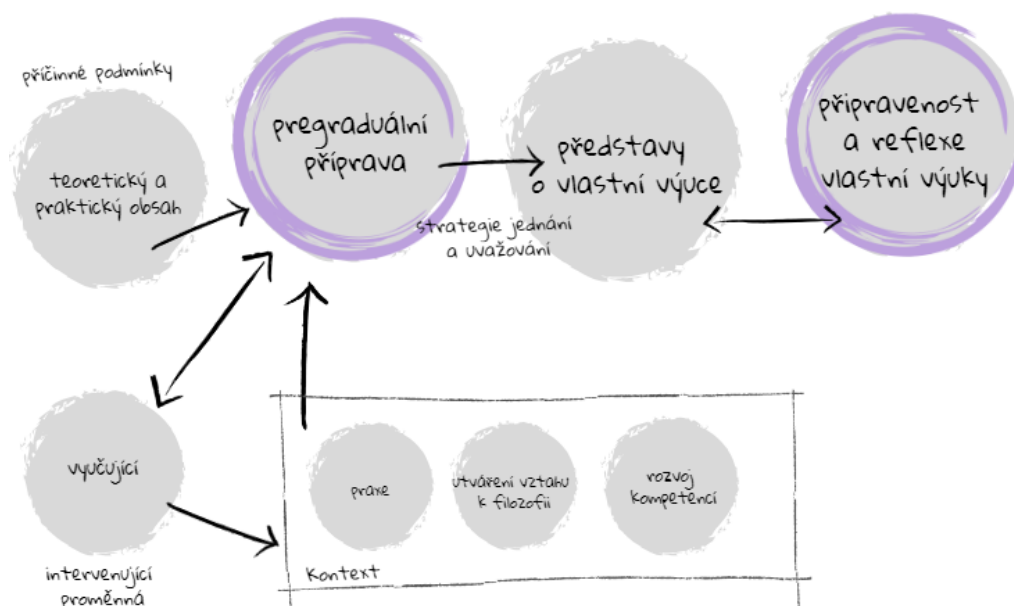
3) Preferované metody a formy ve výuce filozofie: Respondenti mají ve většině o metodách a formách, které by chtěli uplatňovat ve výuce filozofie v praxi jasné představy. Někteří však uváděli stejný důvod nevyplnění této části jako u předchozích částí (chtějí vyučovat na ZŠ), nebo uvedli, že představu o své koncepci ještě nemají, nebo že volba metody/formy závisí na tématu. Nejčastěji uváděnými formami výuky byla výuka ve skupinách (15), poté hromadná výuka (9), samostatná práce (6), práce ve dvojicích (2) a projektová výuka (1). Co se týče výukových metod, šestadvacetkrát se objevily v odpovědích aktivizační metody; z toho konkrétně 12 diskusních, 3 heuristické, 2 inscenační, 2 situační a 1 didaktická hra (na základě klasifikace Maňáka & Švece, 2003). Dále 14 respondentů napsalo, že by rádo aplikovalo práci s textem, 9 studentů uvedlo, že povede výklad a dále se objevily metody, jako například argumentační cvičení (3), myšlenkové mapy (3), rozhovor (3), zařazování vlastní tvorby žáků (2).

4) Rozvíjené kompetence ve výuce filozofie: U patnácti respondentů byla identifikována představa o tom, že v rámci filozofie je nutné rozvíjet klíčové kompetence, jak jsou definované v RVP G (MŠMT, 2021). Ostatní respondenti se zamýšleli nad specifickými kompetencemi pro oblast filozofie. V sedmi případech se objevil rozvoj kritického myšlení, ve čtyřech rozvoj argumentace, v dalších čtyřech schopnost analyzovat text, ve dvou rozvoj komunikačních dovedností, dvakrát byl zmíněn rozvoj vzájemného respektu. Pak se také jedenkrát objevily kompetence, jako je schopnost usuzování, práce s pojmy, schopnost sebereflexe a reflexe filozofického problému.

5) Nástroje hodnocení ve filozofii: Patnáct respondentů tento bod nijak neokomentovalo, jeden z nich zmínil, že volba nástroje hodnocení bude záviset na ustanovení dané školy. Dále jsou pak za nejčastější nástroje sumativního hodnocení zmiňovány testy (15), ústní zkoušení (5), práce v hodině (5), výstupy samotných žáků (např. referáty či portfolio; 5), vypracování pracovního listu (2) či úvahy (2). Formativní hodnocení uvedli respondenti v celkovém počtu 15 (vzájemná slovní zpětná vazba, vrstevnické hodnocení, sebehodnocení).

Z předchozích odstavců lze usuzovat, že studenti v dané oblasti mají rozvinuté kompetence, avšak pouze v určitých aspektech. Zároveň však nelze tvrdit, že ti, kteří při svých odpovědích nezohlednili všechny oblasti, na které byla položka zaměřena, by tyto kompetence rozvinuté neměli vůbec. Dále je možné představy studentů o jejich budoucí koncepci výuky filozofie komparovat s reálnou podobou výuky začínajících učitelů, o které bude práce pojednávat dále. Na tomto místě lze tvrdit, že se studenti a začínající učitelé víceméně shodují v představách o cílech výuky, koncepci a hodnocení ve výuce filozofie. V čem jsou však odchylky od reality, jsou metody a formy výuky a rozvíjené kompetence ve výuce filozofie. Představy obou skupin respondentů se shodují, avšak začínající učitelé přiznávají, že v reálné školní praxi vstupuje do hry spousta faktorů, kvůli jejichž vlivu není možné uskutečnit mnohé ze svých představ.

Schéma 3
Pregraduální příprava a její souvislosti



Zdroj: vlastní zpracování v programu Canva

Obsah, který získáváme v rámci pregraduální přípravy lze rozlišit na teoretický (odborný) obsah, včetně způsobů jeho didaktické transformace, a praktický (podoba výuky, povinné praxe v rámci studia a rozvoj kompetencí nutných pro výkon profese, včetně těch filozofických). Teoretický obsah se získává na přednáškách a seminářích, zkrátka předmětech k tomu určených. Praktický lze získat také tam, nicméně povinná praxe v rámci studia tvoří nedílnou a velmi důležitou součást pregraduální přípravy, díky které si nabyté dovednosti lze vyzkoušet (a dále rozvíjet) přímo ve školní realitě. Celá pregraduální příprava se nese v duchu procesu rozvíjení kompetencí, ve kterém má důležité postavení osoba, která svým působením může vnímání pregraduální přípravy, a to částečné či celkové, ovlivňovat. Vyučující (ať už akademik, nebo provázející učitel) je na pozici intervenující proměnné. Pregraduální příprava je zasazena do kontextu praxí, rozvoje kompetencí a utváření vztahu k dílčí disciplíně – filozofii, od kterého ji nelze abstrahovat. Celá pregraduální příprava a její vnímání pak vede k utváření představ o vlastní výuce a aplikaci těchto představ do reálné praxe. Na základě toho lze reflektovat nejen vlastní připravenost na výuku, protože vidíme dopady pregraduální přípravy na praxi, ale i samotnou výuku. Vlastní výuku pak lze na základě reálné praxe také reflektovat, a tím pádem měnit, upravovat své představy o vlastní výuce filozofie.

3.3.3 Intervenující podmínky a kontext: Rozvoj profesního sebepojetí

V předchozích částech byl nejdříve vymezen základní jev; reflexe vlastní připravenosti, a sice pomocí jeho charakteristik – teoretické a praktické připravenosti. V další části textu byly identifikovány hlavní příčinné podmínky, kterými je připravenost determinována. Těmi je teoretický a praktický obsah, který student dostává v rámci své pregraduální přípravy. To je objektivní skutečnost, která je, i na základě obsahové analýzy sylabů předmětů, podobná pro všechna akademická pracoviště poskytující vzdělávání ve sledované oblasti. Odlišnosti pak nastávají při posuzování míry vlivu působení lidského faktoru (například akademického pracovníka, provázejícího učitele na povinných praxích apod.). Tento lidský faktor byl v předchozí části na pozici intervenující proměnné.

Vysoká škola má zásadní úlohu při vybavování svých studentů potřebnými kompetencemi pro výkon dané profese. Nicméně vývoj osobnosti je ovlivněn širokou škálou faktorů, které mohou být uvědomované i neuvědomované. Vývoj osobnosti učitele je zasazen do procesu pregraduální přípravy, během které je rozvíjeno nejen profesní sebepojetí, ale je dán také prostor osobnímu i profesnímu růstu. Během přípravného vzdělávání se studenti setkávají s různými výzvami a příležitostmi, které formují jejich přístup k pedagogickému působení

a vnímání sebe sama jako učitele. Profesionální rozvoj, zahrnující nejen osvojování si kompetencí, ale také reflektování vlastní činnosti a aktivní práci na zlepšování sebe sama jako učitele, je nedílnou součástí procesu utváření a rozvíjení profesního sebepojetí. Zahrnutí sebereflexe, uvědomování si silných i slabých stránek osobnosti přispívá k tomu, aby se ze studentů stali nejen odborně kvalifikovaní, ale také uvědomělí profesionálové. Do procesu rozvoje profesního sebepojetí (tj. rozvíjení představy o sobě a postoje k sobě jako učiteli, viz syntéza poznatků v části [1.7 Profesionální sebepojetí a rozvoj učitele](#)), který nyní bude představovat kontext a hlavní předmět zájmu, zařazujeme i vnímání vlastní připravenosti na výuku filozofie.

Vztah k filozofii

Sebepojetí učitele filozofie je ovlivněno jeho vztahem k vyučované disciplíně, který je, na základě výpovědí respondentů, dán vnějšími nebo vnitřními faktory. Na základě jejich působení se vztah k filozofii může pohybovat na škále od negativního po pozitivní vztah. K vnějším faktorům zařazujeme vyučující respondentů, buď na střední škole nebo vysoké škole, nebo jinou osobnost⁸⁰ „... protože každý, kdo mě tu filozofii vyučoval, tak mě svým způsobem formoval a utvářel můj postoj k filozofii jako takové a výrazně mě tím ovlivnil.“, jak dokládá tvrzení Respondenta 6. Stejně tak Respondentka 2 uvádí, že je to právě působení akademika, díky kterému ji filozofie zaujala. Další respondent, Respondentka 3, dokonce nějakou osobnost jako vzor potřebuje, což dokresluje jejím výrokem: „Ale je pravda, že ta kolegyně, u které jsem dělala ty náslechy, tak se mi hrozně líbilo, jak učila. A celý to ZSV, i tu filozofii, tak to mě hodně inspirovalo. Takže vždycky u mě sehrává roli nějaká osobnost, ...“. Dalším vnějším faktorem je samotný charakter filozofie. Ta respondentům dává smysl, nutí přemýšlet, je zajímavá a obohacuje, což je pro některé respondenty skutečnost, která jejich vztah k filozofii posiluje (v pozitivním smyslu). K negativnímu postoji k filozofii naopak přispívá charakteristika, kterou někteří z respondentů popisují filozofii jako složitou a abstraktní. V této souvislosti se ve výpovědích také ukázalo, že záleží na období z dějin filozofie. Například období moderní a postmoderní filozofie bylo respondenty popsáno jako nesrozumitelné a náročné (jak jsme ukázali již dříve).

K vnitřním faktorům ovlivňující vztah k filozofii řadíme vlastní osobnost a přístup, vlastní zkušenost s výukou a věk respondenta. Ve výpovědích se ukazuje, že vývoj toho vztahu je postupný, což souvisí i s tím věkem, a ilustrujeme to na částech výpovědí. Že filozofie nutí přemýšlet je sice některými respondenty považováno za kladnou stránku filozofie, zatímco

⁸⁰ Na těchto místech se jedná o osobnost spojenou se vzdělávacím prostředím, takže například akademik, provázející učitel, vyučující na střední škole, lektor apod.

jinými za negativní, jak např. Respondentka 5 uvádí, že spíše negativní vztah k filozofii je způsoben její vlastní osobností a „... *tím mým nastavením. ... prostě je to na mě tak hloubavé myšlení, který mi asi není úplně blízký.*“ Naopak Respondent 6 tvrdí, že pozitivní vztah k filozofii je u něj utvářen právě díky své vlastní touze po poznání a vědění. I přesto, že pro Respondentku 3 při výuce filozofie doprovází nejistota a strach, je pro ni filozofie jednou z výzev, které má ráda, proto svůj vztah k filozofii popisuje jako pozitivní. Díky možnosti reflexe vlastní výuky mohou respondenti tvrdit, že za jejich pozitivním či negativním vztahem k filozofii stojí právě zkušenost s výukou, jak dokládají výpovědi Respondentky 2: „... *a v tu chvíli, kdy jsem to začala loni učit, tak se přiznám, že mě to téma vlastně hodně nadchlo.*“, a Respondentky 4: „*A když jsem to [filozofii] potom ale začala učit, tak mi to zase smysl dávat přestalo, protože jsem to potřebovala hlavně prakticky. Trávila jsem nad tím spoustu času, nestíhala jsem to, byla jsem z toho demotivovaná*“. Obě však mají zcela odlišnou zkušenost. Výpovědi dvou respondentek poukazují na to, že v jejich vztahu k filozofii hraje roli věk: „*A taky je to dáno, že už jsem ve věku, kdy vidím kouzlo té filozofie, ...*“, uvádí Respondentka 3. U druhé respondentky je to explicitně spojeno s porozuměním: „*Myslím si, že už jsem potom i jako dospělý člověk byla schopná tomu [filozofii] zase porozumět lépe ...*“, říká Respondentka 2.

Vlivy, které pomáhají utvářet vztah k filozofii se promítají do podoby výuky filozofie, a stejně tak absolvování pregraduální přípravy se všemi možnými aspekty má vliv na to, jak sami respondenti vyučují filozofii; zařazují metody, které si mohli vyzkoušet (např. analýzu filozofických textů, debaty), prvky, které zakusili u svých vyučujících (např. zajímavosti o filozofech, cíle filozofie). Tuto skutečnost demonstrujeme na výroku Respondenta 1, kterým reaguje na otázku o představě, co má z filozofie své žáky naučit: „*Asi nějaký začátek vnitřního dialogu, no to nevím, jestli jsem víc ovlivněnej profesorkou XX, která mě učila. Ale mně se ty její přednášky a semináře v tomhleto líbily a myslím si, že to má smysl.*“

Z výpovědí respondentů v této části vyplývají vztahy, které zachycuje schéma č. 4. V případě většího počtu respondentů bychom mohli dojít k odlišným závěrům. Faktory, které mohou vztah k filozofii ovlivňovat jsme rozdělili na vnitřní a vnější (svislá osa). Ty jsme umístili buď doprava nebo doleva podle toho, ke kterému vztahu, pozitivnímu či negativnímu, přispívají. V případě, že mohou působit oběma směry, jsme je umístili přímo na osu.

Schéma 4
Vztah k filozofii



Zdroj: vlastní zpracování v programu Canva

Nevylučujeme, že cizí osobnost (vyučující na střední škole, vysoké škole, provázející učitel apod.) nemůže vztah k filozofii ovlivnit negativním směrem. Věk také nemusí být příčinou jen pozitivního vztahu k disciplíně. Je možné, že právě ten bude důvodem pro vztah negativní, což by mohlo souviset s charakterem filozofie (filozofie je náročná na porozumění, s přibývajícím věkem by to mohlo jít hůře). Avšak žádná z nastíněných možností neplyne ze získaných dat, proto schéma prezentuje vztahy tak, jak zachycují rozhovory.

Sebereflexe

Na sebereflexi se v pedagogické profesi často v denním chodu zapomíná (Podlahová, 2004). Nicméně při rozhovorech s respondenty celou dobu docházelo k záměrné reflektivní činnosti. Při ní si respondenti vyjasňovali vlastní vizi (výuky filozofie) v budoucnu, např. Respondentka 2 se bude snažit „hledat i právě cesty, aby to bylo čím dál méně jenom moje frontální výuka“ a více se snažit propojovat učivo s reálným životem. V rámci oblasti podoby výuky, která tvořila jeden okruh našich rozhovorů, docházelo k sebereflexi respondentů během pedagogických situací, jež nastávají ve výuce filozofie. Záměrně jsme se však ptali na identifikaci jejich silných a slabých stránek právě ve výuce filozofie. Uvědomění tohoto rázu souvisí s rozvojem, příp. seberozvojem v dané oblasti, sebepojetím, a tím pádem i vnímanou mírou připravenosti na výuku (Schopnost identifikovat silnou stránku vede k udržování tohoto žádoucího stavu a lze konstatovat připravenost na výuku v dané oblasti, naopak identifikace slabé stránky pravděpodobně povede k jejímu postupnému limitování například prostřednictvím různých forem rozvoje. Slabá stránka se může projevat vlastní nejistotou a pocitem nepřipravenosti.). Všichni respondenti byli schopni své slabé i silné stránky identifikovat, což dokazuje, že rozvíjí svou kompetenci 6.1 v Oblasti 6 *Kompetenčního rámce*

(MŠMT, 2023a), čímž utváří vlastní sebepojetí. Uvědomění si vlastních slabin a silných stránek, včetně svých vzdělávacích potřeb pomáhá stanovit si rozvojový cíl a omezit potencionální negativní dopad na žáky. Respondenti na tomto místě odpovídali velmi stručně, proto nebudeme uvádět doslovné citace (až na jednu v závěru vzhledem ke kontextu), ale pro přehlednost jen číslem v závorce uvedeme, který respondent si právě onu silnou, resp. slabou stránku přisuzuje.

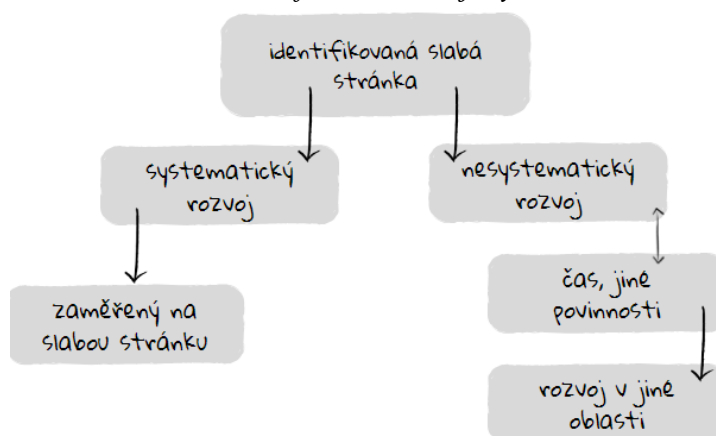
Nejčastěji identifikované silné stránky ve výuce (filozofie) jsou spíše obecně pedagogického charakteru než přímo filozofického. Silné stránky směrem k žákům jsou například: vztah a přístup k nim (Respondenti 1, 4, 5), přizpůsobení výuky žákům (explicitně i implicitně u všech respondentů). Respondenti dále uvedli otevřené a bezpečné prostředí (1) nebo otevřenost změně (1, 2) a schopnost improvizace (1), zároveň taky plánování výuky a její reflexi (1, 3). Co se týče silných stránek ve filozofii, byla zmiňována schopnost didaktické transformace s uvedením příkladů ze života a zajímavostí (2), zájem o filozofii (5, 6) a motivaci (3) se v ní rozvíjet.

Co se týče slabých stránek, těch bylo identifikováno více. Nejvíce respondentů identifikovalo svou slabinu v neschopnosti propojit učivo filozofie s reálným životem žáků, včetně uvedení praktických příkladů (1, 3, 4, 5). S tím se pojí riziko dezinterpretace, což bylo také jednou respondentkou zmíněno (2). Dva respondenti uvedli problém s didaktickou transformací učiva, což souvisí s obdobím z dějin filozofie (moderní; 4, 5). To může v důsledku vést k nejistě (1, 3), a dle slov Respondenta 1, občas zmatené výuce. Dvě respondentky uvedly jako svou slabou stránku, že při výuce buď zapomínají na rozvoj kritického myšlení, nebo v této oblasti u sebe vnímají rezervy (2, 3). S aspektem času souvisí další identifikované slabiny, a sice přímo hospodaření s časem ve výuce filozofie (4), a nedostatek času na reflexi výuky (1) a samostudium (6). Respondenti také jako své slabé stránky uvedli nedostatečný zájem o filozofii (5, 6) a neporozumění filozofii (6). Respondentka 4 se dokonce cítí nepřipravena, vzhledem k reflexi vlastní výuky v uplynulém roce, na výuku filozofie ve třídě s nadanými žáky. Během té zkušenosti se cítila být špatně vybavena, o čemž pojednává část její výpovědi: „ ... a byla to hodně nadaná třída, byli hodně chytrí, což je super, ale oni byli až tak chytrí, až mi přišlo, že mě docela chtějí vytrápit a ta filozofie tam byla pro mě pokaždé strašně těžká. ... já jsem si připadala tak nepřipravená, že bych měla vědět úplně všechno na světě, ale to se prostě nedá. Takže já jsem si na každou tu hodinu filozofie dělala asi pětihodinovou přípravu, abych fakt byla ready, abych fakt věděla, kdyby se mě na něco zeptali.“ Respondentku však tato skutečnost neodradila v dalším rozvoji, a ve výsledku tuto zkušenost považuje za inspirující, obohacující a je za ni ráda.

Profesní rozvoj a seberozvoj

I přesto, že s odkazem na teoretickou část lze profesní rozvoj a seberozvoj jednoznačně oddělit, z rozhovorů jednoznačně nevyplývá, zda se jedná o rozvoj zapříčiněný vnějšími okolnostmi či vnitřními motivy. Proto zde budeme hovořit o rozvoji, který v sobě nese i formu seberozvoje. Tato oblast má návaznost na identifikaci slabých stránek a reflexi vlastní výuky respondentů. Rozvoj, který je přímo vztažen k výuce filozofie a dochází k němu pravidelněji, označíme jako systematický. Ten, který se děje sporadicky a není vyloženě zaměřen jen na výuku filozofie vnímáme jako nesystematický. Na základě toho se respondenti rozhodují o oblasti, kterou ve filozofii musí více rozvíjet. U čtyř respondentů (1, 2, 4, 5) se jedná o hledání různých zdrojů ke své přípravě a výuce filozofie, aby jejich výuka byla atraktivní a dokázali učivo srozumitelněji předat. Tato část souvisí s identifikovanou slabou stránkou v předchozím odstavci (problém s didaktickou transformací učiva filozofie, včetně propojení s reálným životem žáků). Systematický rozvoj je také zaznamenán u Respondentky 3, která jezdí na filozoficky orientované semináře kvůli jinému pohledu na problematiku a inspiraci k možnostem didaktické transformace učiva. Z výpovědí respondentů dále vyplývá, že jejich rozvoj v této oblasti je především nesystematický, to znamená, že jak říká Respondent 1: „*spíš, jak to přijde*“. Důvodem je málo časového prostoru a jiné povinnosti, jak dodává také Respondent 1: „*do toho třídnicví, takže toho času na nějaký seberozvoj je málo*“. Stejně tak Respondentka 4 svůj rozvoj orientuje na práci se třídou, nikoli specificky na filozofii, ale ocenila by možnost náslechnů u svých kolegyň, na to ale vzhledem k rozvrhům také nenachází čas. Respondenti 2 a 6 uvedli, že se rozvíjí prostřednictvím četby knih a filozofických textů.

Schéma 5
Souvislost sebereflexe a rozvojových tendencí



Zdroj: vlastní zpracování v programu Canva

Z výpovědí začínajících učitelů vyplývají vztahy mezi kategoriemi, které znázorňuje uvedené schéma. Všichni respondenti uvedli své slabé stránky, pak jejich rozvoj probíhá buď systematicky (ten je na onu slabou stránku zaměřen, v případě našich respondentů se jedná o zdokonalování způsobů didaktické transformace), nebo nesystematicky. To je pak ovlivněno jejich časovými možnostmi a dalšími povinnostmi, ať už pracovními, či osobními (rodina, třídnictví apod.). Tyto faktory pak hrají roli v tom, že respondenti svůj čas věnují rozvoji zaměřenému na něco jiného než na jimi identifikovanou slabou stránku. Časové možnosti a další povinnosti tedy podpoří prioritizaci jiné rozvíjené oblasti. Nevylučujeme, že systematickým rozvojem respondenti neposilují své silné stránky, nicméně z výpovědí to nelze jednoznačně tvrdit, proto prezentujeme teorii, která z rozhovorů vzešla jednoznačně.

Profesní spolupráce

Ke kompetenci absolventa učitelství, resp. učitele patří i spolupráce, a sice s kolegy, rodiči žáků a širší komunitou právě ve prospěch žáků (MŠMT, 2023a). Spolupráce s kolegy v oblasti výuky filozofie je u respondentů reakcí na reflexi své výuky a snahou o naplňování svých vzdělávacích potřeb v dané oblasti. U respondentů se objevily čtyři různé způsoby, přesněji interakce s kolegy, které vychází od nich samotných:

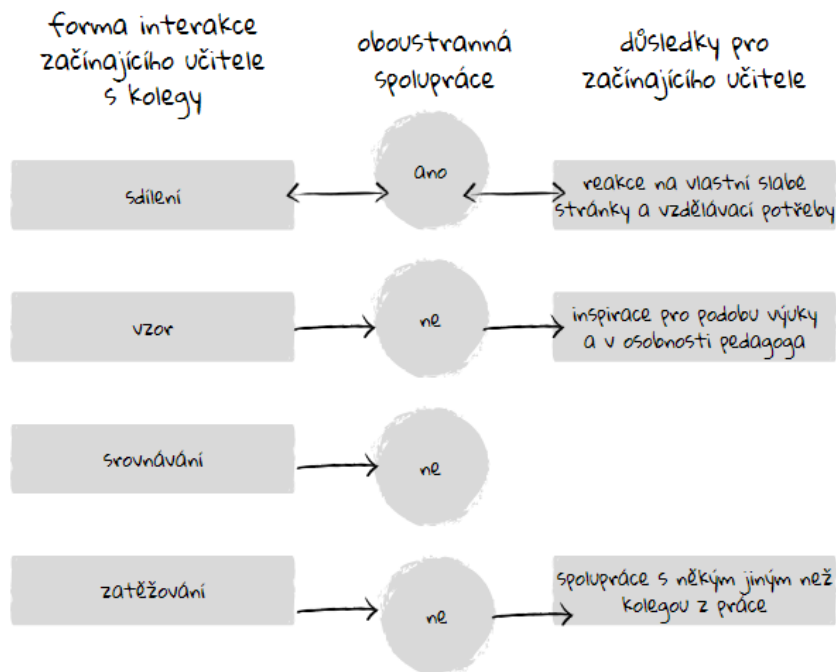
- kolegové jako vzor, kdy se Respondentka 4 ke svým kolegyním vyjadřuje vícekrát, konkrétně pak například takto: „*Ona [kolegyně 1] ví dobře, jak to má učit a učí to dobře, já si myslím, že jí to fakt jde. Potom tam máme ještě XY [kolegyně 2], ta je úplně profík, ta se to snaží dělat prakticky. Já si říkám, že nevím, jestli taková někdy budu, protože ona je fakt úplně výborná v tom ...*“. Respondentka 3 ve své kolegyni viděla oporu v samotné výuce filozofie, kdy první rok následovala její stopy. V textu jsme už dříve zmínili, že se jednalo zároveň o její provázející učitelku během praxí, kde získala plno inspirace a sama doufá, že jednou bude „*učitel, který dokáže inspirovat*“. To je vize toho, jakou učitelkou se chce sama stát, což pomáhá tvořit její vlastní profesní sebepojetí.
- kolegové a srovnávání; částečně je to srovnání cítit z výroku Respondentky 4 v předchozím případě, nicméně na tomto místě pohlížíme na srovnávání s negativní konotací, kdy daná respondentka popisuje situaci, při které žáci v hodinách zmiňovali informace právě od druhé kolegyně, viz následující pasáž: „*... tak oni si říkali, že jim přece nemůžu dát to samé [vědomosti, kompetence], co třeba paní XY, že ta je úplně filozofická hvězda a já jsem to viděla, že mi třeba do hodin nosili i informace od XY ...*

ale říkala jsem si, že jim dávám to samé, třeba jenom jiné příklady a oni to tak nedoceňují ...“ Pak například Respondent 6 svého kolegu označuje jako „mnohonásobně většího odborníka“, než je on sám, což v kontextu rozhovoru nevnímáme jako vzhlížení ke kolegovi jako ke svému vzoru, proto jej umístíme na toto místo. Ani v jednom případě nedochází (zatím) k systematické spolupráci.

- kolegové a sdílení; tato interakce je respondenty uváděna nejčastěji. Respondentka 2 má zkušenější kolegyni, se kterou sdílí zdroje informací a obrací se na ni s prosbami o radu, což bere jako velký přínos. Podobně si různé zdroje se svým kolegou sdílí Respondent 1. Respondentka 5 se svou zkušenější kolegyní konzultuje filozofická témata a jejich didaktickou transformaci. Tato forma interakce reaguje na respondenty identifikované slabé stránky.
- pocit, že by kolegy zatěžovali vede k absenci spolupráce. Tento pocit má Respondentka 3, kdy uvádí i své důvody: „*No ted' ne, protože tím, že mi ta kolegyně odešla na mateřskou ..., tak já ji samozřejmě nechci vůbec zatěžovat. Místo ní je tam kolegyně nová, která si zrovna dodělává magistra a filozofii neučí, takže tu taky nechci zatěžovat, ...*“. Naopak ale uvádí jinou možnost, kterou využívá ke spolupráci v této oblasti, a tou je spolužačka z vysoké školy. Respondent 6 pro nefungující spolupráci s kolegou uvádí jiné povinnosti, které jsou časově náročné (rodina, opravování slohových prací a diktátů v rámci druhé aprobace), a nechce svého kolegu spoluprací zatěžovat.

Z rozhovorů se začínajícími učiteli filozofie vyplynuly následující vztahy. Pokud učitelé sdílí své zkušenosti (včetně materiálů, zdrojů a další inspirace) se svými kolegy z práce, probíhá mezi nimi v této oblasti vzájemná spolupráce. Začínající učitel pak díky tomu lépe reaguje na vlastní slabé stránky a naplňuje vzdělávací potřeby. V případě, že začínající učitel bere svého kolegu za vzor, spolupráce mezi nimi neprobíhá. Avšak tato skutečnost začínajícího učitele inspiruje co do podoby výuky, stylu výuky a osobnosti pedagoga. Při srovnávání začínajícího učitele s jiným ze svých kolegů spolupráce mezi nimi neprobíhá. Pokud má začínající učitel pocit, že by své kolegy zatěžoval, spolupráce mezi nimi identifikována taktéž nebyla. V tomto případě se však ukázalo, že se začínající učitelé filozofie inspirují a navzájem spolupracují s někým jiným z oboru. Rádi bychom upozornili, že tyto závěry vyplynuly z nasbíraných dat, ilustrujeme je na schématu, ale neradi bychom jakékoli kauzality generalizovali.

Schéma 6
Spolupráce a její souvislosti



Zdroj: vlastní zpracování v programu Canva

3.3.4 Strategie jednání a uvažování: Reflexe vlastní výuky filozofie

V předcházejících částech byla nejprve vymezena připravenost, resp. její reflexe jako hlavní centrální kategorie, načež byla identifikována příčinná podmínka a následně popsán kontext, ve kterém se jev připravenosti neustále utváří a vyvíjí. Sebepojetí studentů učitelství ovlivňuje to, jací učitelé se z nich stanou. Pomáhá jim ujasnit si své pojetí výuky, jednání s žáky a chování ve třídě. Začínající učitelé filozofie v této fázi reflektují své momentální sebepojetí v dané roli, které se jim utvořilo na základě absolvování pregraduální přípravy a několika let své praxe. Rozvoj sebepojetí, jedné z klíčových kompetencí učitele, je neustále přítomný a neukončený. To, jak se sám učitel vnímá vede k pozorovatelným a reflektovaným činnostem, které souhrnně označíme jako jeho výuku filozofie. Zahrnujeme zde její cíle, plánování, vedení, hodnocení a zpětnou vazbu (kterou jak poskytuje – sobě a žákům, tak přijímá – od sebe, od žáků) a vlivy, které do ní zasahují. Reflexí vlastní výuky filozofie respondenti prokazují své kompetence z Oblastí 1 až 4 *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a). V této části reflexí myslíme komplexní ohlédnutí a zhodnocení všeho jmenovaného, kdežto evaluaci vztahujeme ke konkrétním proběhlým výukovým jednotkám.

Cíle výuky filozofie

Co se týče problematiky cílů výuky filozofie na gymnáziu, odpovědi poskytli všichni respondenti. Na základě toho jsou identifikovanými a nejdůležitějšími cíli výuky filozofie následující: poukázat na vývoj myšlení, zasadit učivo do kontextu a propojit jej jednak s historickým a společenským kontextem, a jednak s reálným životem žáků. Tento cíl si stanovují učitelé pro sebe, i přesto (nebo možná právě proto), že jim propojení a souvislosti během pregraduální přípravy chyběly, jak jsme zmínili v předchozích částech, a je to pro ně samotné složité. Další cíl, který si stanovují učitelé, resp. Respondentky 2 a 4, je slovy první respondentky pragmatický, protože se jedná o přípravu na maturitu a další vzdělávání žáků. Tři respondenti (Respondenti 1, 5 a 6) chtějí své žáky v rámci filozofie dovést k orientaci ve světě a vlastním životě, což souvisí s tvorbou životních názorů, hodnot a postojů a jak konkrétně uvádí Respondent 1: „*A víc než nějakou teorií, když řeknu, že tak kdyby odešli s tím, aby měli nějak trošku otřesený svůj pohled na svět, tak by to bylo lepší, protože v tom mi přijde ta filozofie hezká ... nějaký začátek vnitřního dialogu ...*” Respondenti 1, 2 a 5 za cíl výuky filozofie označili vzájemný respekt. Dále všichni začínající učitelé, se kterými jsme vedli rozhovor, uvedli, že jejich cílem je rozvoj různých schopností, kterými jsou vlastně filozofické kompetence (ty byly blíže specifikovány v části [1.11.2 Výuka filozofie v České republice a zahraniční inspirace](#)). Jejich četnost se v rozhovorech objevila následovně:

Tabulka 18

Filozofické kompetence v rozhovorech jako cíle výuky filozofie

Filozofická kompetence	Respondent	Četnost
Komunikace	1, 2, 3, 4, 5, 6	6
Kritické a abstraktní myšlení	1, 2, 3, 4, 5	5
Argumentace	1, 3, 4	3
Analýza a interpretace textu	2	1
Filozofická reflexe problému	1	1

Zdroj: vlastní zpracování

K této části připojujeme reflexi obsahu filozofie v RVP G, který stanovuje povinné očekávané výstupy. Reflexi provedli respondenti a jejich pohled se shoduje v tom, že je to dokument standardizovaný a rámcový, a obsah filozofie v něm je formulován velmi obecně až vágně (Respondenti 3, 4 a 6). Respondentka 3 tvrdí, že právě kvůli jeho obecnosti je vhodný pro zkušenější učitele. Respondentka 4 používá adjektivum ambiciózní, k čemuž přispívá i Respondent 1 svým tvrzením, že ne vždy odpovídá realitě, navíc: „*je náročný spojit to učivo s tím očekávaným výstupem, a ještě transformovat tu teorii mladým lidem, vlastně už dospělým ...*”. Respondent si navíc uvědomuje nutnost upravovat a přizpůsobovat obsah

dané třídě, odkazuje se tedy na to, že tyto dokumenty (RVP a školní vzdělávací programy) jsou živé a je potřeba je v čase aktualizovat. Zároveň obsah stanovený v RVP G považuje za vhodnou pomůcku pro učitele, která mu poskytuje jakousi oporu. Respondentky 2 a 5 vůči podobě filozofického obsahu v RVP G nemají žádné výhrady.

Charakteristika, plánování a vedení výuky filozofie

Plánování výuky zahrnuje stanovování cílů, což jsme ale z důvodu přehlednosti popsali zvlášť. K plánování patří příprava učitele, která obnáší orientaci v různých zdrojích. Všichni začínající učitelé, které jsme v rámci výzkumu oslovili, uvedli jako svůj nejdůležitější zdroj a oporu při plánování výuky materiály z vysoké, příp. střední školy. V této oblasti spatřujeme přínos a význam pregraduální přípravy vzhledem k odbornému obsahu filozofie. Co se týče zdrojů pro didaktickou transformaci obsahu a zdrojů přímo k výuce (např. edukativní videa, vhodné webové stránky, podcasty, publikace apod.), ani jeden respondent neuvedl, že by tuto inspiraci získal během pregraduální přípravy. Se zdroji pak respondenti nakládají třemi způsoby:

- aktualizují a upravují své stávající zdroje,
- hledají další jiné vhodné zdroje,
- vytváří nové,

čímž dokazují, že jsou schopni orientovat se v různých informačních zdrojích. To je částečně dílčí část kompetence z Oblasti 1 a částečně z Oblasti 2 (využívání různých výukových prostředků) *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a). Respondenti totiž u uvádění zdrojů, které využívají, přidávají automaticky jejich popis a hodnocení, což je indikátorem příslušné kompetence, jak je popsána v dokumentu.

Na základě výpovědí všech respondentů vnímáme, že je jejich výuka v mnoha ohledech přizpůsobená žákům. Že volí aktivity, které žáky baví a mají je rádi (Respondent 1, 2), že se snaží obsah „provázat s reálným životem těch studentů, aby oni tam viděli nějaký ten přínos“, jak popisuje Respondentka 3. Respondentka 4 přizpůsobuje svou výuku žákům tak, že jim poskytuje možnosti opravných testů a online hodiny z filozofie před maturitou. Respondentka 5 přizpůsobení žákům prokazuje v nastavování kritérií hodnocení, na čemž se mohou sami podílet žáci. Respondent 1 se individuálně věnuje maturujícím studentům, kterých má ve třídě „asi jen pět“. Respondenti popisují svou snahu o propojení s realitou žáků, o vedení srozumitelného a zajímavého výkladu (Respondentka 1, 2, 4, 5, 6), čímž se žáky snaží motivovat.

Všichni respondenti preferují a realizují chronologickou koncepci výuky filozofie, volí tedy dějinně-filozofický přístup. Je to dáno nastavením školy a podobou maturitní zkoušky, navíc Respondent 1 tvrdí, že: „čtvrtej ročník je zkrácenej tou maturitou, tak vyučování po tématech by ze mě bylo pro ty studenty podstatně zmatenější než ta chronologie, ...“ Respondent 6 tento způsob označuje za „nejlepší vstupenku do studia filozofie“.

Co se týče preferovaných a zařazovaných výukových metod a organizačních forem výuky, respondenti přiznávají, že vzhledem ke zkrácenému školnímu roku kvůli konání maturitní zkoušky (kromě jednoho případu, kdy je filozofie zařazena do 3. ročníku gymnázia) a množství učiva, volí nejčastěji frontální výuku s dominujícím výkladem. Zařazování skupinové formy uvedla jen Respondentka 5. Zde lze pozorovat odchylky mezi reálnou praxí a představami studentů o svém pojetí výuky. Začínající učitelé do svého posuzování zahrnují reflexi všech vlivů, které ve školní praxi do výuky vstupují. To u studentů zatím absentuje. O této skutečnosti jsme se již zmínili v rámci části [3.3.2.2 Praktický obsah – jeho hodnocení a vliv](#). U všech začínajících učitelů se ale prokazuje snaha o vedení výuky v interakci se žáky a tak, aby i žáci byli aktivní. Nejčastěji interakci povzbuzují rozhovorem (2, 3, 4, 6), vyvoláním a následným řízením diskuse (1, 2, 3, 5, 6) nebo situační metodou (5). Někteří respondenti (1, 2, 3) zařazují rozbor textu, či reflexi filozofického problému (4). Prostřednictvím těchto výukových metod se respondenti u svých žáků snaží také rozvíjet kompetence, o kterých jsme pojednávali v odstavci Cíle výuky filozofie. Respondent 6 se však k problematice analýzy textu vyjadřuje tak, že to podle něj do středoškolské výuky nepatří, je to „setsakramentsky těžká práce, se kterou se moří i studenti na vysoké škole“, a navíc „studenti maturitního ročníku, ... se poprvé setkávají s filozofií, tak jsou podle mého na takové úrovni, že se seznamují s terminologií a s tím způsobem myšlení ... nejsou skutečně dostatečně zběhlí nebo dostatečně pokročili na to, aby pracovali s textem ...“. Interaktivní metody z důvodu jejich rychlého a jednoduchého použití volí respondenti pro opakování učiva (Respondenti 1, 2, 3).

Evaluace vyučovacích hodin filozofie

Vyhodnocování dosahování stanovených cílů a ověření jejich naplnění patří k významným kompetencím učitele. I přesto, že nejdůležitějším cílem, který si respondenti v tomto výzkumu kladou směrem k žákům, je rozvoj filozofických kompetencí, Respondentka 4 přiznává, že na to v běžných hodinách není čas. Ilustrujeme na jejím výroku: „Ale právě mi přijde, že to máme hodně postavené na té historii a že potom takhle to přemýšlení jde do pozadí. Jako snažíme se o to. Já se snažím, ale nemyslím si, že když jim člověk představí v tak krátké době tolik filozofických směrů, že je úplně čas na to, abychom nad vším uvažovali a abychom

to pořádně zkoumali, a to mě strašně frustruje.” Respondentka 3 uvádí, že neověřuje naplnění cíle pokaždé a Respondent 6 to dokonce nepovažuje za důležité, což demonstrujeme částmi jeho výpovědi: *„Myslím si, že tomu moc velkou důležitost nedávám, ... Jo, tak prostě to tak ale bohužel někdy je ... prostě mi to přijde tak, že skutečně ve chvíli, kdy moje ambice je vyšší, tak ten cíl nedokážu ověřit, nebo někdy náhodou můžu zjistit, že se třeba něco povedlo, ale můžu to zjistit třeba až za 30 let, když někoho potkám a řekne mi, že žije spokojený život, ale já pak ani nebudu vědět, jestli to je moje zásluhou.*” Respondent se odkazuje na to, že cíle, které si ve filozofii klade náleží spíše do afektivní roviny (tj. tvorba postojů a hodnot), kterou skutečně nemusíme být schopni ověřit hned. Respondent 1 uvádí, že rozvoj komunikační kompetence, kultivace psaného projevu a argumentace ověřuje, resp. rozvíjí písemným testem. Testem naplnění cíle ověřují i Respondentky 2 a 5. Respondentka 2 navíc uvádí písemnou zpětnou vazbu od žáků a Respondent 6 si cíle také ověřuje prostřednictvím reakcí žáků. Respondentka 3 jako způsob ověření cíle zmiňuje diskusi.

Reflexe vlastní výuky ve smyslu evaluace průběhu vyučovacích hodin je pak důležitá pro plánování navazujících výukových lekcí a je nezbytnou součástí profesního rozvoje a seberozvoje (MŠMT, 2023a). Na základě reflexe výuky například Respondentka 3 došla k uvědomění, že má *„přestat tlačit na pilu“* a snaží se zbavit pocitu, že musí žáky všechno naučit. A jako jediná respondentka se svěřuje, že si reflexi výuky zaznamenává písemně na své přípravy. Další dva Respondenti (3, 6) uvádí, že reflektují svou výuku filozofie pokaždé. Další čtyři začínající učitelé (1, 2, 4 a 5) přiznali, že na cílenou reflexi během školního dne nenachází čas, ale občas se tomu věnují. Dvě z nich (2, 5) uvedly, že to záleží na pocitu a síle prožitku z dané vyučovací hodiny.

Zpětná vazba a hodnocení výuky filozofie

Oslovení učitelé k sumativnímu hodnocení žáků využívají ve výuce filozofie především písemné testy (Respondenti 3, 4, 5 a 6), výstupy žáků (2, 3) a sumativně (ale pouze kladně) oceňují i jejich aktivitu v hodině (1, 2, 3). Formativní hodnocení probíhá u čtyř respondentů běžně (2, 3, 4, 5), a sice ústně přímo ve výuce, což je spojeno i s poskytováním zpětné vazby.

Kritéria hodnocení mají respondenti nastavená; dvě Respondentky (2, 4) do jejich tvorby v některých případech zapojují své žáky, Respondent 6 se vyjádřil explicitně, že do jejich tvorby žáky nezapojuje. Prostor pro sebehodnocení žákům poskytuje pět Respondentů (1, 2, 3, 5 a 6), i přesto že je prostor ve výuce minimální. Vůbec žádný prostor pro sebehodnocení ve filozofii neposkytuje Respondentka 4. Ke vzájemnému (vrstevnickému) hodnocení dochází u Respondentky 2.

Respondenti 1 a 4 poskytují žákům zpětnou vazbu nejen ústně během výuky, ale i v rámci jimi opravených testů. Od žáků pravidelně zpětnou vazbu vyžadují čtyři učitelé (1, 2, 4 a 5), Respondentka 4 ji dokonce dostává v písemných pracích od žáků, aniž by je o to žádala. Bez zpětné vazby ze strany žáků jsou zatím dva Respondenti (3 a 6), ale oba tuto možnost plánují v budoucnu zařadit.

Kontext výuky filozofie

Ze všech rozhovorů vyplynulo, že samotná výuka filozofie je velmi ovlivněna různými faktory. Je především zasazena do kontextu maturitní zkoušky, ze kterého ji nelze abstrahovat. Konání maturitní zkoušky zkracuje školní rok a ovlivňuje to právě nejvíce filozofii (pokud je zařazena v maturitním ročníku), na kterou je tím pádem málo časového prostoru. Tento fakt ještě podporuje zasazení předmětu do rozvrhu a jeho časová dotace (Respondentky 3, 4). Gymnázia našich respondentů mají na své žáky nemalé nároky (z úst respondentů) týkající se množství filozofického obsahu, který si musí osvojit. Tato skutečnost ovlivňuje respondenty tak, že do výuky nezařazují tolik prvků, kolik by chtěli. Jedná se například o rozvoj kompetencí (Respondentka 4) nebo propojování s každodenním životem žáků (Respondenti 5 a 6). Navíc je to může samotné demotivovat (Respondentka 4). Množství učiva a časové možnosti jdou ruku v ruce. Samotná maturita pak ovlivňuje další aspekty:

- existenci žáků, kteří z předmětu nematurují; je pak obtížnější je motivovat a jejich aktivita s postupem školního roku klesá, výuka vyžaduje individuálnější přístup (Respondenti 1, 2 a 4) a respektování žáků, kteří se v rámci výuky filozofie obsahu výuky příliš nevěnují (Respondentka 2). Respondent 6 dokonce prozrazuje, že v důsledku nedávného znovu zavedení ústní maturitní zkoušky z předmětu ZSV počet maturujících žáků ještě klesá.
- nepříjemné pocity obou aktérů, které z blížící se maturity vyplývají:
 - o výuka je ovlivněna nervozitou učitele i žáků (1), stresem učitele (2, 4), který se pojí s pocitem zodpovědnosti za připravenost žáků na maturitu (4).

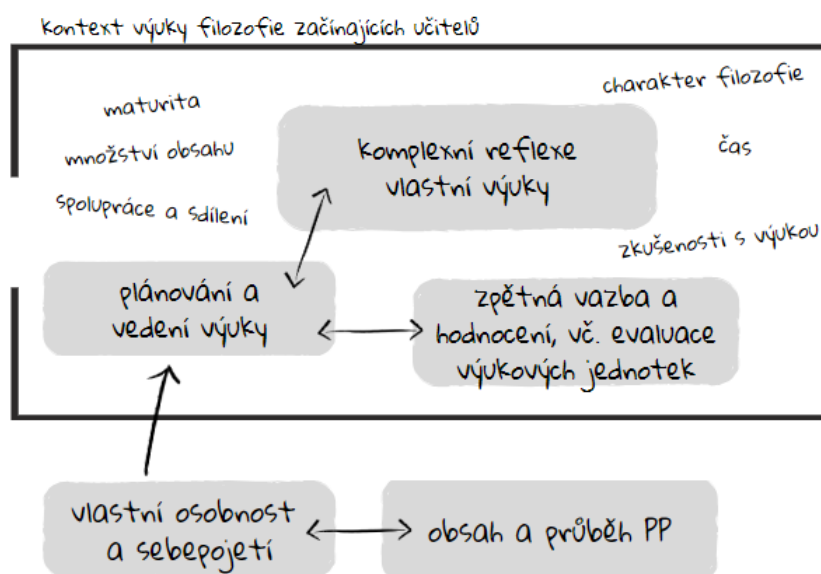
Respondenti se také zmiňují o charakteru filozofie, což je její novost pro žáky (5 a 6), která ji může činit nesmírně náročnou. Do výuky také vstupují vlivy, jako je délka praxe (čím delší je, tím se filozofie snáze vyučuje; Respondentky 4 a 5), další povinnosti (například třídnictví; 1, 4) a pocit vlastní připravenosti (2).

Shrnutí

Výuka filozofie se u každého respondenta vyznačuje specifickou podobou. Přesto lze identifikovat společné prvky v jejím pojetí, například cíle výuky filozofie, preferované metody a formy výuky a kontext výuky daný především maturitní zkouškou v témže roce, kdy se výuka filozofie převážně realizuje. Jsou to vlivy, které v důsledku činí výuku filozofie každého učitele filozofie velmi podobnou. Osobnost a sebepojetí každého jednotlivce však představuje to oné specifikum. Ty jsou ovlivněny obsahem a průběhem pregraduální přípravy, která se značným podílem na utváření sebepojetí studentů učitelství podílí. Ale i naopak – osobnost a sebepojetí každého budoucího učitele má vliv na průběh pregraduální přípravy a její subjektivní vnímání a hodnocení. Učitel plánuje a realizuje výuku, kterou následně reflektuje a na základě toho dochází k úpravám stávající koncepce. Do tohoto procesu vstupuje i zpětná vazba a hodnocení. Zpětná vazba a hodnocení jsou učitelem jak poskytované (žákům a sobě jako evaluace hodiny), tak přijímané (od žáků, od sama sebe a případně od kolegů ve formě hospitace, což se ale v rozhovorech nepotvrdilo). Podle zpětné vazby a hodnocení (včetně autoevaluace) se koncepce také upravuje. Popsané vztahy znázorňuje následující schéma.

Schéma 7

Reflexe vlastní výuky filozofie a souvislosti



Zdroj: vlastní zpracování v programu Canva

3.3.5 Následky: Doporučení pro PP

V předchozích částech textu byly představeny tři, resp. čtyři kategorie (jev, příčinné podmínky, kontext a intervenující podmínky) vzešlé z kódování rozhovorů, odpovědí

v dotazníkovém šetření, případně obsahové analýzy sylabů. Každá se skládá z několika subkategorií kopírující paradigmatický model. Poslední kategorie je následkem reflexe jak pregraduální přípravy, tak vlastní připravenosti a výuky filozofie respondentů, který vede k návrhům doporučení pro pregraduální přípravu v oblasti filozofie.

Aspekty, které mají vliv na hodnocení pregraduální přípravy jako dostatečné, a tím pádem na vnímání vyšší míry vlastní připravenosti, se často promítají do přání začínajících učitelů filozofie, jak by mohlo vysokoškolské studium vypadat, a co by ocenili, kdyby obsahovalo. Vychází přitom z vlastní zkušenosti, opírají se o to, co jim ve vlastní přípravě chybělo. Jejich doporučení jsou vlastně následkem absolvování pregraduální přípravy a zároveň již probíhající praktické zkušenosti s výukou. Tato doporučení vzešla zároveň i z dotazníkového šetření, od studentů, jež absolutorium teprve čeká a mohou pregraduální přípravu zhodnotit pouze na základě dosavadního vysokoškolského studia v podobě, kterou zažili. Hodnotí tedy vlastní připravenost na reálnou výuku filozofie pouze na základě reflexe podoby, obsahu a průběhu své pregraduální přípravy, včetně absolvování povinné pedagogické praxe. Z toho odvozují potřeby, které jim pregraduální příprava v dostatečné podobě nenaplnila a ty se také promítají do doporučení pro zkvalitnění pregraduální přípravy v oblasti filozofie. Obě skupiny (začínající učitelé i studenti) se shodují na tom, že teoretický obsah v rámci pregraduální přípravy je dostatečný (viz výpovědi respondentů a výsledky z dotazníkového šetření obsažené v části [3.2 Zjištění z dotazníkového šetření](#)), resp. jeho množství je dostatečné, zároveň však jako nedostatečnou vnímají praktickou stránku pregraduální přípravy. Syntézou návrhů obou skupin respondentů vznikl následující seznam doporučení, která vzápětí více objasníme:

- (1) více se věnovat **didaktice filozofie**, vč. **didaktické transformace**,
- (2) filozofický obsah transformovat **srozumitelně** s důrazem na porozumění studenty,
- (3) vést výuku filozofických předmětů, případně didaktiky **interaktivně**,
- (4) věnovat filozofii v rámci pregraduální přípravy **více času**,
- (5) uvést množství **teorie a praxe** do souladu,
- (6) inspirovat (se) vytvořenými **materiály a zdroji** k didaktické transformaci,
- (7) ověřovat úroveň rozvoje **kompetencí**,
- (8) poskytovat **zpětnou vazbu**,
- (9) upravit rozsah povinných **praxí** v rámci studia,
- (10) umožnit studentům výběr filozofie dle vlastní preference? (použití otazníku bude dále vysvětleno).

Ad 1) více didaktiky filozofie, včetně konkrétních **ukázek didaktické transformace** filozofických témat je bod, který měl jednoznačně nejvíce navrhovatelů ať už z řad začínajících učitelů (Respondenti 1, 2, 3, 4 a 5), nebo studentů (celkem 21). S tímto doporučením se pojí požadavek vyzkoušení si konkrétní metody vhodné pro výuku filozofie (práci s textem, diskusi). Respondenti (včetně celkem 4 studentů) by ocenili, kdyby didaktickou transformaci filozofického tématu viděli přímo od učitelů z praxe nebo by o ní mohli diskutovat s odborníkem (filozofem) na besedě. Jeden student by ocenil, kdyby si mohl didaktickou transformaci vyzkoušet sám, avšak přímo na cílové věkové skupině, nikoli svých spolužácích na vysoké škole, neboť ti mají podobnou úroveň vědomostí.

Ad 2) filozofický obsah by měl splňovat kritéria **srozumitelnosti**, přičemž by měl být kladen důraz na porozumění, protože to má přímou návaznost na předávání učiva dalším žákům. Transformace filozofického obsahu by měla zahrnovat množství praktických příkladů, propojení se současným světem a zajímavosti o filozofech, což se pak promítá do didaktické transformace učiva filozofie. Na tomto návrhu se shodli Respondenti 2, 3, 4 a 5 a v dotazníku byl tento návrh uveden jednou.

Ad 3) Kdyby kurzy byly v rámci pregraduální přípravy vedeny ve vzájemné **interakci** vyučujícího a studentů a obsahovaly praktické úkoly (například diskusi, debatu, analýzu a interpretaci filozofického textu, reflexi filozofického problému apod.), ocenili by to jednak Respondentky 2 a 5 a čtyři studenti.

Ad 4) Více **času** by se potřebovalo filozofii v rámci studia věnovat jedenáct studentů, kteří by v tomto ohledu ocenili rozložení filozoficky zaměřených kurzů do vícero semestrů a jejich zařazení už na bakalářský stupeň studia, aby byli na výuku filozofie připraveni už před nástupem na jejich povinnou praxi během studia.

Ad 5) Respondentky 4 a 5 se shodují na tom, že by potřebovaly méně teoretických vědomostí ve prospěch těch **praktických** (tj. didaktická transformace témat, což souvisí s bodem 1) a v teoretické i praktické rovině se více věnovat **nejnovějšímu období z dějin filozofie**, u něhož respondenti zmiňovali své největší mezery co do jejich připravenosti. Tři studenti v dotazníkovém šetření k tomuto názoru přispívají vyřčením doporučení redukovat filozofický teoretický obsah.

Ad 6) Tento bod, na němž se shodují Respondentky 3 a 5 a je podpořen doporučením jednoho ze studentů, také souvisí s větší potřebou didaktické transformace. Jedná se o tvorbu materiálů a o inspiraci různých druhů **zdrojů** vhodných pro výuku filozofie. Aby tento krok respondentům v praxi usnadnil výuku filozofie, je doporučováno si vytvořené materiály a inspirující zdroje sdílet mezi sebou.

Ad 7) Z výpovědí Respondentek 2 a 4 vyplývá, že by se v rámci pregraduální přípravy mohly **ověřovat nabyté kompetence** u studentů, resp. úroveň jejich rozvoje. K tomu by měla směřovat interaktivně vedená výuka (například rozhovor vyučujícího se studenty, společný rozbor textů apod.) nebo požadavek k úspěšnému splnění předmětu – vyučující předmětu by si například při kolokviu či zkoušce ověřoval, zda a do jaké míry mají studenti rozvinuté žádané kompetence.

Ad 8) Respondentka 4 by na základě svých zkušeností a vzhledem k reflexi její pregraduální přípravy ocenila adekvátní **zpětnou vazbu** od svých vyučujících. Pokud akademičtí vyučující požadují zpracování jakéhokoli materiálu nebo studenti vykonávají praxi za jejich přítomnosti, měli by vyučující studentům poskytnout plnohodnotnou zpětnou vazbu.

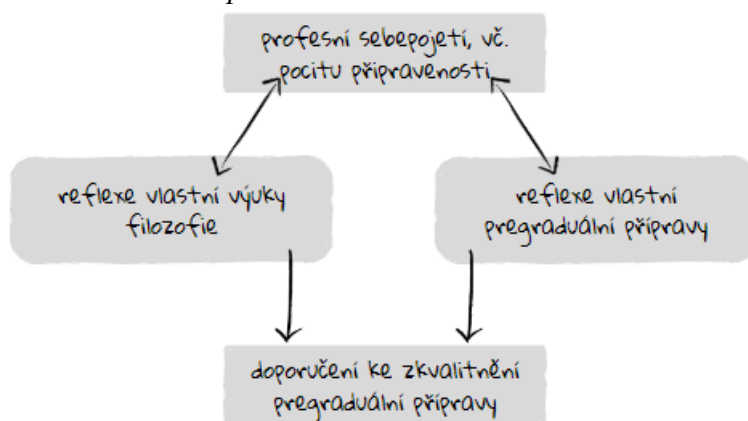
Ad 9) Z dotazníků v neposlední řadě vyplynulo, že pro větší pocit vlastní připravenosti by někteří studenti (2) ocenili větší rozsah **povinných praxí** během studia. Objevila se však také reakce, která požaduje pravý opak – praxe mají rozsah příliš velký (36 vyučovacích hodin; v tomto případě se jedná o filozofickou fakultu), proto by studentka ocenila praxe kratší, ale ve prospěch většího množství didaktických kurzů. Minimální zastoupení složky praxe je stanovena závaznými *Rámcovými požadavky*, což je pro navazující magisterské programy 17 % (pro absolventy bakalářského studia se zaměřením na vzdělávání) (MŠMT, 2024a). Oproti předchozím platným *Rámcovým požadavkům* (MŠMT, 2017) zde pozorujeme zvýšení podílu až o 9 %. Česká republika až donedávna svým podílem praxí patřila k nejnižším v Evropě (MŠMT, 2022).

Ad 10) V odpovědích v dotazníkovém šetření se v této sekci objevily tři reakce, které přímo či nepřímo naznačovaly, že obsah filozofie je v rámci pregraduální přípravy zbytečný. Odůvodněním tohoto tvrzení je orientace budoucích učitelů na základní školu, kde se filozofie povinně nevyučuje. Stejnou tendenci odpovědí jsme zaznamenali i u jedné z předchozích kategorií, konkrétně pregraduální přípravy ([3.3.2 Příčina: Pregraduální příprava](#)). Toto doporučení (zvolit si kurzy filozofie dobrovolně na základě svého profesního zaměření) jsme uvedli s otazníkem; přestože je pro nás z pohledu studentů pochopitelné. Navíc pokud studenti absolvují studijní program učitelství pro oba stupně vzdělávání (2. stupeň ZŠ i SŠ), je jim akreditací garantována příprava a z ní vyplývající připravenost na oba tyto stupně.

Profesní sebepojetí učitele ovlivňuje to, jak učitel reflektuje svou vlastní výuku, případně jak student reflektuje průběh své pregraduální přípravy. Začínající učitelé mohou reflektovat obojí. Na základě této reflexe (ať už jedné, či dvojí) dochází k uvědomění, co pregraduální příprava postrádala, aby byla připravenost na výuku filozofie dostatečná, nebo alespoň vyšší. Popsané zobrazujeme následujícím schématem:

Schéma 8

Doporučení ke zkvalitnění PP



Zdroj: vlastní zpracování v programu Canva

4. Zakotvená teorie připravenosti na výuku filozofie

V předcházející kapitole byly nastíněny výsledky realizovaného výzkumu v rámci této disertační práce. Výzkum sestával z analýzy studijních programů nabízejících prezenční studium oboru společenské vědy (nebo podobného), obsahové analýzy sylabů filozoficky zaměřených předmětů, jež jsou obsahem součástí těchto programů, analýzy polostrukturovaných rozhovorů a dotazníkového šetření. Ve čtvrté kapitole je cílem nejdůležitější výsledky shrnout a na tomto základě formulovat zakotvenou teorii připravenosti učitelů na výuku gymnaziální filozofie. Tato teorie by měla platit pro jakéhokoli studenta studujícího vybrané studijní programy a začínající učitele filozofie.

4.1 Základní analytický příběh

Připravenost na výuku filozofie je jevem, který se vyvíjí během pregraduální přípravy i po jejím absolvování. Pregraduální příprava je totiž zdroj, ze kterého je připravenost sycena v první etapě kariérní dráhy učitele. Podílí se na utváření profesního sebepojetí učitele. Zároveň je její vnímání a hodnocení ovlivněno osobností a dosavadním sebepojetím budoucího učitele. Míru připravenosti ovlivňuje plno aspektů a mění se i po absolvování pregraduální přípravy a vstupu do profese, profesní kompetence učitele se neustále rozvíjí, resp. měly by se rozvíjet.

4.1.1 Rozpracování základního analytického příběhu

Připravenost na výuku filozofie je v této disertační práci základním zkoumaným jevem, který lze popsat pomocí dvou částí – teoretické připravenosti (teoretický odborný obsah a jeho didaktická transformace) a praktické připravenosti (specificky filozofické kompetence, a profesní kompetence vycházející z *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a)).

Existuje zdroj, který rozsah a úroveň připravenosti (spolu)utváří. Na tuto příčinu lze pohlížet ze dvou perspektiv – na jedné straně je to pregraduální příprava v teoretické oblasti a na druhé v praktické oblasti. Na jejich pomezí stojí didaktická transformace vzdělávacího obsahu (v našem případě filozofického). Tyto oblasti jsou formálně dané, propojené a osobnost studenta je neovlivní. Do průběhu pregraduální přípravy a jejího vnímání studentem výrazně vstupuje lidský faktor – vyučující odborných předmětů, didaktik či provázející učitel. Na něm závisí, jak bude obsah (teoretický či praktický) podán a demonstrován, jeho přístup zásadně ovlivňuje studentovo vnímání celého procesu pregraduální přípravy. Během studia jsou rozvíjeny studentovy kompetence a utváří se jeho vztah k filozofii (jako jedné z dílčích disciplín oboru společenských věd). To je doplněno zkušenostmi z povinných praxí, které připravenost

studenta také saturují. Respondenti často upozorňovali na absenci předmětové didaktiky filozofie, konkrétně ukázek didaktické transformace filozofických témat, což spolu s nevhodným přístupem vyučujícího vede až k pocitu nepřipravenosti na výuku filozofie v praxi. **Obsah a průběh pregraduální přípravy sytí připravenost absolventa učitelství na reálnou výuku filozofie, obsah je formálně dán, jen záleží na dalších faktorech, které mohou pocit připravenosti jak snižovat (např. vyučující, množství filozofického obsahu a jeho transformace, ...), tak zvyšovat (např. vyučující, povinné pedagogické praxe, proces rozvíjení kompetencí, ...). Praktická připravenost je sycena praktickým obsahem získávaným v rámci pregraduální přípravy, teoretická zase tím teoretickým odborným obsahem.**

Vlastní připravenost se realizuje v kontextu rozvoje vlastního profesního sebepojetí. Rozvoj profesního sebepojetí má na připravenost jednoznačně pozitivní vliv, zvětšuje ji (už jen proto, že je to jedna z profesních kompetencí, kterou je žádoucí rozvíjet). Do oblasti sebepojetí zařazujeme vyvíjející se vztah k filozofii, který je ovlivněn vnějšími i vnitřními faktory a může se pohybovat na škále od pozitivního do negativního. Další oblastí sebepojetí jsou slabé a silné stránky učitelů a jejich schopnost identifikovat je a pracovat s nimi v rámci svého profesního rozvoje. Nejčastější slabé stránky identifikované našimi respondenty se týkají omezené schopnosti didaktické transformace filozofických témat. Rozvoj se pak buď na tyto stránky zaměřuje, či nikoli. K profesnímu sebepojetí se váže také interakce začínajících učitelů se svými kolegy, které mohou vyústit ve vzájemnou spolupráci či inspiraci. Sebepojetí se skládá ze všech těchto částí a vyvíjí se v závislosti na vývoji všech jednotlivých složek. Sebepojetí patří k profesním kompetencím učitele. To, jak se učitel vnímá, jak vnímá svou účinnost a své schopnosti v roli učitele, to, jak se rozvíjí, sytí jeho vlastní pocit připravenosti.

Sebepojetí učitelů souvisí s podobou jejich výuky filozofie. To jsou již reflektované a záměrné strategie uvažování i jednání, které jsou realizovány ve školní praxi. Výuka filozofie je zasazena do kontextu maturitní zkoušky, což ovlivnit nelze. Maturita má vliv na další aspekty vstupující do výuky – například časové možnosti, množství učiva, charakter filozofie, nematurující studenti ve třídě a jejich motivace apod. Reflexí jednotlivých složek (cílů výuky, její charakteristiky, plánování a vedení, evaluace a zpětné vazby a hodnocení) učitelé dokazují, jakým způsobem a do jaké míry jsou rozvinuté jejich profesní kompetence. **Míra rozvoje kompetencí, stejně jako schopnost reflexe vlastní výuky a reakce na ni, sytí připravenost na výuku.**

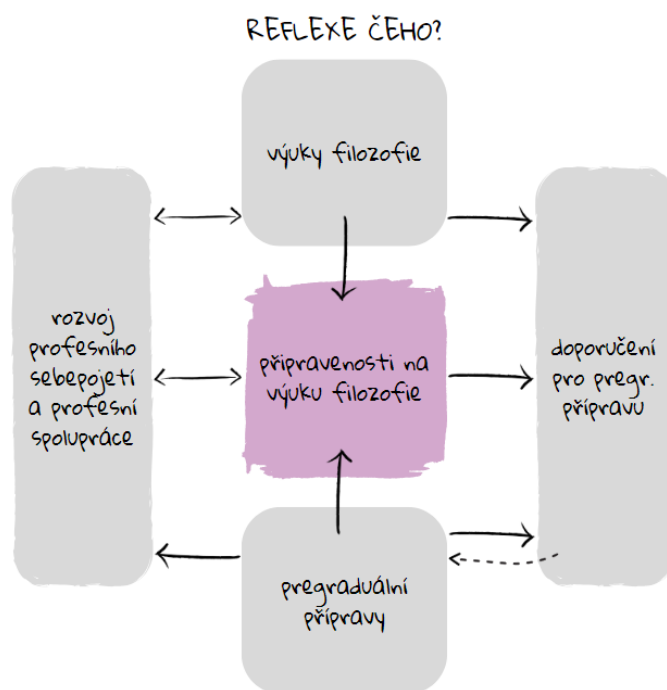
Reflexí své vlastní připravenosti na výuku, průběhu vlastní pregraduální přípravy v komplexním měřítku a v neposlední řadě reflexí vlastní výuky filozofie (včetně všech jejich

aspektů) dochází k návrhu opatření a doporučení ke zkvalitnění pregraduální přípravy. **Vyplývá to z pocitu nepřipravenosti respondentů v určitých oblastech, proto navrhují, co by mohlo přispět k tomu, aby svou vlastní připravenost klasifikovali jako dostačující. Implementací navržených opatření do vzdělávacího systému pregraduální přípravy by se tudíž měl zvýšit pocit vlastní připravenosti na výuku filozofie.**

4.2 Kauzální model

Přestože je teorie v textu vyobrazena jako lineárně vyvíjející se proces, převážně od příčin po následky, nahlížíme na vzniklé kategorie a jejich subkategorie jako na vzájemně se ovlivňující se jevy, které spolu velmi úzce souvisí. Modely, které prezentujeme vychází z údajů získaných v rámci našeho výzkumného šetření, jinými výzkumníky mohou být přetransformovány či doplněny. Nelze je považovat za neměnné a pevně ohraničené. Na základě konceptualizace základního analytického příběhu můžeme navrhnout následující kauzální model.

Schéma 9
Kauzální model – připravenost na výuku filozofie



Zdroj: vlastní zpracování v programu Canva

Pregraduální příprava působí na připravenost na výuku filozofie a utváření profesního sebepečeti. Během ní se tyto dvě složky osobnosti učitele začínají systematicky a záměrně rozvíjet. Připravenost na výuku filozofie je dána obsahem a průběhem pregraduální přípravy,

ale zároveň také sebepojetím a reflexí vlastní výuky filozofie v praxi. Tyto dvě složky jsou připraveností zpětně samy ovlivňovány; reflexí vlastní připravenosti je profesní sebepojetí rozvíjeno, stejně tak reflexí vlastní výuky dochází k vyšší míře připravenosti. Rozvíjení profesního sebepojetí tvoří zároveň kontext, ve kterém se reflexe všech tří jevů odehrávají. Profesní sebepojetí definuje podobu výuku filozofie a její reflexí je sebepojetí opět ovlivňováno. Procesem reflexe prochází pregraduální výuka, vlastní připravenost i vlastní výuka filozofie, čímž dochází k návrhu doporučení, která by měla sloužit ke zkvalitnění pregraduální přípravy, pokud by do ní byly implementovány (proto šipka, která je čárkovaná a vyjadřuje onu možnost).

Připravenost na výuku filozofie je tedy kauzálně napojena na pregraduální přípravu, jejíž obsah je formálně dán. Dále je napojena na profesní sebepojetí, s nímž se ovlivňují navzájem. V neposlední řadě se napojuje na vlastní výuku filozofie, jejíž reflexe vnímanou připravenost zpětně ovlivňuje taky.

4.3 Vztahy mezi jednotlivými kategoriemi

Kauzální model prezentuje propojení jednotlivých kategorií vzájemnými vztahy. Ty byly identifikovány a vyloženy již v rámci 3. kapitoly této disertační práce. Na tomto místě jde o snahu tyto vztahy sumarizovat a sloučit v rámci komplexního teoretického modelu. Východiskem je identifikace dostatečné připravenosti na výuku filozofie, ke které jsou ostatní kategorie vztahovány.

Připravenost na výuku filozofie lze charakterizovat ve čtyřech základních aspektech: (1) **teoretická připravenost**: učitel⁸¹ se cítí být připraven v oblasti teoretického a odborného obsahu filozofie, který je srozumitelný a jehož množství učitel považuje za dostatečné vzhledem ke své praxi (kompetence 1.1. v *Kompetenčním rámci* (MŠMT, 2023a)); (2) **připravenost v oblasti didaktické transformace**: učitel je schopen odborný obsah filozofie didakticky transformovat bez větších obtíží, včetně uvedení zajímavostí ze života filozofů, propojit učivo s reálným životem a historickým a společenským kontextem (kompetence 1.2. v *Kompetenčním rámci* (MŠMT, 2023a)); (3) **praktická připravenost**: učitel se cítí připravený v oblasti plánování, vedení a reflexe výuky, tzn. že disponuje kompetencemi z Oblastí 2 až 4 *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a) minimálně na první úrovni; (4) **připravenost v kontextu rozvoje filozofických kompetencí**: učitel má rozvinuté své

⁸¹ V tomto případě učitelem označujeme respondenty ve výzkumném šetření, tedy jak začínající učitele, tak studenty učitelství v posledním ročníku studia.

filozofické kompetence a vede k tomu i své žáky (kompetence specifické pro obor). Tyto aspekty jsou však součástí procesu pregraduální přípravy a vyskytují se ve vzájemných kombinacích. Pokud jsou obsaženy všechny v žádoucí míře, jedná se o připravenost, kterou bychom mohli označit za **dostatečnou**. Naproti tomu stojí pojem **nepřipravenost**. Tyto kategorie vznikly syntézou výsledků, které vzešly z výzkumného šetření.

Hlavním zdrojem připravenosti je pregraduální příprava, jmenovitě příprava v **teoretické oblasti** a příprava v **praktické oblasti**. V závislosti na tom, jak je podán teoretický obsah filozofie, o jaké období z dějin filozofie se jedná, jaký je vztah učitele k filozofii a podle toho, do jaké míry je věnována pozornost didaktice filozofie, se mění teoretická připravenost a připravenost v oblasti didaktické transformace. Praktická připravenost a připravenost v kontextu rozvoje filozofických kompetencí závisí primárně na tom, jak vypadá výuka v jednotlivých kurzech v rámci pregraduální přípravy, zda jsou do ní implementovány metody výuky vhodné pro výuku filozofie, zda probíhají v dostatečné a vzájemné interakci vyučujícího a studentů, jaký přínos učitelé přisuzují povinným pedagogickým praxím a jak jsou systematicky rozvíjeny jejich filozofické kompetence. Velmi výrazně zde také vystupuje faktor **vyučujícího** (akademický pracovník, provázející učitel), který v rámci pregraduální přípravy představuje podporu při rozvoji připravenosti po všech jejích stránkách.

Kontextem, v němž se příprava a připravenost realizují, je rozvoj **profesního sebepojetí** a **profesní spolupráce**. Zároveň se jedná o rozvoj kompetencí 5.1. a 6.1. z *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a). Ty ovlivňují připravenost na výuku filozofie v závislosti na tom, na kterou jejich složku je zaměřen. Čím pozitivnější vztah k filozofii učitel má, tím připravenější je na její výuku (resp. snáze se mu na ni připravuje). Schopnost sebereflexe a práce se zjištěními, která z onoho procesu vyplývají, jednoznačně zvyšují pocit připravenosti. V případě identifikace slabých stránek respondenti za příčinu označují buď pregraduální přípravu a absenci jejích důležitých složek (např. didaktiku filozofie), nebo svou vlastní osobnost. V obou situacích je možné se na slabinu zaměřit a pokusit se ji mírnit v rámci profesního rozvoje nebo právě prostřednictvím profesní spolupráce. Ta má v mnoha případech počátek právě v pregraduální přípravě (spolupráce se spolužáky, s provázejícím učitelem). Vhodnou interakcí s kolegy (vzájemné sdílení či vzor) se sytí pocit připravenosti v oblasti výuky filozofie. V závislosti na tom, jakým pocitem připravenosti na výuku filozofie učitel disponuje, volí míru interakce a spolupráce se svými kolegy, zaměřuje svůj profesní rozvoj a vnímá sebe sama v roli učitele.

Po absolvování pregraduální přípravy míří učitelé do školní praxe (většinou), kde s tím, čím disponují (úroveň profesních kompetencí, tím pádem připravenosti, a profesního

sebepečetí), začínají záměrně volit nejrůznější **strategie k vlastní výuce filozofie** (např. formulaci cílů výuky filozofie, plánování výuky, vedení výuky, evaluaci proběhlých výukových jednotek, poskytování zpětné vazby a hodnocení apod.) a celkovému fungování ve školním prostředí. Ty průběžně reflektují a mění v závislosti na mnoha aspektech (kontextu a vlivech, které výuku ovlivňují, např. účinnost dosavadní edukační praxe, zkušenosti žáků a jejich vzdělávací potřeby, organizační a časové podmínky aj.). Pokud na *Kompetenční rámeček* (MŠMT, 2023a) pohlížíme jako na rámeček toho, co musí splňovat učitelé v jednotlivých etapách své profesní dráhy, je první úroveň kompetencí ukazatelem připravenosti na výkon profese absolventů učitelství. Druhou úroveň musí splňovat začínající učitelé atd. To znamená čím vyšší úroveň kompetencí, tím větší připravenost. Jednu z oblastí profesních kompetencí tvoří Oblast 2. Plánování, vedení a reflexe výuky (MŠMT, 2023a). K tomu, aby učitelé mohli svou výuku reflektovat, tím pádem rozvíjet příslušnou kompetenci, musí výuku (filozofie) realizovat. Zde platí vztah: čím více realizované výuky, tím více reflexe, tím rozvinutější kompetence v dané oblasti, a tím pádem větší připravenost.

Záměrně vyvolanou reflexí (prostřednictvím rozhovorů a dotazníků) jednotlivých procesů a stavů – pregraduální přípravy, vlastní připravenosti a vlastní výuky – dochází k návrhům **doporučení** ke zkvalitnění pregraduální přípravy a zvýšení pocitu připravenosti ve třech oblastech, přičemž některá nelze jednoznačně zařadit (odkazujeme na ně pouze číslem, pod kterým byla uvedena v části [3.3.5 Následky: Doporučení pro PP](#)): (1) teoretická připravenost vč. didaktické transformace – doporučení 1, 2, 5, 6; (2) praktická připravenost, včetně rozvoje filozofických kompetencí – doporučení 3, 5, 7, 8, 9; (3) organizace pregraduální přípravy – doporučení 4, 8, 10. Zároveň je možné průřezem všech kategorií a analýzami identifikovat faktory, které připravenost snižují, anebo naopak zvyšují. Zvětšení míry připravenosti považujeme za žádoucí. Identifikované faktory pak mají vliv na jednání a uvažování aktérů, načež díky třem typům reflexe docházíme ke zmíněným opatřením, která by mohla proces zvyšující se připravenosti podpořit. Všechny tyto faktory a doporučení zobrazuje tabulka č. 19, včetně možnosti ovlivnění působení faktorů během pregraduální přípravy ze strany akademického pracoviště. Považujeme opět za nutné upozornit, že tvorbu tabulky opíráme o výpovědi respondentů a data z našeho šetření.

Tabulka 19
Faktory ovlivňující připravenost na výuku filozofie

Co faktor dělá s připraveností ?	Faktor	Možnost ovlivnění působení faktoru během PP	Poznámka	Číslo doporučení
zvyšuje, sytí ji	vyzkoušení si výukové metody v rámci PP	ano		1, 3, 5, 7
	zajímavosti o filozofech v rámci výkladu	ano		2
	rozvoj kompetencí	ano	měl by být intencionální (ze strany VŠ)	7
	materiály z VŠ, příp. SŠ	ano		6
	osobnost a přístup vyučujícího	částečně	přístup např. na základě zpětné vazby od studentů	2, 3, 7
	srozumitelnost a porozumění obsahu	částečně	závisí na vyučujícím a vztahu k filozofii	2
	praxe a provázející učitel	částečně	inspirace, konstrukce ideálního já	9
	přednášky a semináře	částečně	obsah je dán sylabem, akreditací, podoba výuky vč. podání obsahu závisí na konkrétním vyučujícím	
	pozitivní vztah k filozofii	částečně	závisí na vyučujícím a vlastní osobnosti	
	silné stránky ve výuce filozofie	částečně	lze je identifikovat a záměrně posilovat	
	období z dějin filozofie	ne	je zapotřebí věnovat se všem obdobím z průřezu dějin filozofie	
	výuka s nadanými žáky	ne	i přes pocit špatné vybavenosti a náročných příprav se jedná o vlastní obohacení	
	delší zkušenost a praxe	ne		
	samostudium	ne		
systematický seberozvoj	ne			
interakce s kolegy	ne			

snižuje ji	absence didaktiky filozofie	ano	nejistota, samostudium, vyhýbání se výukovým metodám, dohledávání zdrojů	1, 2, 5, 6
	absence propojení s reálným životem	ano	horší porozumění a didaktická transformace v praxi	2
	osobnost a přístup vyučujícího	částečně	demotivace, frustrace	2, 3, 7, 8
	období z dějin filozofie	částečně	je možné zdůraznit kritická témata, věnovat se jim podrobněji (moderní a postmoderní filozofie)	5
	množství kurzů a jejich časové zařazení	částečně	nepřípravenost na výuku filozofie během praxe v rámci studia, nedostatek času na určité období dějin	4
	negativní vztah k filozofii	částečně	závisí na vyučujícím a vlastní osobnosti, náročnější příprava a horší připravenost	
	slabé stránky ve výuce filozofie	částečně	lze je identifikovat a záměrně s nimi pracovat, snadnější příprava na výuku, když víme, na co se více zaměřit v seberozvoji	
	charakter filozofie	ne	komplikuje porozumění, množství obsahu, abstraktnost, náročnost	
	další povinnosti v reálné praxi	ne	málo času na přípravu, samostudium a seberozvoj	
	vlastní přesvědčení o výuce na ZŠ	ne		10

Zdroj: vlastní zpracování

Jak lze vyčíst z tabulky, připravenost na výuku filozofie je vystavena působení mnoha faktorů. Některé z nich je možné v rámci pregraduální přípravy korigovat, jiné nikoli. Můžeme také pozorovat, že tentýž faktor může mít oba vlivy; pozitivní i negativní (například osobnost a přístup vyučujícího, období z dějin filozofie, vlastní osobnost, ...). Je zřejmé, že pokud

hovoříme o faktorech, které mají původ v něčí osobnosti, že tato problematika je rozsáhlá a má oporu v psychologii. To otevírá téma k dalšímu výzkumu, což je ve vědecké práci žádoucí, nicméně vzhledem k rozsahu a zaměření této disertační práce není v našich silách tuto oblast postihnout.

Závěrem této části shrneme základní zjištění; připravenost na výuku filozofie začíná být systematicky rozvíjena v rámci pregraduální přípravy, v rámci které je vystavena působení různých faktorů, dokonce může být ze strany samotných studentů učitelství pozastavována z důvodu jejich vlastní orientace profesní dráhy na základní školu. Z dat vyplývá, že jak začínající učitelé, tak studenti vnímají svou teoretickou připravenost větší než připravenost praktickou a připravenost na didaktickou transformaci filozofického obsahu. I přesto, že záleží částečně na vzdělávací instituci, nelze tuto odpovědnost přisoudit výhradně jí.

4.4 Nová teorie a její ukotvení v rámci pedagogiky

Výzkum této disertační práce se zaměřuje na pregraduální přípravu a z ní vyplývající připravenost na reálnou výuku filozofie. Jedná se o jev, který dosud v pedagogické literatuře není hojně reflektován. Na základě analýzy, kterou jsme provedli lze však najít styčné body s teorií zabývající se problematikou připravenosti (potažmo profesními kompetencemi), přípravným vzděláváním učitelů a dalšími oblastmi, které jsou pro ukotvení nové teorie podstatné. Ty oblasti teorie, které jsou pro zasazení nových zjištění do rámce pedagogiky relevantní rozdělíme na pět částí vztahujících se ke kategoriím vzešlých v rámci výzkumného šetření. Zároveň již v této části budeme některá ze zjištění diskutovat.

První oblast zkoumá přípravné vzdělávání učitelů, konkrétně **pregraduální přípravu učitelů filozofie**. Analýza dat ukazuje na rozpor mezi teorií a praxí, což je konstatováno i v práci Průchy (2009). Tento rozdíl je ve vzdělávací oblasti jak v tuzemsku, tak i v zahraničí stále častěji překonáván integračním přístupem, který propojuje oba aspekty výuky. Nicméně, v oblasti výuky filozofie tato trendová změna zatím není pozorovatelná. Hanušová et al. (2017) ve svém výzkumu poukazují na to, že začínající učitelé hodnotí pregraduální přípravu jako proces, který je na reálnou praxi nepřipraven a doporučují propojování teorie a praxe. Rajsiglová a Příbylová (2020) zkoumají vnímání pregraduální přípravy začínajícími učiteli a na základě získaných dat vyvozují závěry k optimalizaci tohoto procesu, přičemž apelují na adekvátní obsah podporující akademický koncept zaměřený na odborné znalosti, ale zároveň ohled na kompetenční koncept zaměřený na získávání profesních kompetencí. V době realizace jejich

výzkumu ještě *Kompetenční rámec* (MŠMT, 2023a) nebyl v platnosti, nicméně jeho podoba skutečně vyžaduje propojení teorie a praxe, protože se ve formulaci kompetencí (a to už na první úrovni) odkazuje na žáky. To podle našeho názoru nelze rozvíjet jen teoreticky. Mimo to, že se o tomto sporu a nutnosti tyto dvě části rozumně sloučit podotýkáme, že se také jedná o jednu z devíti základních didaktických zásad (Obst, 2017). My tyto závěry pomocí našich dat jen podpoříme, protože naši respondenti poukazují na to, že v oblasti teoretického obsahu (teoretické znalosti) je pregraduální příprava dostatečná, naopak v praktické oblasti (praktické pedagogické znalosti) ji hodnotí jako nedostatečnou. Především není věnován dostatečný prostor didaktice filozofie, v rámci které by si mohli osvojit didaktickou transformaci filozofických témat. Analýza dat také ukazuje, že nejdůležitějším činitelem v rámci pregraduální přípravy je **osobnost pedagoga**. Garabiková Pártlová (2015) zkoumá, jak studenti učitelství a začínající učitelé posuzují roli svých vzdělavatelů během pregraduální přípravy vzhledem ke své připravenosti a rozvoji profesních kompetencí. Respondenti své vzdělavatele považují za zásadní aspekt při formování vlastní identity v praxi. Což potvrzuje také studie autorů Rodriguere a Mogarra (2019). Švaříček (2009) však deklaruje, že identita samotného studenta učitelství je určující faktor pro jeho **připravenost** na výkon profese. Podle něj se přínos pregraduální přípravy odvíjí od míry připravenosti učitele na přijetí své učitelské identity. Výzkum Garabikové Pártlové (2015) přichází se dvěma skupinami vzdělavatelů; didaktik působící jako model profesních kompetencí učitele a představitel oboru a odbornosti. Kriticky je studenty hodnocený rozpor mezi úrovní jejich předmětově profesní a didaktické kompetence. Na tomto místě její závěry doplníme; postoj respondentů ke svým vzdělavatelům v oblasti filozofie se odvíjí od toho, jakým způsobem je vyučující schopen předat filozofický obsah, jak z toho odborného, tak z didaktického hlediska. Jeho přístup také ovlivňuje motivaci studentů, inspiruje, a to nejen v oblasti didaktické transformace, ale i po stránce osobnostní a organizace výuky (výukové metody a organizační formy).

Druhá oblast zachycuje nové poznatky v problematice vnímané **připravenosti** na výkon profese učitele filozofie. V této oblasti žádná pedagogická teorie doposud nebyla vytvořena, proto si zde dovolíme novou teorii vyšlou z dat nastínit. Někteří respondenti potvrzují myšlenky Janišové a Strouhala (2023), že připravenost v učitelské profesi znamená být připraven na změny a proměnlivost. Respondenti konstatují, že nelze být nikdy zcela připraven, což koresponduje se zmíněnými autory, a někteří dodávají, že k pocitu připravenosti na výuku filozofie pomůže delší praxe, zkušenost vyučovat filozofii déle. Analýza dat ukazuje, že mezi studenty učitelství a začínajícími učiteli ve vnímání jejich připravenosti není rozdíl. Kladně oceňují vyzkoušení si výukové metody vhodné pro filozofii během studia. Začínající učitelé

však svými výpověďmi poukazují na **nedostatečně rozvinutou kompetenci didakticky transformovat** filozofický obsah a studenti tuto skutečnost potvrzují vyjádřením potřeby více se této problematice věnovat v rámci pregraduální přípravy. Na tuto indispozici se začínající učitelé v praxi zaměřují různými způsoby; systematickým rozvojem, sdílením s kolegy. My se však domníváme a v souladu s *Kompetenčním rámcem* (MŠMT, 2023a) tvrdíme, že by tato kompetence měla být systematicky rozvíjena už během pregraduální přípravy, i přesto, že například Knecht (2007) tvrdí, že je každá výuková jednotka originální, ovlivněna mnoha faktory a neexistuje všeobecně platný návod. Respondentům jde převážně o to, aby byl odborný filozofický obsah předán srozumitelně, rozebrán v rámci vzájemné interakce vyučujícího a studentů, za pomoci vhodných výukových metod, obsahoval souvislosti s reálným životem a historicko-spoločenským kontextem. Přípravenost na výuku filozofie se začíná intencionálně konstruovat během pregraduální přípravy. Velmi záleží na osobnosti **vyučujícího**, vztahu studenta k dílčí disciplíně a rozložení kurzů zaměřených na filozofii. Přednášky a semináře jsou hodnoceny kladně (téměř 70 % studentů je zmínili jako složku, která největším podílem přispívá k jejich připravenosti), zejména co se týká odborného filozofického obsahu. Data z výzkumu Šrámkové (2020) naopak ukazují, že odborné předměty studenty (téměř polovinu respondentů z MU v Brně) na profesi učitele spíše nepřipravily. Problém může nastat v jeho podání. Největším přínosem pregraduální přípravy v oblasti teoretické připravenosti jsou **studijní materiály**, ze kterých respondenti čerpají v praxi a které jim slouží jako opora. Další úskalí, které komplikuje konstituování připravenosti je **absence didaktiky filozofie** jakožto součásti oborové didaktiky. Pregraduální příprava respondenty vybavila představou, že výuka filozofie by měla být kompetenčně pojatá, o čemž svědčí výpovědi respondentů ohledně podoby výuky filozofie. Obě skupiny se shodují na představě **kompetenčně pojaté** výuky filozofie (pojetí výuky je součástí jejich profesního sebepojetí dle Mareše, 2013), což dokazují jimi formulované cíle pro tuto výuku. Ovšem v reálné praxi na to není čas a prostor. Začínající učitelé vykreslují kontext, ve kterém se výuka filozofie odehrává; školní kurikulum a z něj vyplývající podoba maturitní zkoušky, s ní souvisí velké množství obsahu a málo časového prostoru vlivem zkráceného školního roku, žáci nematurující ze ZSV a jejich aktivita a motivace, charakter filozofie, který činí její výuku a učení náročnými. Respondenti vlivem těchto skutečností rozvíjí kompetence svých žáků minimálně, protože z různých důvodů (nastavení školy, zvyk, jednoduchost, příprava na maturitu apod.) volí převážně frontální výuku. Deklarují, že kompetence u svých žáků ověřují a rozvíjí primárně písemnými testy, což je způsob, který je v rozporu s návrhy například Kadeřábkové (2023) na rozvoj filozofických kompetencí. Výuku doprovází nejistota, nervozita a stres obou účastníků edukačního procesu.

Dále se ukazuje, že zkušenost vyučovat filozofii v rámci povinné praxe během studia nemá vliv na míru připravenosti studentů. Důležitá je ona zkušenost vůbec vyučovat, působit v reálné školní praxi neohledně na to, co praktikující student vyučuje. Dalším významným faktorem ovlivňující pocit připravenosti je provázející učitel.

Třetí oblast, kterou jsme již částečně rozebírali v přechozím odstavci v rámci nové teorie připravenosti, se týká školního vyučování, učení a výuky. Podle Průchy et al. (2009) se v případě vyučování jedná o holistický proces složený z několika součástí; učení, výchovně-vzdělávací cíle, vzdělávací obsah, interakce učitele a žáka, podmínky, ve kterých se odehrává a při kterém se uplatňují organizační formy, výukové metody, média a didaktické prostředky. V každém případě jde o záměrné a reflektované rozvíjení vědomostí, dovedností, postojů, hodnot a jiných předpokladů žáků. **Výukou** se pak rozumí prostor pro vyučování (činnost učitele) a učení (činnost žáků) jakožto spolupráci učitele a žáků (Průcha et al., 2009). Protože jsme se ve výzkumném šetření zaměřovali spíše na učitele (současné i budoucí), zůstaneme u jejich činnosti – **vyučování**. Podle Průchy et al. (2009) tento dynamický proces zahrnuje tři fáze: plánování, realizaci a reflexi výuky, což je takto zakomponováno i v *Kompetenčním rámci* (MŠMT, 2023a) a jako na komplexní celek těchto tří částí pohlíží na výuku i náš výzkum. Kromě toho, že se začínající učitelé potýkají s problémy, které plynou z jejich počátečního působení v praxi (viz například Šimoník, 1994; Průcha et al., 2009; Vítečková, 2018; Ševčíková, Plischke & Chudý, 2021; ad.) a z náplně dalších přidělených povinností, potýkají se s obtížemi, které s sebou přináší kontext podmínek, ve kterých se vyučování filozofie odehrává, jak jsme již zmínili. Na tyto skutečnosti během svého přípravného vzdělávání připravování nejsou, jak vykazují data z rozhovorů. Dále bychom na tomto místě rádi poukázali na rozpor vyučování filozofie v reálné praxi, jak popisují respondenti a kurikulárním dokumentem RVP G, který vzdělávací obsah filozofie vymezuje pouze jako úvod do tohoto obsahu (Kadeřábková, 2023). Dále je reálná výuka filozofie v praxi v rozporu s přesvědčeními autorů, např. Novotného (2017), Kuthana et al. (2018), Tlapy et al. (2020), Trnkové (2020) či Šebešové (2023), podle nichž by měla rozvíjet filozofické myšlení žáků a další filozofické kompetence. Všichni respondenti zmínili, že jim ve filozofii nejde o faktografické znalosti, ale maturitní zkouška je vyžaduje (a to ve velké míře). Kadeřábková (2023) doporučuje princip preference kvality nad kvantitou, což sice není v rozporu s obsahem stanoveným RVP G, protože rozsah obsahu je na učiteli, ale je to v rozporu s reálným nastavením gymnázia ve věci maturitní zkoušky. Zde se vynořuje otázka, jak to v realitě udělat, aby k těmto kompetencím byli systémově vedeni již studenti učitelství společenských věd a jak to pak uvést v soulad s reálnou praxí, která je omezená kontextem, ve kterém se výuka filozofie skutečně odehrává.

Je však možné, že se zde dostáváme do konfrontace názorů odborníků z akademické praxe a učitelů působících na gymnáziích (v reálné školní praxi) a řešení je nemožné.

Čtvrtá oblast pouze naznačuje perspektivy pedagogického výzkumu zaměřeného na **formování profesního sebepojetí** budoucích učitelů filozofie. Na základě získaných dat můžeme konstatovat, že respondenti z obou skupin rozvíjí kompetenci 6.1. *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a). Z rozhovorů vyšlo najevo, že začínající učitelé na základě reflektované zkušenosti formulují svou vizi a upravují ji v závislosti na mnoha faktorech (například na zkušenostech a potřebách žáků, poznání sebe sama, a to nejen ve smyslu silných a slabých stránek, vyvíjejícím se vztahu k vyučované disciplíně, zpětné vazbě od žáků, spolupráci s kolegy apod.). Interakcí s různými vyučujícími (provázejícím učitelem na praxi, lektory na seminářích v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, kolegů ve škole) dochází u začínajících učitelů filozofie k vývoji profesního sebepojetí, tedy představ o sobě jako učiteli. Učitelská praxe má totiž na utváření profesního sebepojetí největší vliv (ať už povinná praxe v rámci studia, nebo již reálná školní praxe), ale důležitou roli při tom hraje zpětná vazba od učitelů či kolegů. Vaculík Pravdová (2022) proto ve své studii akcentuje reflexi, ke které lze využít jí doporučený *Kompetenční rámec studenta učitelství* (Vaculík Pravdová et al., 2021). V současné době by se však ke stejnému účelu měl využívat *Kompetenční rámec* (MŠMT, 2023a). Studenti jakožto respondenti v našem empirickém šetření nastínili své pojetí výuky filozofie. Pojetí výuky je, dle Mareše (2013), součástí profesního sebepojetí. Jelikož jsme se ale na tuto poměrně obsáhlou část komplexně nezaměřovali, nedovolujeme si vytvářet nové teorie.

Pátá oblast poukazuje na propojení předchozích oblastí, které lze označit za snahy o **zkvalitňování pregraduální přípravy** a vedoucí k dosahování větší připravenosti studentů na výuku filozofie v reálné praxi. Zkvalitňování pregraduální přípravy je velmi diskutovanou problematikou, na což jsme poukázali v teoretické části v kapitole [1.3 Pregraduální příprava](#). V rámci výzkumného šetření jsme analyzovali pregraduální přípravu učitelů společenských věd, resp. filozofie, poté připravenost studentů učitelství na reálnou výuku filozofie, a nakonec spolu se začínajícími učiteli filozofie reflektovali jejich připravenost s ohledem na přínos a dostatečnost jimi absolvované pregraduální přípravy. Díky reflexi jsou účastníci výzkumu schopni navrhnout doporučení, která by právě ke zkvalitnění pregraduální přípravy mohla vést. Není však v silách vzdělávacích institucí všechna opatření zavést, mnohá závisí na samotných aktérech. Ve druhé řadě nejsou navrhovaná opatření ani vzdělávací instituce zárukou toho, že se z každého jednotlivého absolventa učitelství stane dobrý učitel. Zde se odkážeme na Vališovou a Kasíkovou (2010), které tvrdí, že splnění požadavků na pregraduální přípravu je nutností, ale zároveň se jedná o soubor pouhých předpokladů, což nezaručuje dobré učitelství. Teorii

týkající se zkvalitnění pregraduální přípravy v oblasti filozofie lze pak vnímat jako naplňování cílů reformy pregraduální přípravy zakotvené ve *Strategii 2030+* (MŠMT, 2020), a to konkrétně těchto:

- 1) Rozvoj oborové didaktiky – Respondenti nejčastěji poukazují na potřebu zefektivnit vysokoškolskou výuku především vzhledem k didaktické transformaci filozofického obsahu, vedení výuky ve vzájemné interakci vzdělavatele a studentů, ke společné tvorbě materiálů a zdrojů k výuce filozofie a v neposlední řadě více propojovat teorii a praxi.
- 2) Kompetenční profil – S tímto bodem souvisí potřeba respondentů ověřovat své kompetence v součinnosti se svým vyučujícím a ostatními studujícími. K této potřebě se váže požadavek na adekvátní zpětnou vazbu od vyučujících.
- 3) Proměna pedagogických praxí – Respondenti by ocenili větší rozsah pedagogických praxí a i pod tento bod zahrnujeme nutnou zpětnou vazbu a reflexi.

V obecné rovině mnozí autoři dochází k podobným závěrům, které prezentuje tato práce. Naše závěry se však týkají primárně zkoumané oblasti – učitelství filozofie, což z práce činí inovativní příspěvek v oblasti pregraduální přípravy a připravenosti.

5. Závěrečné shrnutí výsledků, diskuse a limity výzkumu

V rámci následující interpretace závěrů a diskuse zodpovíme stanovené výzkumné otázky, které vychází z cílů disertační práce, a sice na základě analýzy výzkumných dat získaných prostřednictvím zvolených metod sběru dat (obsahové analýzy sylabů, polostrukturovaných rozhovorů, dotazníku) u 27 studijních programů, 6 začínajících učitelů filozofie a 43 studentů učitelství společenských věd v rámci České republiky. Takto činíme prostřednictvím odpovědí na specifické výzkumné otázky (dále SVO).

SVO 1: Jak jsou klíčové termíny vymezeny v dostupných teoretických i empirických studiích a jak se k nim přistupuje v rámci výzkumu?

Na tuto výzkumnou otázku jsme odpověděli v rámci teoretické části disertační práce. Analýzou dostupných a relevantních zdrojů jsme vymezili základní klíčové termíny týkající se našeho zaměření, jako je učitel, učitelská profese, pregraduální příprava, připravenost na výuku (filozofie), self-efficacy učitele, profesní sebepojetí a rozvoj, identita učitele, profesní kompetence učitele, profesní standard a kariérní systém, učitel společenských věd, učitel filozofie a začínající učitel filozofie.

SVO 2a: Jaký je deklarovaný (teoretický) obsah pregraduální přípravy budoucích učitelů filozofie na filozofických a pedagogických fakultách?

SVO 2b: Jaké je rozložení filozofických předmětů a jaký je jejich rozsah?

Pregraduální přípravu mohou zájemci o studium společenských věd absolvovat na pedagogických či filozofických fakultách nebo na přírodovědně-humanitní a pedagogické fakultě v celkem 27 studijních programech (17 PdF, 10 FF, z toho ve 13 bakalářských a ve 14 navazujících magisterských). Obsahově jsme analyzovali 50 sylabů odborně zaměřených filozofických předmětů. Větší zastoupení těchto předmětů je na bakalářském stupni než v navazujícím magisterském studiu (na obou typech fakult, na FF je to pouze v bakalářském stupni). Největší časovou dotaci poskytuje těmto předmětům TUL a MU (v bakalářském studiu na PdF), UHK a UP (v navazujícím magisterském studiu na PdF) a OU v Ostravě (na FF). Programy poskytují odborný obsah z celých dějin filozofie a na základě sylabů se podařilo zjistit, že nejvíce jsou zastoupena témata z renesanční a barokní filozofie (na PdF), česká a středověká filozofie (na FF). Studující si mohou své vzdělání v oblasti filozofie doplnit povinně volitelnými předměty, jejichž větší výběr je na fakultách filozofických.

Následující specifické výzkumné otázky (SVO 3_) souvisí s dílčím výzkumným cílem: Analyzovat hodnocení naplnění profesních a filozofických kompetencí v průběhu pregraduální přípravy s ohledem na připravenost na výuku filozofie a na učitelskou profesi. Odpověďmi na ně naplníme stanovený cíl.

SVO 3a: Jak respondenti (budoucí a začínající učitelé filozofie) hodnotí teoretický obsah své pregraduální přípravy? (odborný obsah filozofie; směry, koncepce, představitelé, a jeho didaktická transformace)

Z hlediska **teoretického obsahu** respondenti hodnotí pregraduální přípravu ve větší míře dostatečně, především co se týče jeho množství. Pro některé respondenty je teorie až příliš ve smyslu možnosti jejího využití v reálné výuce. I studenti v dotazníkovém šetření tuto část hodnotí spíše kladně. Z tohoto úhlu pohledu jsou pro respondenty největším přínosem studijní materiály, které v rámci pregraduální přípravy získali či vytvořili. Problém nastává ve dvou oblastech:

- v nedostatečné připravenosti v období novodobé filozofie (moderní a postmoderní),
- v nedostatečném množství didaktické transformace filozofického obsahu. Podle většiny respondentů tato složka studia zcela absentuje.

Musíme konstatovat, že se jako nevýhodné ukázalo na didaktickou transformaci pohlížet jako na součást teoretického obsahu, ačkoli toto vymezení vyplývá z nástroje, jenž byl pro nás výchozím – *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a). Rozdíl je totiž u začínajících učitelů, kteří již tuto schopnost musí aktivně implementovat do své praxe, kdežto studenti tuto kompetenci ve smyslu vlastní činnosti většinou vykazují velmi sporadicky. U studentů se jedná zatím spíše o představy o způsobu didaktické transformace konkrétního filozofického obsahu, které se vytváří například pozorováním vlastních vyučujících při transformaci vysokoškolského obsahu filozofie v rámci pregraduální přípravy.

SVO 3b: Jak respondenti (budoucí a začínající učitelé filozofie) hodnotí praktický obsah své pregraduální přípravy? (ve smyslu absolvování pedagogických praxí, podoby výuky během pregraduální přípravy, rozvoje profesních a filozofických kompetencí)

V oblasti **praktického obsahu** je hodnocení respondentů spíše nedostatečné. Dokonce devět studentů jej označilo jako zcela nedostatečné. Na vině je především absence kurzů

zaměřených na didaktickou transformaci filozofických témat, nedostatečné vzdělání v oblasti výukových metod a organizačních forem vhodných pro výuku filozofie. Jako důsledek se pak v praxi cítí být v této oblasti nepřipravení, což se projevuje tím, že se vyhýbají používání různorodých výukových metod, plánování na výuku je časově náročnější, dohledávají zdroje vhodné k plánování a samotné realizaci výuky. V rámci vysokoškolské výuky a předmětové didaktiky filozofie se však respondenti setkávají alespoň s debatou a rozбором filozofického textu. To je jimi velmi ceněno, protože tyto zkušenosti mohou implementovat do vlastní výuky. Zároveň to ale znamená, že ze specifických filozofických kompetencí jsou rozvíjeny jen interpretace a analýza textu, argumentace a komunikace.

Co se týče výuky filozofie během povinné praxe v rámci studia a vlivu tohoto aspektu na připravenost, statisticky významné rozdíly u studentů s touto zkušeností a bez ní se neprokázaly.

V závěru, na základě zjištění, se domníváme, že z profesních kompetencí *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a) v rámci filozofických (a didaktických) kurzů nejsou dostatečně rozvíjeny kompetence z Oblastí 1-4 (v oblasti filozofie). K tomuto závěru můžeme přispět i dílčími výsledky z dotazníkového šetření, a sice že zatímco je podpora ze strany akademických pracovníků v oblasti teoretické přípravy hodnocena pouze 2,3 % jako nedostatečná (tj. hodnotou 5 na škále 1-5, kde 1 = zcela dostatečná, 5 = nedostatečná) a nejvíce studentů (39,5 %) ji hodnotí hodnotou 2, podporu v oblasti praktické přípravy hodnotí 20,9 % studentů hodnotou 5 a 34,9 % studentů hodnotou 4.

SVO 3c: Dochází během pregraduální přípravy k rozvoji klíčových filozofických kompetencí? (například filozofovat, kriticky myslet, argumentovat, reflektovat problém apod.)

Ze zjištění můžeme usuzovat, že v průběhu kurzů zaměřených na filozofii k rozvoji určitých filozofických kompetencí dochází (interpretace a analýza textu, argumentace a komunikace). Z dat vyplývá, že jejich ověřování nemusí být dostačující a výuka tomu není přizpůsobená (je málo interaktivní). Rozvíjet tento typ kompetencí mohou však jinak zaměřené kurzy, o kterých jsme s respondenty (začínajícími učiteli filozofie) nehovořili. Z výpovědí respondentů však vyplývá, že jejich představy o výuce filozofie korespondují s kompetenčním pojetím výuky. Vypovídají o tom cíle a vize výuky, které respondenti formulují. Nicméně popisem a reflexí výuky filozofie v reálných školních podmínkách přiznávají, že takovou výuku není možné realizovat. Ukazuje se tedy rozpor mezi jejich představami a realitou, vymezením filozofie v RVP G a nastavením maturitní zkoušky.

SVO 3d: Jakým způsobem jsou budoucí učitelé filozofie připraveni zužitkovat přínos pregraduální přípravy v oblasti filozofie ve vztahu k podobě a organizaci výuky? (metody a formy výuky, konkrétní aktivity, koncepce výuky ...)

Na tuto otázku jsme se pokusili získat odpovědi otevřenou otázkou v dotazníku pro studenty. Zároveň jsme tak zjišťovali, zda a jakým směrem jsou rozvinuté jejich kompetence spadající do oblasti 2 (Plánování, vedení a reflexe výuky) a 4 (Zpětná vazba a hodnocení) *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a). Jsme si vědomi délky zadání této otázky pro studenty, navíc její náročnosti, která vyplývá ze skutečnosti, že ne všichni studenti chtějí v praxi vyučovat filozofii. O to víc si ceníme každé jednotlivé a ucelené odpovědi.

Co se týče cílů výuky filozofie, 8 studentů si v této části formulovalo cíle pro sebe jako učitele, 17 je formulovalo za využití Bloomovy taxonomie (Anderson & Krathwohl, 2001), 13 studentů konstatovalo, že jejich cílem bude rozvíjet filozofické kompetence. Přístupovat k výuce filozofie dějinně-filozofickým přístupem zamýšlí 18 studentů, problémově-tematický přístup nyní preferuje 10 studentů a 6 by chtělo oba přístupy kombinovat. Jak však vyplývá z výpovědí začínajících učitelů, z velké části toto rozhodnutí záleží na nastavení školy a podobě maturitní zkoušky. Nejčastěji uváděnou organizační formou je skupinová výuka (15), 26 studentů pak uvedlo aktivizační metody jako preferované metody výuky. 15 studentů u formulace rozvíjených kompetencí ve výuce filozofie zmiňuje klíčové kompetence, jak jsou definovány v RVP G (MŠMT, 2021), další studenti pak zmiňují rozvoj filozofických kompetencí (7x kritické myšlení, 4x argumentace, 4x analýza textu, 2x komunikace, 1x reflexe filozofického problému). Studenti se měli vyjádřit i ke své představě hodnocení ve výuce filozofie; 15krát zmínili testy jakožto formu sumativního hodnocení, ve stejném počtu pak bylo zmíněno i hodnocení formativní.

SVO 3e: Jak budoucí a začínající učitelé filozofie hodnotí svou profesní připravenost na výuku filozofie?

Studenti svou připravenost na výuku filozofie na škále 1-5 (kde 1 je zcela dostatečná, 5 nedostatečná) hodnotí následovně: 1 – 7 % studentů, 2 – 18,6 % studentů, 3 – 34,9 % studentů, 4 – 30,2 % studentů, 5 – 9,3 % studentů. Jako nedostatečnou svou připravenost hodnotí 4 studenti, 3 z nich otevřeně v jiných otázkách přiznávají, že se vyučovat filozofii nikdy nechystají.

V kontextu rozvíjení profesních kompetencí obsažených ve výzkumných nástrojích se připravenost začínajících učitelů filozofie pohybuje na základě analýzy průměrných hodnot

v intervalu o úroveň „lepší“ než u budoucích učitelů. Tato věcná skutečnost byla statisticky ověřena a žádný statisticky signifikantní rozdíl mezi oběma skupinami prokázáný nebyl. Tyto výsledky jsou však prezentovány s vědomím relativního zkreslení v důsledku nízkého počtu respondentů a jejich specifického výběru.

SVO 4: Jak začínající učitelé filozofie plánují, realizují a reflektují svou vlastní výuku filozofie (ve vztahu k žákům a s ohledem na svou pregraduální přípravu)?

Ve věci plánování výuky se všichni účastníci výzkumu shodují ve využívání studijních materiálů získaných a vytvořených během pregraduální přípravy. Všichni dotyční se orientují v informačních zdrojích pro výuku filozofie. Nejvíce se však potýkají s problémem didakticky transformovat učivo. Realizace výuky probíhá po většinu času frontální výukou, což je v rozporu s jejich představami o „správném“ pojetí výuky filozofie, které by mělo vést k rozvoji kompetencí. Argumentují (ať už explicitně, či mezi řádky) tím, že je to dáno podmínkami dané školy, nastavením maturitní zkoušky, charakterem filozofie, která je pro žáky nová, objemná a náročná. Zařazují výukové metody, se kterými se setkali v rámci vlastní pregraduální přípravy. Výuku se v určitých ohledech snaží přizpůsobovat svým žákům. Náročnou činí výuku filozofie pocit vlastní nepřipravenosti, nervozita a stres spojené s pocitem odpovědnosti za přípravu žáků k maturitní zkoušce a výuka ve třídě s nadanými žáky. Vlastní výuku reflektují v závislosti na časových možnostech, nechávají si od žáků dávat zpětnou vazbu (až na dva respondenty, kteří to teprve plánují). Pokud se u respondentů objevuje slabá stránka mající základ v didaktické transformaci, zaměřují na ni svůj rozvoj. Profesní spolupráce neprobíhá u všech, ale pokud tomu tak je, je oboustranná ve formě sdílení si tipů a zdrojů do výuky. V tomto případě respondenti spatřují přínos pregraduální přípravy ve spolužácích, případně provázející učitelky z praxe.

SVO 5: Jaké faktory mají vliv na hodnocení pregraduální přípravy ve vztahu k připravenosti na výkon profese učitele filozofie?

Respondenti hodnotí kladně přínos pregraduální přípravy především v oblasti zdrojů k vlastní výuce, v možnosti setkat se s inspirujícím a motivujícím vyučujícím, v praktickém vyzkoušení si výukových metod vhodných k výuce filozofie. Tyto aspekty pomáhají vytvářet pozitivní vztah k filozofii, oporu (jak teoretickou, tak praktickou) pro vlastní výuku a zdroj k představám o vlastním ideálním (učitelském) já. Většina budoucích učitelů vyzdvihuje v oblasti filozofie přínos přednášek a seminářů a ve velké míře zmiňují přístup vyučujícího, na čemž se shodují se začínajícími učiteli v praxi. Tyto složky přispívají k jejich větší

připravenosti. Někteří respondenti z řad studentů obsah pregraduální přípravy v oblasti filozofie hodnotí jako zbytečný, což je však dáno jejich přesvědčením, že budou vyučovat na základní škole.

Faktory, které mají vliv na hodnocení pregraduální přípravy (v oblasti filozofie) a které vzešly z výzkumného šetření⁸² jsou následující, přičemž některé z nich k připravenosti mohou přispívat, některé právě naopak:

- vyučující; přístup a jejich osobnost, podání obsahu, zpětná vazba,
- orientace vlastní profesní dráhy (ZŠ vs. SŠ),
- podoba a vedení výuky, semináře a přednášky,
- množství odborného filozofického obsahu a jeho typ (období z dějin filozofie) a zařazení filozofických předmětů,
- rozsah pedagogických praxí a provázející učitel (i když se ukázalo, že vyučovat filozofii v rámci povinné praxe není statisticky významné),
- rozvoj profesních kompetencí a jejich ověřování,
- tvorba a sdílení materiálů a zdrojů k výuce filozofie,
- vztah k filozofii,
- samostudium.

SVO 6a: Jak respondenti vymezují dostatečnost pregraduální přípravy?

Dostatečnost pregraduální přípravy vymezují respondenti adekvátním množstvím teoretického a praktického obsahu. V těch oblastech, kde se necítí být dostatečně připraveni navrhují opatření, která by měla přispět k dostatečnosti celého procesu. Tuto část zmíníme v souvislosti s poslední specifickou výzkumnou otázkou, protože ta je na doporučení ke zkvalitnění pregraduální přípravy přímo zaměřena.

SVO 6b: Jaká doporučení a opatření respondenti navrhují pro zkvalitnění pregraduální přípravy v oblasti filozofie?

Na tuto otázku odpovídáme syntézou doporučení obou skupin respondentů, která s podrobnějším popisem uvádíme v části [3.3.5 Následky: Doporučení pro PP](#). Zde je jen jmenovitě uvedeme: zařazení didaktiky filozofie a didaktické transformace obsahu s důrazem na porozumění studentů, interaktivní výuka, větší množství času věnované kurzům filozofie,

⁸² Je evidentní, že faktorů bude mnohem více, jeden z významných představuje například vlastní osobnost, nebo vztah k učitelské profesi, vztah k filozofii. Tyto faktory jsme však v rámci této disertační práce detailněji neanalyzovali.

propojit teorii s praxí, vytváření a sdílení materiálů a zdrojů, ověřování kompetencí, zpětná vazba ze strany vyučujících, větší rozsah povinných praxí, dobrovolný výběr filozofických kurzů.

Doporučení skupin se příliš neliší; rozsah povinných praxí zmiňují jen studenti, zatímco ověřování kompetencí a požadavek adekvátní zpětné vazby ze strany vyučujících by na základě získaných dat ocenili pouze učitelé v praxi. Zbytečnost filozofie zase zmínili jen studenti, ale tento fakt přisuzujeme tomu, že začínající učitelé svou volbu vyučovat na gymnáziu už uskutečnili, a tím pádem nemají potřebu snižovat význam přípravy k výuce filozofie.

V rámci **diskuse výsledků** si na tomto místě dovolíme prezentovat naše doporučení, která z výzkumného šetření vyplynula. Jedná se o tyto tři stěžejní:

1) Systematická a formativní práce s *Kompetenčním rámcem* (MŠMT, 2023a): Taková práce s dokumentem vede k rozvoji profesního sebepojetí a identity budoucího učitele (ve druhé řadě může také sloužit k evaluaci vzdělávacího programu). Má sloužit ke zkvalitňování pregraduální přípravy a má být, počínaje pilotním šetřením MŠMT v roce 2022, každoročně vyhodnocována. Mělo by se tak následovat doporučení, které je stanoveno přímo v dokumentu, mířené na vzdělavatele studentů, praktikujících studentů i začínajících učitelů, pracovat s dokumentem přímo ve výuce. S částmi dokumentu jsme takto pracovali v rámci rozhovorů a jsme jednoznačně přesvědčeni o přínosu tohoto způsobu reflexe. Pokládáme také za nutné, aby co nejdříve (ale ne na úkor kvality a provázanosti) vznikly specificky oborové kompetenční rámce za účelem co nejefektivnějšího formování studentů a konstrukce jejich učitelského sebepojetí a identity.

2) Zavádění více výukových metod zaměřených na rozvoj filozofických kompetencí studentů, např. problémové vyučování založené na reflexi filozofického problému, sokratovský dialog, diskusní metody k rozvoji argumentace a komunikace. Odůvodnění tohoto doporučení spočívá ve výsledcích empirického šetření, že respondenti metody využívají ve své praxi s větší pravděpodobností, když je mají sami vyzkoušené.

3) Přiblížení výuky reálné praxi: Považujeme za přínosné studenty učitelství v rámci pregraduální přípravy připravovat na reálný kontext, ve kterém se výuka filozofie může odehrávat. V rámci tohoto doporučení by vzdělavatelé podle nás měli klást důraz na ověřování porozumění filozofickému obsahu ze strany studentů jakožto budoucích vzdělavatelů svých

žáků, klást důraz na propojení jednotlivých filozofických myšlenek a představitelů mezi sebou a společensko-historickým kontextem a každodenním životem.

Limity výzkumu

Teorie, která vzešla ze získaných údajů je značně omezená. Vznikla induktivně deduktivní metodou podle principů zakotvené teorie. Ta je dlouhodobě uznávaná, proto jsme se snažili z ní v maximálně možné míře vycházet i s ohledem na specifická kritéria kvality výzkumu. Za limit výzkumu dle zakotvené teorie například Creswell (2002) považuje jeho determinovanost danou paradigmatickým modelem, kdy se skutečnost zanáší do schémat v systému kategorií. Naopak za její přednost uvádí přehlednost a logiku. Skutečně se ukázalo, že je paradigmatický model obtížné vždy zachovat, protože jednotlivé kategorie spolu velmi úzce souvisí a je náročné je vnímat a prezentovat odděleně. Zakotvená teorie je v našem výzkumu zaměřená na jednání účastníků a proces jejich vnímání, které se prolínají do všech kategorií. Nakonec se následování paradigmatického modelu jeví jako efektivní způsob ke konceptualizaci získaných dat do srozumitelné formy. Není však vyloučeno, že kauzální model reality, který se v současné době a v rámci této disertační práce jeví jako funkční, nebude možné transformovat či rozšířit na základě dalších výzkumných zjištění.

Omezení výsledků je způsobeno také samotnou realizací výzkumu. Zapojili se jen někteří z oslovených studentů a začínající učitelé filozofie tvoří specifickou skupinu. Interpretace dat je závislá na informacích charakterizující realitu, a to z pohledu jednotlivých respondentů. I přesto, že se během realizace rozhovorů zdálo, že jsou respondenti uvolnění a upřímní, stále jsou to informace založené na jejich individuálním vnímání reality a je nutné předpokládat, že mnohé mohlo zůstat nevyřčeno, a tím pádem skryto. I přesto se kategorie vzniklé analýzou získaných dat jeví jako saturované. Netvrdíme, že jsou veškeré otázky vztahující se ke zkoumané problematice zodpovězeny, naopak mnohé otázky vyvstaly. Kaufmann (2010) však uvádí, že zkázou výzkumného šetření realizovaného rozhovory je hromadění materiálu. Že důraz by měl být kladen na formování a propojení závěrů na vyšší úrovni abstrakce, přičemž je vhodné preferovat jednoduchost a lineární strukturu výkladu.

Dalším omezením je badatelčina interpretace dat, která vnáší do výsledků i kus sebe samé. Problémem je i vstup do terénu, oslovování respondentů, realizace rozhovorů s neznámými lidmi a zároveň vytváření příjemné atmosféry, aby se cítili komfortně a bylo možné získat co nejbohatší materiál. Tato úskalí vyplývají ze zvolené metodologie, která je ve větší míře kvalitativní, je založena na rozhovorech a analýze otevřených odpovědí v dotaznících. Výsledky vypovídají spíše o tom, jak aktéři jevy prožívají než o tom, jak reálně

jednají. Nácvik kódovacích technik je časově náročný a sama zakotvená teorie představuje velké omezení, ke kterému je potřeba přistupovat organizovaně, systematicky, ale zároveň intuitivně a kreativně.

Velkým omezením kvantitativní části výzkumného šetření je nízký počet respondentů a jejich nerovnoměrné zastoupení v obou skupinách (začínajících učitelů a studentů). Tuto část proto prezentujeme jako informativní sondu, jednu z možných variant „dokreslení“ poznatků získaných metodou zakotvené teorie. Výsledky prezentujeme s vědomím relativního zkreslení v důsledku nízkého počtu respondentů a jejich specifického výběru.

Závěr a přínos disertační práce

Předložená disertační práce s názvem *Stav profesní přípravy učitelů společenských věd se zaměřením na tematický obor filozofie* je zaměřena na aktuální problematiku v oblasti pregraduální přípravy a připravenosti (plynoucí z rozvoje profesních kompetencí) učitelů společenských věd s ohledem na dílčí disciplínu oboru – filozofii. Cílem disertační práce bylo umožnit čtenářům vhled do problematiky, která v odborné literatuře a zdrojích není dostatečně reflektována. Otázka připravenosti na výuku filozofie je nové téma, které se nám touto prací podařilo otevřít.

Cílem první kapitoly bylo teoreticky ukotvit a představit stěžejní termíny s ohledem na relevantnost a propojení s problematikou pregraduální přípravy. Východiskem pro nás byly odborné teoretické i empirické studie jak tuzemské, tak zahraniční. Současně byly akcentovány platné kurikulární a strategické dokumenty týkající se reformy pregraduální přípravy a kompetenční dokumenty. **Lze konstatovat, že všechny teoretické cíle studie byly úspěšně naplněny.**

Cílem empirické části bylo zjistit, jak budoucí a začínající učitelé filozofie hodnotí svou pregraduální přípravu v oblasti filozofie v kontextu své připravenosti na její výuku v praxi. Tento cíl byl naplňován realizací několika dílčích výzkumných šetření, kterým se věnovala empirická část práce. Výzkum byl realizován v letech 2023 a 2024 mezi začínajícími učiteli filozofie na českých gymnáziích a studenty 2. ročníku navazujícího magisterského studia učitelství společenských věd na fakultách připravujících učitele v České republice. Byl realizován za pomoci tří metod sběru dat, a sice obsahové analýzy, polostrukturovaného rozhovoru a dotazníku. Data pak byla zpracována, analyzována a interpretována primárně na základě postupů a procedur **zakotvené teorie**. Klíčovým tématem se stala otázka připravenosti na reálnou výuku filozofie, ke které byly vztaženy ostatní kategorie vzešlé z dat, a to prostřednictvím paradigmatického modelu.

V rámci empirické části byly stanovené dvě hypotézy, z nichž se ani jedna nepotvrdila, a sedm specifických výzkumných otázek, na něž jsme odpověděli v rámci části 5. Závěrečné shrnutí výsledků, diskuse a limity výzkumu. Pokud se zaměříme na stěžejní výsledky výzkumného šetření, lze uvést následující. **Připravenost na výuku filozofie** lze charakterizovat jako teoretickou a praktickou připravenost, připravenost v oblasti didaktické transformace a připravenost v kontextu rozvoje filozofických kompetencí. Všechny složky jsou syceny procesem pregraduální přípravy a ovlivňovány mnoha faktory, například lidským

faktorem, vztahem k disciplíně, zkušeností s didaktickou transformací, vyzkoušením si metod vhodných k výuce filozofie, vlastní orientací profesní dráhy aj.

Hlavním **zdrojem** připravenosti učitele je jeho **pregraduální příprava**, zahrnující teoretické a praktické aspekty. Kvalita teoretického vzdělání v oblasti filozofie, vztah učitele k této disciplíně a důraz na didaktiku filozofie ovlivňují míru jeho teoretické připravenosti a schopnost filozofický obsah didakticky transformovat. Praktická připravenost a rozvoj filozofických kompetencí závisí na kvalitě výuky ve filozofických kurzech během pregraduální přípravy. To zahrnuje vhodné metody výuky, interaktivní prostředí výuky, hodnotu příkládanou pedagogickým praxím a systematický rozvoj filozofických kompetencí. Data ukazují, že naši respondenti vnímají svou připravenost v teoretické oblasti větší, než po stránce praktické a po stránce didaktické transformace. Pokud však student neaspiruje na výkon profese na střední škole, kde se filozofie vyučuje, může být rozvoj jeho připravenosti na tuto oblast z jeho strany pozastavován. V rámci pregraduální přípravy velmi výrazně vystupuje faktor vyučujícího (akademický pracovník, provázející učitel), který představuje potencionální podporu při rozvoji připravenosti po všech jejích stránkách.

Kontextem přípravy a připravenosti je **rozvoj profesního sebepojetí, rozvoje a spolupráce**. Tyto kompetence z *Kompetenčního rámce* (MŠMT, 2023a) ovlivňují připravenost na výuku filozofie v závislosti na jejich zaměření. Pozitivní vztah k filozofii přispívá k připravenosti učitele na její výuku. Sebereflexí se pocit připravenosti také zvyšuje. Slabé stránky učitelů ve výuce filozofie mohou být způsobeny nedostatečnou pregraduální přípravou nebo vlastní osobností, kterou lze řešit prostřednictvím profesního rozvoje a spolupráce. Spolupráce s kolegy a sdílení zkušeností posiluje pocit připravenosti. Učitelé volí míru interakce s kolegy, zaměření profesního rozvoje na základě vnímání vlastní připravenosti a sebe sama v roli učitele.

Po absolvování pregraduální přípravy učitelé ve školní praxi volí **strategie pro výuku filozofie** podle svých kompetencí a sebepojetí. Tyto strategie se mění v závislosti na různých faktorech, jako je účinnost dosavadní praxe a potřeby žáků. *Kompetenční rámec* (MŠMT, 2023a) definuje úrovně kompetencí, které by učitelé měli splňovat v průběhu své profesní dráhy. Čím vyšší úroveň kompetencí učitel vykazuje, tím připravenější by se měl cítit. Realizace výuky filozofie je klíčová pro reflexi a rozvoj profesních kompetencí. Vztah mezi realizací výuky, reflexí a rozvojem kompetencí je zřejmý: čím více realizované výuky, tím více reflexe a rozvinutých kompetencí, a tím větší připravenost.

Reflexí absolvované pregraduální přípravy, vlastní připravenosti a vlastní výuky u respondentů dochází **k návrhům opatření** ke zkvalitnění pregraduální přípravy a možnosti

pocitu větší připravenosti. Jedná se především o následující doporučení: ve větší míře zavést kurzy didaktiky filozofie či se v rámci jiných předmětů více věnovat didaktické transformaci filozofických témat, předmětům takto zaměřeným věnovat více času v rámci celého studia, klást důraz na porozumění studentů filozofického obsahu, vést výuku interaktivně, vhodně propojit teorii a praxi, povzbuzovat vytváření a vzájemné sdílení materiálů a zdrojů vhodných k výuce filozofie, ověřovat úroveň rozvoje nabytých profesních a filozofických kompetencí, poskytovat studentům adekvátní zpětnou vazbu, zvětšit rozsah povinných pedagogických praxí a umožnit dobrovolný výběr filozoficky zaměřených předmětů.

Na tomto předestřené základě můžeme konstatovat, že stanovených cílů disertační práce **bylo dosaženo**.

Vědecký přínos disertační práce je analýza a následná deskripce současného stavu problematiky (pregraduální přípravy a připravenosti učitelů na výuku filozofie, rozvoj jejich profesních i filozofických kompetencí). Přínos pro obor **pedagogika** tkví především v identifikaci faktorů, které mohou ovlivňovat pregraduální přípravu budoucích učitelů v kontextu rozvíjení profesních kompetencí, a tím pádem připravenost na výuku. Na základě empirického šetření byly zjištěny slabiny pregraduální přípravy budoucích učitelů filozofie, na základě čehož lze usilovat o zlepšení podmínek vzdělávání učitelů filozofie tak, aby se jejich připravenost na výkon profese zvětšovala. V konečném důsledku by díky kvalitnější pregraduální přípravě a revizi kurikulárních dokumentů mohlo dojít k proměně vzdělávání na gymnáziích. Výsledky mohou být cenné pro obor **didaktika společenských věd**, a to především z toho důvodu, že jsme pro účely výzkumu reformulovali existující *Deskriptory pro učitele filozofie* (Šebešová & Král, 2022), jejichž využití můžeme zohlednit při tvorbě oborově specifických kompetenčních rámců. Ty by z logiky věci měly pro obor společenské vědy obsahovat každou dílčí společenskovědní disciplínu, kterou obor obsahuje. Přínos výzkumu spatřujeme také v tom, že představuje důležitý příspěvek pro samotnou **předmětovou didaktiku filozofie**. Zkoumaná problematika nemá v České republice empiricky podloženou teoretickou základnu, především z důvodu neukotvenosti didaktiky filozofie a oborové didaktiky společenských věd. Proto považujeme výstupy této disertační práce za přínosné.

Lze usuzovat, že další prohloubení výzkumu v analyzované oblasti je více než žádoucí. Bylo by vhodné zkoumat rozvoj profesních kompetencí (a tedy úroveň připravenosti) studentů společenských věd, vytvořit, využívat a následně evaluovat oborově specifické kompetenční rámce. Rozšířením našeho výzkumu by mohlo být také šetření zaměřené na vysokoškolskou didaktiku filozoficky zaměřených kurzů a měření jejich efektivity. Bylo by také přínosné výzkumnou studii opakovat po delším časovém úseku a na větším vzorku, kdy si budeme moci

ověřit, zda některá implementovaná doporučení eliminovala faktory, které vnímanou míru připravenosti snižují. Nabízí se také výzkum kompetencí žáků a jejich komparace, jejichž výuka probíhá různými didaktickými přístupy (dějinně-filozofickým, tematicky-problémovým). Téma, které jsme zde nastolili je otevřené k dalšímu zkoumání, což je v závěru vědecké práce vítané.

Seznam použitých zdrojů

Adegbola, B. (2022). Pre-Service Teachers' Perceptions of Preparedness and Self-Efficacy in Instructing Students from Diverse Cultural and Linguistic Backgrounds. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 12(1), 13-24.

Admiraal, W., Kittelsen Røberg, KI., Wiers-Jenssen, J. et al. (2023). Mind the gap: Early-career teachers' level of preparedness, professional development, working conditions, and feelings of distress. *Soc Psychol Educ* 26, 1759–1787.

Alpian, Y., Sumantri, S., Yufiarti, Anggraeni, S. W., & Hananto, A. L. (2022). Self-Concept, Logical Thinking Patterns, and Emotional Intelligence in Relation to Digital Literacy Ability. *Social Science Journal*, 12(3), 1377-1396.

Alsop, J. (2008). *Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*. New York: Taylor & Francis.

Amin, S., Sumarni, S., & Prasad, R. R. (2023). Social science education students' preparedness for problem-based hybrid learning. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 17(1), 76-84.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Aybek, B., & Aslan, S. The Predictive Power of the Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Beliefs upon Their Preparedness to Teach. *International Education Studies*, 12(9), 27-33.

Báčová, V. (2008). Identita v sociální psychologii. *Sociální psychologie*, 2, 109-126.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Baráková, K. (2018). *Obsahové otázky výuky občanské výchovy v proměnách času (se zaměřením na odborné časopisy o občanské výchově)*. [Diplomová práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích]. Archiv závěrečných prací. <https://dspace.jcu.cz/handle/20.500.14390/38364>

Barešová, K. (2022). *Sebepojetí učitelské profese z pohledu učitelů na prvním stupni základní školy*. [Diplomová práce, Univerzita Hradec Králové]. Katalog vysokoškolských kvalifikačních prací Archivu UHK. <https://theses.cz/id/omjacq/STAG95529.pdf>

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.

Běhouňková, L. (2007). *Artefietická facilitace a intervence rizikových žáků na 2. stupni základní školy*. [Rigorózní práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. <https://is.muni.cz/th/q2qba/>

Bílková, P. (2023). *Pregraduální příprava učitelů chemie na vysokých školách ČR*. [Bakalářská práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář UK. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/182005>

Blatný, M. (2010). Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In Blatný, M. et al., *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy* (105–136). Grada.

Blatný, M., & Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Psychologický ústav Akademie věd ČR.

Brázda, R. (2021). Jiří Cetl – filozofické apokryfy a podzim filozofů. In Brázda, R. *Filozofové ve městě*. Masarykova univerzita.

Brown, A. L., Myers, J., & Collins, D. (2021). How pre-service teachers' sense of teaching efficacy and preparedness to teach impact performance during student teaching. *Educational Studies*, 47(1), 38-58.

Bukor, E. (2011). *Exploring teacher identity: Teachers' transformative experiences of re-constructing and re-connecting personal and professional selves*. University of Toronto.

Cambridge Dictionary. (2024). Cambridge University Press & Assesment. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/competence> (navštíveno 19. 2. 2024)

Carver-Thomas, D. & Darling-Hammond, L. (2019). The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27.

Clark, S. K. (2020). Examining the development of teacher self-efficacy beliefs to teach reading and to attend to issues of diversity in elementary schools. *Teacher Development*, 24(2), 127-142.

Clark, S. & Newberry, M. (2019). Are we building preservice teacher self-efficacy? A large-scale study examining teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 32-47.

Cobb, D. J. (2020). Initial teacher education and the development of teacher identity. In M. A. Peters (Ed.). *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer, 1-5.

Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research, techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Merrill.

Černý, J. (1923). Potřeba občanské nauky a výchovy a její předpoklady. *Komenský*, L (1).

Černý, N. (1939). Reforma školství v druhé republice. *Komenský*, LXVI (4-5).

ČSÚ. (2023). *Studenti a absolventi vysokých škol v České republice – 2001–2022*. <https://www.czso.cz/csu/czso/studenti-a-absolventi-vysokych-skol-v-ceske-republice-gr402tsw19> (navštíveno 10. 1. 2024)

ČŠI. (2019). *Koncepční rámec šetření TALIS 2018*. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2019_p%C5%99%C3%ADlohy/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Koncepcni-ramec-TALIS_FINAL_17-6-2019.pdf

ČŠI. (2020). *Mezinárodní šetření TALIS 2018. Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol. Národní zpráva*. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Narodni-zprava-TALIS-2018_rozsirene_vydani.pdf

Danielová, L., Janderková, D., Hlad'o, P., Vyleť'al, P., Horáčková, M., & Kamanová, L. (Eds.) (2015). *Rozvoj kompetencí vzdělavatelů v kontextu moderního pojetí vzdělávání*. Mendelova univerzita v Brně.

Daňková, H. (1990). Připomínky k výuce dějepisu a občanské nauky. *Společenské vědy ve škole: časopis pro vyučování dějepisu, občanské výchově a filosofii*.

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational leadership*, 60(8), 6-13.

Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and teacher education*, 24(3), 751-766.

Dědic, R. (2022). *Příprava učitelů, kariérní systém, odměňování v primárním a sekundárním vzdělávání v Polsku*. <https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/seminarky2022/Dedic.pdf> (navštíveno 10. 3. 2024)

Djazilan, M. S., Darmawan, D., Retnowati, E., Sinambela, E. A., Mardikaningsih, R., Issalillah, F., & Khayru R. K. (2022). The Role of Self-Discipline, Self-Concept and Self-Efficiency on Teacher Performance. *Education and Human Development Journal*, 7(3), 64-73.

Dofková, R. (2017). Preparedness of Prospective Elementary School Teachers to Collaborate with Parents in Mathematics. *e-Pedagogium*, 17(4), 70-79.

Dopita, M., & Skopalová, J. (2002). Pohledy učitelů občanské výchovy, občanské nauky a základů společenských věd na jejich předmět a společnost. In Hrachovcová, M., Staněk, A. (Eds.). *Občanská výchova v globalizující se společnosti*. Univerzita Palackého. 176-181.

Dvořáková, M., & Pajpachová, V. (2019). Úloha výchovy k občanství v základním vzdělávání očima „občankářů“. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 3(1), 87-107.

Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Grada.

Endrštová, V., & Skalická, P. (Eds.). (2022). *Filozofie pro děti. Praktická příručka s lekcemi do výuky*. https://www.clovekvtsni.cz/media/publications/1933/file/filozofie-pro-d-ti_praktick-p-ru-ka-s-lekcemi-do-v-uky_2023.pdf (navštíveno 2. 2. 2024)

Evropská komise. (2023). *Přípravné vzdělávání učitelů pro předškolní a školní vzdělávání*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechrepublic/pripravne-vzdelavani-ucitelu-pro-predskolni-skolni> (navštíveno 5. 1. 2024)

Eurydice. (2017). *Citizenship Education at School in Europe*.

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/citizenship-education-school-europe-2017>

(navštíveno 6. 1. 2024)

Eurydice. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*.

[https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-](https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1#)

[01aa75ed71a1#](https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1#) (navštíveno 3. 3. 2024)

Fabriz, S., Hansen, M., Heckmann, C., Mordel, J., Mendzheritskaya, J., Stehle, S., Schulze-Vorberg, L., Ulrich, I., & Horz, H. (2021). How a professional development programme for university teachers impacts their teaching-related self-efficacy, self-concept, and subjective knowledge. *Higher Education Research & Development*, 40(4), 738-752.

Filozofická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. (2024). Katedra filozofie a humanitních studií. <https://ff.ujep.cz/kfhs/o-katedre> (navštíveno 24. 2. 2024)

Faměrová, M. (2020). *Kariérní systémy v zemích OECD*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy.

<https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/117358>

Federičová, M. (2024). *(Ne)zájem žáků o učitelskou profesi: mezinárodní srovnání*.

https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_02_2024_Ucitelske_ambice_0315.pdf (navštíveno

30. 4. 2024)

Fico, M. (2021). Self-efficacy u študentov konference odborov prezenčného a kombinovaného štúdia. In Švaříček, R., & Voňková, H. (Eds.). *Na cestě ke spravedlnosti ve vzdělávání: pedagogický výzkum pro lepší praxi a politiku*. ČAPV a Masarykova univerzita.

Flores, M. A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: A study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 145-158.

Florida, N. A., & Mbato, C. L. (2020). Novice versus experienced teachers: How they transform their vulnerability into professional identity in an Indonesian junior high school. *Journal of Education Research and Evaluation*, 4(1), 8-16.

Garabiková Pártlová, M. (2015). *Role vzdělavatelů budoucích učitelů při utváření profesních kompetencí u studentů učitelství*. [Disertační práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář UK

<https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/65505>

Gavora, P. (2011). Measuring self-efficacy of in-service teachers in Slovakia. *Orbis Scholae*, 5(2), 79-94.

Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), 345-371.

Gavora, P. (2012). *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výskumu*. Paido.

Gavora, P., Mareš, J., Svatoš T., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačných souvislostech II*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Glaser, B., & Strauss, A. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.

Gore, J. M., & Morrison, K. (2001). The perpetuation of a (semi-) profession: Challenges in the governance of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 567–582.

Gratacós, G., Mena, J. & Ciesielkiewicz, M. (2023). The complexity thinking approach: beginning teacher resilience and perceived self-efficacy as determining variables in the induction phase. *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 331-348.

Guerriero, S. & Deligiannidi, K. (2017). The teaching profession and its knowledge base. In Guerriero, S. (ed.). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>

Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D., & Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(1), 3–24.

Hanušová, S., Pišová, M., & Kohoutek, J. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Masarykova univerzita.

Hašková, A., Lukáčová, D., & Noga, H. (2019). Teacher's self-assessment as a part of quality management. *Science for Education Today*, 9(2), 156-169.

- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 243-276.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Hausenblas, O., Košťálová, H., Miková, Š., Palečková, J., Slejšková, L., Stang, J., Straková, J., & Věříšová, I. (2008). *Klíčové kompetence na gymnáziu*. VÚP.
- Havel, J., & Janík, T. (2004). Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů. *Pedagogická orientace*, 14(4), 125-127.
- Havlíková, I. (2014). *Didaktické náměty pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Hejduk, T. (2012). Idea university na střední škole. *Pedagogika*, 62(3), 339-345.
- Helus, Z. (2011). *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Grada.
- Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie*. Grada.
- Hesová, A. (2019). *Podkladová studie. Společenskovední vzdělávání*. NÚV.
- Hochstetter, G. (2022). The significance of creativity for teaching philosophy. *Journal of Didactics of Philosophy*, 6(2022), 1-21.
- Holíková, K. (2018). Mezi učitelstvím a youtuberstvím: profesní sebepojetí učitelů publikujících vzdělávací videa na YouTube. *Pedagogická orientace*, 28(1), 46-71.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and teacher Education*, 26(8), 1530-1543.
- Honzáková, L. (2020). *Vývoj a proměny obsahu občanské nauky*. [Bakalářská práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář UK. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/170100>
- Hurtová, N. (2023). *Sebepojetí učitele v MŠ*. [Bakalářská práce, Západočeská univerzita v Plzni]. Digitální knihovna Západočeské univerzity v Plzni. <https://otik.uk.zcu.cz/handle/11025/54064>
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Grada.

Chudý, Š., & Neumeister, P. (2014). *Začínající učitel' a zvládání disciplíny v kontexte 2. stupně základní školy*. Paido.

IGA_PdF_2022_015: *Výzvy pro výuku filozofie na gymnáziích – rozvoj kritického myšlení a problémová místa pro didaktickou transformaci obsahu*. Řešitel: Zuzana Cieslarová

Ingersoll, R. M. & Collins, G. J., (2018). The Status of Teaching as a Profession. In Ballantine, J.; Spade, J. & Stuber, J. (Eds.). *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*. Sage Publications.

Internetová jazyková příručka. (2024). Ústav pro jazyk český AV ČR. Heslo: připravenost. <https://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=p%C5%99ipravenost> (navštíveno 17. 1. 2024)

Jakubovská, V., Jonášková, G., & Predanociová, L. (2016). *Učitel' a jeho kompetencie*. Albert.

Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitel'ského vzdělávání*. Paido.

Janík, T., Pišová, M., & Spilková, V. (2014). Standardy v učitel'ské profesi: zahraniční přístupy a pokus o jejich zhodnocení. *Orbis Scholae*, 8(3), 133-158.

Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. *Pedagogika*, 67(1), 4-26.

Janišová, M., & Strouhal, M. (Eds.). (2023). *Učitel'ské vzdělávání a oborové didaktiky na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy*. Karolinum.

Jirásek, I., & Jágerová, K. (2024). Czech primary school teachers' experience with the Philosophy for Children (P4C) approach. *Cambridge Journal of Education*, 54(1), 37-52.

Jirečková, I. (2011). Řízení kvality ve škole se zaměřením na spokojenost klientů. [Disertační práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses. https://theses.cz/id/rcac5p/DP_Jirekov_2011.pdf

Jiříčková, J., & Selčanová, Z. (2022). Profesní kompetence učitele. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 6(2), 135-151.

Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching*, 20(5), 530–546.

Jungbauer, F. (1930). Občanská nauka a výchova na učitelských ústavech. *Komenský*, LVII (6-7).

Jůva, V. (1980). *Kapitoly z morální pedagogiky*. SPN.

Kadeřábková, S. (2023). *Uvádění do filozofie na gymnáziu jako didaktický problém*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář UK. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/184886>

Kadršmanová, J., Koubská, K., Sedláková, H., Šilhánková, H., & Tesařová, M. (2022). *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu uvádějícího učitele*. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/06/UU_prirucka.pdf (navštíveno 20. 2. 2024)

Kaplán, M. (2022). *Postavení začínajících učitelů v České republice*. https://skolskeodbory.cz/sites/skolskeodbory.cz/files/clanky/soubory/1662044756/postaveni_zacinajicich_ucitelu_v_ceske_republice_cz_final.pdf (navštíveno 30. 12. 2023)

Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica.

Kaufmann, J. C. (2010). *Chápající rozhovor*. Sociologické nakladatelství.

Kistner, K., Sparck, E. M., Liu, A., Sayson, H. W., Levis-Fitzgerald, M., & Arnold, W. (2021). Academic and Professional Preparedness: Outcomes of Undergraduate Research in the Humanities, Arts, and Social Sciences. *Scholarship and practice of undergraduate research*, 4(4), 3-9.

Klečková, G., Hanušová S., et al. (2019). *Rámeček profesních kvalit učitele cizího jazyka*. Praha: NÚV. https://www.npi.cz/images/publikace/ramec_profesnich_kvalit_ucitele_ciziho_jazyka.pdf (navštíveno 26. 12. 2023)

Klieme, E., Maag-Merki, & Hartig, J. (2010). Kompetence a jejich význam ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(1), 104–119.

Kohnová, J. (2012). *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Kohoutek, R. (2001). *Poznávání a utváření osobnosti*. CERM.

Koldová, H., Píček, J., Procházka, M., & Urbánek, P. (2023). Reflexe k novele zákona o pedagogických pracovnících pohledem pedagogických fakult. *Pedagogická orientace*, 33, 115-138.

Koribská, I. (2019). Hodnota vzdělání u začínajících akademických pracovníků z perspektivy vybraných aspektů sebepojetí. *e-Pedagogium*, 19(3), 43-51.

Kostecká, Y. (2022). *Sociální status českých učitelů v mezinárodním srovnání*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.

Kostecká, Y., & Valášková Vincejová, E. (2023). Odchody učitelů z profese: Přehledová studie. *Orbis Scholae*, 17(1), 9-14.

Kotýnková, Š. (2018). *Drop-out začínajících učitelů*. [Bakalářská práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář UK. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/99133>

Koubek, P. (2020). *Subjektivní teorie řídicí jednání učitelů: vícečetná případová studie v kontextu profesního rozvoje učitelů*. [Disertační práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. <https://is.muni.cz/th/hlen5/>

Koubek, P. (2021). *Subjektivní teorie a jednání učitelů: vícečetná případová studie v kontextu profesního rozvoje učitelů*. Masarykova univerzita.

Koucký, J., Bartušek, A., Kostecká, Y. et al. (2023). Kvalifikace, příprava a kompetence učitelů. Pedagogická fakulta UK a Česká školní inspekce. <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalifikace,-priprava-a-kompetence-ucitelu> (navštíveno 25. 12. 2023)

Koucký, J., Spilková, V., & Štech, S. (2023). Rozhovor s Andreasem Schleicherem: „Profesní učitelství se mění, příprava na profesi také“. *Pedagogická orientace*, 33(1), 170-177.

Kousalová, M. (2022). *Profesní specifika učitele výchovy k občanství a základů společenských věd*. [Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses. https://theses.cz/id/bl0u7/Diplomova_prace.pdf

Kozáková, Z., & Pavlíčková, V. (2018). Přípravenost pedagogických pracovníků základních škol na výuku dětí s Aspergerovým syndromem. *e-Pedagogium*, 18(3), 36-43.

Kratochvílová, J., Nehyba, J., Picka, K., Svojanovský, P., & Zavadilová, B. (2022). *Přípravenost studenta učitelství: sebehodnocení v jádrových dovednostech výuky*. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/2208/6558/4259-1/0#preview> (navštíveno 20. 12. 2023)

Kratochvílová, J., Svojanovský, P., Dobrovolná, A., Dvořáková, B., Fialková, J., Grycová, M., ... & Vystrčilová, P. (2020). *Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství*. Brno:

Masarykova univerzita. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/download/1624/4457/2185-2/> (navštíveno 20. 12. 2023)

Krsmanovic, M. (2023). Becoming a Hispanic-Serving Institution: A Case Study of Faculty Perspectives on Teaching Philosophies and Pedagogical Stance, *Journal of Latinos and Education*, 22(3), 1005-1019.

Kubrický, J. (2015). *Kompetence učitele v oblasti využívání www stránek pro výuku*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Kučerík, O. (2021). *Aktivizační metody ve výuce filosofie na středních školách*. [Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses. https://theses.cz/id/ybjeet/Bc._Ondrej_Kucerik_Diplomova_prace_-_Aktivizacni_metody_v_Archive.pdf

Kunter, M. et al. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Educational Psychology*. 105 (3), 805-820.

Kuthan, R., Pelcová, N., Zicha, Z., Tlapa, T., & Hreško, J. (ed.). (2018). *Kapitoly z didaktiky filosofie, etiky a společenských věd*. Univerzita Karlova.

Kvitkovičová, L., Mareš, J., Širůček, J., & Lacinová, L. (2016). Vynořující se dospělost v životní doméně studia a světa práce: Mezi vysokou školou a prací. In. Lacinová, L., Ježek, S., & Macek, P. (Eds.), *Cesty do dospělosti: psychologické a sociální charakteristiky dnešních dvacátníků*. Masarykova univerzita.

Lazarová, B. et al. (2011). *Pozdní sběr. O práci zkušených učitelů*. Paido.

Lekhu, M. A. (2023). Pre-Service Science Teachers' Preparedness for Classroom Teaching: Exploring Aspects of Self-Efficacy and Pedagogical Content Knowledge for Sustainable Learning Environments. *Journal of Curriculum Studies Research*, 5(1), 113-129.

Leroux, M. (2018). Exploring Canadian early career teachers' resilience from an evolutionary perspective. *Resilience in education: Concepts, contexts and connections*, s. 107-129.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Lipman, M. (1976). Philosophy for children. *Metaphilosophy*, 7(1), 17-39.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.

- Lounek, V., Kohoutek, J., & Sekerák, M. (2023). Povolání učitel – ceněné, ale nedocené: Změny profese začínajících učitelů v České republice. *Orbis Scholae*, 17(1), 87-110.
- Lukášová, J. (2014). *Mentoring jako nástroj profesního rozvoje učitelů ve Zlínském kraji*. [Diplomová práce, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně]. Digitální knihovna UTB. <http://hdl.handle.net/10563/28431>
- Lukášová, H. (2015). *Učitelství a jeho zkoumání*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Lukášová, H. (2017). Učitelství – podněty k auto-evaluaci a výzkumu. *e-Pedagogium*, 17(1), 46-58.
- Mach, J. (2023). *Chystá se kariérní řád pro učitele*. <https://www.novinky.cz/clanek/veda-skoly-chysta-se-karierni-rad-pro-ucitele-40445604> (navštíveno 10. 3. 2024)
- Makoa, M. M., & Segalo, L. J. (2021). Novice teachers' experiences of challenges of their professional development. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 15(10), 930-942.
- Maňák, J. (2008). Postavení občanské výchovy v kurikulu základní školy. In Staněk, A., & Mezihorák, F. (Eds.). *Výchova k občanství ve 21. století*. SPHV, 337-348.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. (2021). *Systém podpory profesního rozvoje učitelů*. ped.muni.cz/profesnirozvoj/ (navštíveno 25. 12. 2023)
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage publications.
- Mazáčová, N. (2013). (Ne)strukturovaný model přípravy učitelů očima studentů. *e-Pedagogium*, 13(3), 7-23.
- McCracken, T., Chapman, S., & Piggott, B. (2023) Inclusion illusion: a mixed-methods study of preservice teachers and their preparedness for inclusive schooling in Health and Physical Education, *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 507-525.
- Michek, S., & Spilková, V. (2021). Pád kariérního systému pro pedagogické pracovníky v roce 2017 – případová studie vzdělávací politiky. *Pedagogika*, 71(3), 323–350.

- Mihola, J. (2011). K populárně naučným historickým a historicko-pedagogickým časopisům vydávaným v letech 1946-1989 a jejich využití v současném školním dějepisu. *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd*, 25(2), 109-129.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing.
- Moshou, H., & Drinia, H. (2023). Climate Change Education and Preparedness of Future Teachers – A review: The Case of Greece. *Sustainability*, 15(2), 1117.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and teacher Education*, 26(8), 1530-1543.
- MŠMT. (2017). *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků*. https://www.msmt.cz/file/44244_1_1/
- MŠMT. (2019). *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2018*. <https://www.msmt.cz/file/50960/download/>
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030 (navštíveno 15. 12. 2023)
- MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM_uplne_zneni.pdf (navštíveno 2. 2. 2024).
- MŠMT. (2022). *Pregraduální příprava*. Edu.cz. <https://www.edu.cz/pregradual/#6-c%C3%Adle-reformy> (navštíveno 20. 12. 2023)
- MŠMT. (2023a). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. Společné profesní kompetence*. https://www.msmt.cz/file/61073_1_1/ (navštíveno 20. 1. 2024)
- MŠMT. (2023b). *MŠMT představilo přehled kompetencí pro budoucí učitele*. <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-predstavilo-prehled-kompetenci-pro-budouci-ucitele?highlightWords=standard+u%C4%8Ditele> (navštíveno 29. 12. 2023)
- MŠMT. (2023c). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf (navštíveno 19. 2. 2024)

- MŠMT. (2024a). *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků*. <https://www.msmt.cz/file/62419/>
- MŠMT. (2024b). *Společné principy pro tvorbu oborově specifických kompetenčních rámců*. Materiál pro garanty tvorby oborově specifických kompetenčních rámců.
- MŠMT. (n.d.). *Vnímaná připravenost začínajících učitelů a absolventů učitelství – analýza dat z pilotního šetření*. https://www.msmt.cz/file/59754_1_1/ (navštíveno 3. 2. 2024)
- Münich, D., & Smolka, V. (2023). *Platy učitelů v roce 2022 a výhled: cesta z propasti a zase zpět*. Národohospodářský ústav AV ČR.
- Nganga, L., Roberts, A., Kambutu, J., & James, J. (2020). Examining pre-service teachers' preparedness and perceptions about teaching controversial issues in social studies. *The Journal of Social Studies Research*, 44(1), 77-90.
- NIDV. (2021). *Kariérní systém*. Národní institut pro další vzdělávání. <https://projekty.nidv.cz/projekty/archiv-projektu-esf/140-karierni-system> (navštíveno 20. 12. 2023)
- Novotná, H., Špaček, O., & Šťovičková Jantulová, M. (eds.). (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií.
- Novotný, Z. (2004). *Jak (se) učit filosofii: alternativní učebnice pro gymnázia*. Nakladatelství Olomouc.
- Novotný, Z. (2017). K problému didaktiky filosofie. *e-Pedagogium*, 17(3), 37-44.
- Obst, O. (2017). *Obecná didaktika*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2024). Teachers by age. doi: 10.1787/93af1f9d-en (navštíveno 29. 1. 2024)
- Evropská komise. (2020). *Conference on supporting key competences development: Learning approaches and environments in school education: Conference report*. Publications Office of the European Union.

Otevřeno, z. s. (2023). *Veřejná výzva ministru školství ke schválení změn v přípravě učitelů*. <https://otevreno.org/verejna-vyzva-ministru-skolstvi-ke-schvaleni-zmen-v-priprave-ucitelu/> (navštíveno 9. 1. 2024)

Pan, H.-L.W., Chung, C.-H., & Lin, Y.-C. (2023). Exploring the predictors of teacher well-being: An analysis of teacher training preparedness, autonomy, and workload. *Sustainability*, 15(7), 5804.

Pangráčová, A. (2023). *Sebepojetí učitele na 1. stupni ZŠ*. [Diplomová práce, Západočeská univerzita v Plzni]. Digitální knihovna Západočeské univerzity v Plzni. <https://dspace5.zcu.cz/handle/11025/53711>

Pavlov, I. (2018). *Učitel'ská andragogika*. Česká andragogická společnost.

Pelcová, N. (2004). Dilemata učitelství předmětu Základy společenských věd. In Jirásková, V., Kořa, J., Pelcová, N., Pešková, J. et al. *Základy společenských věd: pro učitele učitelů – studenty pedagogických fakult, pro učitele středních škol a jejich žáky*. Eurolex Bohemia, 21-24.

Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Karolinum.

Píšová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Univerzita Pardubice.

Piřha, P. (1999). *Učitelé, společnost a výchova: (práce z devadesátých let)*. Karolinum.

Piřha, P. (1992). *Úvod do výchovy k občanství: knížka pro učitele a veřejnost*. Aved.

Pivarč, J. (2022). Psychometrické vlastnosti dotazníku The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP): adaptace české verze škály u učitelů mateřských škol. *Studia paedagogica*, 27(1), 125-152.

Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Triton.

Pokyn ministra č. 39/2017, kterým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škol a školských zariadení. (2017). <https://www.minedu.sk/vnutorne-rezortne-predpisy-vydane-v-roku-2017/>

Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Masarykova univerzita.

- Pravdová, B. (2023). *Učíme se navzájem. Kompetenční rámec provázejícího učitele*. <https://www.ucitelnazivo.cz/files/ucime-se-navzajem.pdf> (navštíveno 20. 2. 2024)
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Průcha, J. (ed.) (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Příbylová, J. (2021). *Občanská výchova v České republice a USA na druhém stupni ZŠ*. [Bakalářská práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. <https://is.muni.cz/th/o5ee8/?lang=e->
- Rajsiglová, I., & Příbylová, K. (2020). Vliv pregraduálního vzdělání na profesní počátky ve školní praxi pohledem začínajících učitelů. *Pedagogika*, 70(2), 225-251.
- Rapsová, M., Szijártóvá, K., Süttö, L., Ballová Mikušková, E., Veršová, M., Gatial, V., & Juhássová, A. (2021). *Dotazník didaktických kompetencí*. KPŠP PF UKF v Nitre.
- Raymond-West, T., & Rangel, V. S. (2020). Teacher Preparation and Novice Teacher Self-Efficacy in Literacy Instruction. *Education and Urban Society*, 52(4), 534-560.
- Rehúš, M. (2017). *Analýza kariérového systému učitel'ov na Slovensku*. <https://www.minedu.sk/data/att/e6c/11848.e10775.pdf> (navštíveno 20. 2. 2024)
- Rodrigues, F., & Mogarro, M. J. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational research review*, 28, 100-286.
- Rösch, A. (2009). *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*. LIT Verlag.
- Russell, W. B., Bittman, B., Kenna, J., Beckles, L., et al. (2017). The State of Social Studies Teacher Preparation: An Analysis of Program Requirements in the United States. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(3), 1-23.
- Rýdl, K. (2010). *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích I.: (1774-1989)*. Univerzita Pardubice.
- Rýdl, K. (2014). Vývoj standardizace profese učitele v České republice – nekonečný příběh? *Orbis Scholae*, 8(3), 9-21.

- Řepová, M. (2020). *Občanská nauka v českých zemích ve dvacátých až čtyřicátých letech 20. století*. [Bakalářská práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. <https://is.muni.cz/th/bowss/>
- Řeřichová, V. (1999). *Výchova čtenáře v české počáteční škole (1774-1948)*. Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Řiháčková, N. (2023). *Příprava na inkluzi v pregraduálním vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář UK. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/182138>
- Salomão, A. (2023). *Umění interpretace: Cesta tematickou analýzou*. <https://mindthegraph.com/blog/cs/tematicka-analyza/> (navštíveno 25. 1. 2024)
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14.
- Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational studies*, 35(4), p. 361-378.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (NTSES)*. <https://doi.org/10.1037/t29448-000>
- Smékal, V. (2017). Hodnotové orientace a ctnosti ve světle pozitivní psychologie. *Paidagogos*, 2017(1), 5-16.
- Smetáčková, I., Topková, P. & Vozková, A. (2017). Vývoj a pilotáž škály učitelské self-efficacy. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 7(2), 24-46.
- Smetáčková, I., & Štech, S. (2020). *Učitelské vyhoření: Proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Portál.
- Smetáčková, I., Viktorová, I., Štech, S., Pavlas-Martanová, V., Páchová, A., Francová, V., & Ptáček, R. (2019). Syndrom vyhoření a jeho souvislosti u vyučujících na českých základních školách. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*. 63(4), 386-401.
- Smetana, J. (1925). Prameny pro občanskou nauku. *Komenský*, LII (9-10).

Spilková, V. (2023). De-profesionalizační novela v mezinárodní perspektivě přístupů k učitelské profesi. *Pedagogická orientace*, 33, 12-45.

Spilková, V. (2016). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání?. *Pedagogika*, 66(4), 368-385.

Spilková, V. (2007). Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*, 57(4), 338-348.

Spilková, V., & Reimannová, I. (2021). Intervence české vzdělávací politiky ve vztahu k výzkumně doloženým poznatkům a doporučením: případ požadavků na kvalifikaci učitele. *Pedagogika*, 71(3), 351-376.

Spilková, V., & Štech, S. (2023). Učitelství v ČR: ohrožená profese?. *Pedagogická orientace*, 33(1), 3-11.

Spilková, V., & Vašutová, J. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Pedagogická fakulta UK.

Spilková, V. et al. (2018). *Kompetenční profil učitele anglického jazyka, Fakulta filozofická Univerzity Pardubice*. <https://ff.upce.cz/ff/kompetencni-profil-ucitele-anglickeho-jazyka> (navštíveno 26. 12. 2023).

Staněk, A. (2023). Aktuální pohledy na výchovu k občanství aneb opožděný příspěvek ke dvěma téměř přehlédnutelným 100. výročím, jejichž společným tématem je institucionální občanské vzdělávání v našich zemích. *Civilia: odborná revue pro didaktiku společenských věd*, 14(2), 137-146.

Staněk, A. (2015). Didaktika společenských věd. In Stuchlíková, I., Janík, T. et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Masarykova univerzita, s. 327–359.

Staněk, A. (2010). *Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství*. Epoque.

Staněk, A. (2007). *Výchova k občanství a evropanství*. Nakladatelství Olomouc.

Staněk, A. (2009). *Výchova k občanství v současné škole: Profesní identita učitele výchovy k občanství*. Epoque.

Staněk, A., & Mezihorák, F. (2008). *Výchova k občanství pro 21. století*. SPHV.

Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Albert.

- Störig, H. J. (2007). *Malé dějiny filosofie*. Karmelitánské nakladatelství.
- Suchánková, K. (2010). *Profesní standard ve zkvalitňování učitelské profese*. [Rigorózní práce, Univerzita Karlova v Praze]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/171213>
- Suciu, A. I., & Mata, L. (2011). Pedagogical competences—the key to efficient education. *International online journal of educational sciences*, 3(2), 411-423.
- Syslová, Z. et al. (2015). *Rámcem profesních kvalit učitele mateřské školy*. Masarykova univerzita. <https://www.ped.muni.cz/media/3170470/ramec-profesnich-kvalit-ucitele-ms.pdf> (navštíveno 26. 12. 2023).
- Šebešová, P. (2023). Hodnocení ve výuce filosofie jako výzva. In Janišová, M., & Strouhal, M. (Eds.). *Učitelské vzdělávání a oborové didaktiky na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy*. Karolinum.
- Šebešová, P. (2016). *Jak učit filosofii na gymnáziích? Příspěvek k didaktice filosofie*. [Disertační práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář UK. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/2929>
- Šebešová, P. (ed.). (2017). *Proč a jak učit filosofii na středních školách. Antologie textů z německé didaktiky filosofie*. Vydavatelství FF UK.
- Šebešová, P., Král, M. (2022). *Deskriptory pro učitele filosofie*. Materiál pro studující. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- Šedřová, K. (2006). *Rodinná socializace dětského televizního diváctví*. [Disertační práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. <https://is.muni.cz/th/yfkz0/>
- Šedřová, K., Rozmahel, I., & Vlček, J. (2022). *Závěrečná evaluační zpráva – ACP4C – Být občanem*. Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita.
- Šedřová, K., Švaříček, R., Sedláčková, J., Čejková, I., Šmardová, A., Novotný, P., & Zounek, J. (2016). Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. *Studia paedagogica*, 21(1), 9-34.
- Šejnohová, K. (2023). Třicet let profesního rozvoje učitelů v České republice. *Pedagogika*, 73(1), 15-40.

- Ševčíková, J. (2021). *Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů*. [Disertační práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses. <https://theses.cz/id/2uxmwh/Sevcikova-Jaroslava-disertace-cerven2021.pdf>
- Ševčíková, J., Plischke, J., & Chudý, Š. (2021). *Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů*. Palacký University Olomouc.
- Šimandl, V., & Dobiáš, V. (2022). Analýza dat při tvorbě zakotvené teorie pomocí software atlas.ti. *Paidagogos*, 2021(1), 131-156.
- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel*. Masarykova univerzita.
- Špiner, D. (2008). Význam univerzity pro formování studentů a občanů v duchu nového integrálního humanizmu. In Staněk, A., & Mezihorák, F. (Eds.). *Výchova k občanství ve 21. století*. SPHV, 377-384.
- Šrámková, K. (2020). *Připravenost studentů pedagogiky PdF MU na profesi*. [Diplomová práce, Masarykova univerzita v Brně]. Archiv závěrečných prací MUNI. <https://is.muni.cz/th/iwy9f/>
- Štech, S. (2017). Co mohl přinést učitelům kariérní řád – a co můžeme udělat i bez něj. *Řízení školy*. <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/rizeni-skoly/co-mohl-prinest-ucitelum-karierni-rad-a-co-muzeme-udelat-i-bez-nej.m-3611.html>
- Šťastná, J. (2010). Učitel základní školy (pozornosti neujde). *e-Pedagogium*, 10(3), 114-123.
- Švaříček, R. (2009). *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta*. [Disertační práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. <https://is.muni.cz/th/f128u/>
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Paido.
- Švec, V. (2005a). *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. ASPI.
- Švec, V. (2005b). Ohlédnutí za desetiletým vývojem pedagogické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 15(4), 31-43.
- Tak trochu jiné moderní dějiny (n. d.). Katedra společenských věd Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Profil a historie. https://vanickova.eu/cd2/o_katedre.html (navštíveno 24. 2. 2024)

Tiedemann, M. (2015). Genese und Struktur der Philosophiedidaktik. In Nida-Rümelin, J., Spiegel, I., & Tiedemann, M. (Eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Ferdinand Schöningh, 14-17.

Tlapa, T., Smetana, P., Richterová, D., & Šůsa, J. (2020). *Cvičebnice k rozvoji filosofického myšlení pro střední školy*. Pedagogická fakulta UK.

Tmej, K. (1980). *Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe: metodická příručka pro začínající a uvádějící učitele*. SPN.

Toker, T., & Seidel, K. (2023). A mixture rasch model analysis of data from a survey of novice teacher core competencies. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(1), 147-156.

Tomková, A., & Spilková, V. (2019). Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. *Orbis scholae*, 13(1), 9-29.

Tozzi, M. (2020). A Competency-Based Approach in Philosophy? *Journal of Didactics of Philosophy*. 2020, 4(2), 85–108.

Tmej, K. (1980). *Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe*. SPN.

Trnková, M. (2020). *Problémově zaměřená výuka filosofie na SŠ*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář UK. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/121551>

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.

Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring Literacy Teachers' Self-Efficacy Beliefs: Potential Sources at Play. *Teaching and Teacher Education*, 27, 751-761.

Učebné osnovy občanské nauky a výchovy pro školy obecné, občanské a pro jednorocní kursy při školách občanských. In Křivánek, J. (Ed.). (2010). *Příručka zákonů, nařízení a předpisů o národním školství v Republice československé*. Ústřední spolek učitelský na Moravě s podporou Ministerstva školství a národní osvěty.

Učitel naživo. (2023). *Provázející učitel. Slepá skvrna přípravy učitelů*. <https://www.ucitelnazivo.cz/files/policy-paper-provazejici-ucitel.pdf> (navštíveno 9. 1. 2024)

Učitel naživo. (n. d., a). *Provázející učitelé*. <https://www.provazejiciucitele.cz/> (navštíveno 20. 2. 2024)

- Učitel naživo. (n. d., b). Modely pregraduální přípravy učitelů pro 2. a 3. stupeň. <https://www.ucitelnazivo.cz/files/shrnuti-modely-pregradualni-pripravy-ucitelu.pdf> (navštíveno 20. 2. 2024)
- Učitelská platforma (2024). *Učitelský kodex*. <https://ucitelskykodex.cz/> (navštíveno 10. 1. 2024)
- Učitelské listy (2023). Aneta Gaborová: *MŠMT hledá cesty, jak systémově podpořit provázející učitele. Našlápnuto má dobře, příprava budoucích učitelů ale nemůže být pro ty provázející vedlejšákem*. <http://www.ucitelske-listy.cz/2023/10/aneta-gaborova-msmt-hleda-cesty-jak.html> (navštíveno 20. 1. 2024)
- Univerzita Hradec Králové. (2024). Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání (maior/minor). <https://www.uhk.cz/cs/filozoficka-fakulta/prijimaci-zkousky/studijni-programy/spolecenske-vedy-se-zamerenim-na-vzdelavani-minor> (navštíveno 24. 2. 2024)
- Vaculík Pravdová, B. (2022). Utváření profesního sebepojetí učitele jako součást kurikula studijního programu učitelství. *Pedagogika*, 72(2), s. 185-216.
- Vaculík Pravdová, B., Michnová, J., Zavadilová, B., Dubec, M., Katakaidis, A., Marušák, R., Čermák, I., Šimek, J., & Bořkovec, M. (2021). *Kartičky pro formativní hodnocení studenta učitelství*. Učitel naživo. <https://www.ucitelnazivo.cz/files/karticky-pro-formativni-hodnoceni-karticky.pdf> (navštíveno 20. 12. 2023)
- Vagi, R. L., Pivovarova, M., & Barnard, W. (2019). Keeping our best? A survival analysis examining a measure of preservice teacher quality and teacher attrition. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103-427.
- Vágnerová, M. (2007). *Základy psychologie*. Karolinum.
- Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Karolinum.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (Eds). (2010). *Pedagogika pro učitele*. Grada.
- van der Wal, M. M., Oolbekkink-Marchand, H. W., Schaap, H., & Meijer, P. C. (2019). Impact of early career teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 80, 59-70.

- Vaníčková, V. (2017). *Charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ*. [Disertační práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses. https://theses.cz/id/690ldq/Disertacni_prace_autoreferat_Vanickova.docx.pdf
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.
- Verešová, M. (Ed.) et al. (2022). *Konvergence vedeckej činnosti študentov a učiteľov III*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Grada.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.
- Vobejdová, L. (2018). *Pedagogická příprava očima jejich absolventů*. [Diplomová práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích]. Repozitář publikací JU. <https://dspace.jcu.cz/handle/20.500.14390/38351>
- Vozková, A. (2023). *Začínající učitelé a inkluze ve vzdělávání: vliv postoje a self-efficacy*. [Disertační práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář UK. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/184575>
- Vyskočilová, E. (1986). *Dovednostní model učitelovy profese*. Praha: Pedagogická fakulta.
- Vzdělávací služby. (n.d.). *Kariérní řád – Profesní rozvoj pedagogických pracovníků*. <https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/banka-souboru/4504322.pdf> (navštíveno 28. 12. 2023)
- Walterová, E., & Šťastný, V. (2020). Přípravné vzdělávání a profesní rozvoj učitelů v Číně. *Pedagogická orientace*, 30(1), 61-86.
- Wernerová, J. (2013). Hodnocení profesní přípravy studenty učitelství a jejich postoje k profesi. *e-Pedagogium*, 13(3), 24-37.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave*. Cómo aprender y enseñar.
- Zákon č. 111/1998 Sb., zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů. (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>

Zákon č. 564/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zákon č. 183/2023 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. (2023). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2023-183>

Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86, 981-1015.

Zharylkassyn, M. B. (2023). Integrating Continuing professional development with Education system reform in Kazakhstan. *Challenges of Science*, 6, 22-28.

Zhong, Y. (2017). Professional development of new teachers: the perspective of teacher learning. *Teacher development research*, 4, 56–61.

Zimmermann, P., Flavier, É., & Méard, J. (2012). L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 49(1), 35-50.

Zlámál, J. (1939). Na staré křižovatce státoobčanské výchovy. *Komenský*, LXVI (6-7).

Seznam grafů

Graf 1 Přípravenost na výuku filozofie	120
Graf 2 Podpora akademických pracovníků – teoretická příprava	121
Graf 3 Podpora akademických pracovníků – praktická příprava	121

Seznam schémat

Schéma 1 Kategorie, subkategorie a skupiny kódů.....	128
Schéma 2 Reflexe vlastní připravenosti	134
Schéma 3 Pregraduální příprava a její souvislosti	141
Schéma 4 Vztah k filozofii	145
Schéma 5 Souvislost sebereflexe a rozvojových tendencí.....	147
Schéma 6 Spolupráce a její souvislosti.....	150
Schéma 7 Reflexe vlastní výuky filozofie a souvislosti	156
Schéma 8 Doporučení ke zkvalitnění PP.....	160
Schéma 9 Kauzální model – připravenost na výuku filozofie.....	163

Seznam tabulek

Tabulka 1 Subjektivní teorie učitelů a související pojmy a termíny	64
Tabulka 2 Filozofie v RVP G	66
Tabulka 3 Dílčí cíle a specifické výzkumné otázky.....	81
Tabulka 4 Studenti učitelství SV	84
Tabulka 5 Začínající učitelé filozofie.....	86
Tabulka 6 Studijní programy v bakalářském studiu.....	103
Tabulka 7 Studijní programy v navazujícím magisterském studiu	104
Tabulka 8 Četnost filozofických předmětů na PdF	106
Tabulka 9 Časová dotace na PdF	106
Tabulka 10 Četnost filozofických předmětů na FF	107
Tabulka 11 Časová dotace na FF.....	108
Tabulka 12 Srovnání počtu předmětů a jejich časové dotace.....	109
Tabulka 13 Tematické zaměření všech předmětů	110
Tabulka 14 Kategorie témat na PdF	114
Tabulka 15 Kategorie témat na FF	115
Tabulka 16 Data pro H1	122
Tabulka 17 Data pro H2	124
Tabulka 18 Filozofické kompetence v rozhovorech jako cíle výuky filozofie	151
Tabulka 19 Faktory ovlivňující připravenost na výuku filozofie.....	167

Seznam zkratek

Bc.	bakalářské studium
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
EU	Evropská unie
FF	filozofická fakulta
ICT	informační a komunikační technologie
JU	Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
MŠANO	Ministerstvo školství a národní osvěty
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MU	Masarykova univerzita v Brně
NIDV	Národní institut dalšího vzdělávání
nMgr.	navazující magisterské studium
NPI	Národní pedagogický institut
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
ON	občanská nauka
OSZ	Občanský a společenskovědní základ (vzdělávací obor v RVP G)
OU	Ostravská univerzita v Ostravě
OV	Občanská výchova (předmět vyučovaný na základních školách vycházející ze vzdělávací oblasti Člověk a společnost a vzdělávacího oboru Výchova k občanství v RVP ZV)
P4C	Filosofie pro děti (v orig. Philosophy for Children)
PdF	pedagogická fakulta
PF	fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
SOV	střední odborné vzdělávání
SOŠ	střední odborná škola
SŠ	střední škola

SV	společenské vědy
SVO	specifická výzkumná otázka
TUL	Technická univerzita v Liberci
UHK	Univerzita Hradec Králové
UJEP	Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
UK	Univerzita Karlova v Praze
UP	Univerzita Palackého v Olomouci
VŠ	vysoká škola
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
ZČU	Západočeská univerzita v Plzni
ZŠ	základní škola
ZSV	Základy společenských věd (školní předmět vyučovaný na gymnáziích, resp. středních školách vycházející ze vzdělávací oblasti Člověk a společnost a vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ v RVP G, resp. Společenskovědního vzdělávání v některých RVP SOV)
ZV	se zaměřením na vzdělávání

Seznam příloh

Příloha č. 1: Rozhovor se začínajícími učiteli filozofie

Úvodní otázky:

- 1) Jak dlouhá je celkově Vaše praxe? A ZSV vyučujete od začátku, resp. jak dlouho?
- 2) Jaká je Vaše aprobace? A kde jste ji vystudoval/a?
- 3) Kolikrát už jste vyučoval/a filozofii v rámci ZSV?

Studium – pregraduální příprava:

4. Jak hodnotíte **teoretickou** přípravu na výuku filozofie v průběhu Vašeho studia (odborný obsah filozofie; směry, koncepce, představitelé a didaktická transformace)?
5. Připravilo vás studium v oblasti filozofie i **prakticky** (metody a aktivity využitelné přímo ve výuce)? Jak dostatečně?
6. Jaké aspekty podle vás mají vliv na to, aby byla příprava na profesi **dostatečná**? Aby se absolvent cítil být připraven na reálnou výuku.
7. Co byste ocenil/a při přípravě budoucích učitelů v tom konkrétním odvětví filozofie? Co by nemělo být opomenuto?

Jádro – profesní připravenost:

8. Disciplína filozofie a učitelova odbornost

- 1.1 Máte představu o tom, co z oboru filozofie žáky naučit a k čemu jim to bude?
- 1.2 Co Vy osobně pokládáte za cíl výuky filozofie?
- 1.3 Probíráte ve výuce přímo se žáky, k čemu se jim bude probírané učivo hodit v životě? Propojujete učivo filozofie s každodenním životem žáků?
- 1.4 Jak hodnotíte podobu obsahu filozofie (očekávané výstupy, doporučené učivo), který je stanoven v RVP G?

Vzdělávací oblast:	Člověk a společnost
Vzdělávací obor:	Občanský a společenskovědní základ
Vzdělávací obsah:	Úvod do filosofie a religionistiky
Očekávané výstupy; Žák ...	objasní podstatu filosofického tázání;
	porovná východiska filozofie, mýtu, náboženství, vědy a umění k uchopení skutečnosti a člověka;
	rozliší hlavní filozofické směry a uvede jejich klíčové představitele;
	porovná řešení základních filozofických otázek v jednotlivých etapách vývoje filozofického myšlení.
Učivo:	podstata filozofie: základní filozofické otázky, vztah filozofie k mýtu, náboženství, vědě a umění

- 1.5 Jaké zdroje používáte jako vhodné pro výuku filozofie (učebnice, příručky, internetové stránky, videa, podcasty, ...)?

2. Plánování, vedení a reflexe výuky filozofie

- 2.1 Jaké si myslíte, že by měla filozofie rozvíjet kompetence? (*argumentace, interpretace a rozbor textu, kritické myšlení, reflexe problému, komunikace, ...*)
- 2.2 O rozvoj jaké kompetence se ve výuce filozofie snažíte nejvíce a jak? (*pozn. filozofické myšlení studentů se např. rozvíjí psaním vl. fil. textů, diskusí, prací s textem*)
- 2.3 Promýšlíte při plánování výuky, jak poznáte, že se žáci něco naučili? Tzn. jak ověřujete splnění formulovaných cílů?
- 2.4 Jaká je vaše osobní koncepce výuky filozofie? (tj. Jakým způsobem ji vyučujete; dějinně-filozoficky, problémově-tematicky? A proč?)
- 2.5 Zařazujete do výuky filozofie i činnosti, při kterých musí být žáci sami aktivní, procvičovací a opakovací aktivity? Které?
- 2.6 Jaké metody, formy a aktivity používáte ve výuce filozofie nejčastěji/nejrady? A proč?

3. Zpětná vazba a hodnocení ve výuce filozofie

- 3.1 Jak nejčastěji hodnotíte žáky v rámci filozofie?
 - o 3.1.1 Které nástroje nejčastěji používáte? (*projekt, testy, ústní zkoušení, skupinové práce, portfolia, eseje apod.*)
 - o 3.1.2 Jaká kritéria hodnocení nastavujete a jak se vám osvědčila? Zapojujete do jejich nastavování i samotné žáky?
 - o 3.1.3 Dáváte jim prostor pro sebehodnocení?
- 3.2 Reflektujete své vyučovací hodiny, např. zda proběhla podle plánu, snažíte se o získání zpětné vazby od Vašich žáků?
 - o 3.2.2 Děláte to pravidelně?
 - o 3.2.3 Navrhujete na základě toho, co byste příště udělal/a jinak?

9. Sebepojetí, profesní rozvoj a spolupráce

- 4.1 Máte spíše pozitivní, nebo negativní vztah k dílčí disciplíně – filozofie?
- 4.2 Vyhodnocujete a upravujete svou vlastní koncepci výuky filozofie s ohledem na požadavky školy, smysluplnost pro žáky a na vlastní filozofický i pedagogický vývoj?
- 4.3 Dokážete identifikovat své silné a slabé stránky ve výuce filozofie? Které to jsou?
- 4.4 Máte někoho, s kým můžete spolupracovat a sdílet (v rámci výuky filozofie?)
- 4.5 Jakým způsobem se rozvíjíte v této konkrétní oblasti?

Chtěl/a byste ještě něco dodat ke (své) výuce filozofie?

Příloha č. 2: Příloha k rozhovorům se začínajícími učiteli filozofie

1. Teoretická připravenost								
V této části prosím křížkem značíte , do jaké míry souhlasíte s výrokem. Jak, na základě studia, ovládáte následující kompetence?								
Kód položky	Oblast	Zcela souhlasím. 1	2	3	4	5	6	Zcela nesouhlasím. 7
1.1	Svoje vzdělání v oblasti filozofie hodnotím adekvátně ve vztahu k mé budoucí pedagogické praxi.							
1.2	K filozofii mám pozitivní vztah.							
1.3	Vysvětlím podstatu hlavních filosofických disciplín (ontologie, metafyzika, filozofie dějin, logika, etika, ...).							
1.4	Charakterizuji hlavní filosofické směry, objasním teze a základní myšlenky jejich klíčových představitelů.							
1.5	Stručně a srozumitelně popíšu vývoj filosofického myšlení v dějinách včetně souvislostí.							
1.6	Orientuji se ve zdrojích, které mi pomohou, když si budu potřebovat něco připomenout.							
1.7	Popíšu obsah RVP G týkající se filozofie (očekávané výstupy, učivo).							
1.8	Filozofická témata dokážu didakticky transformovat s ohledem na věk, potřeby a dispozice žáků.							
2. Praktická připravenost								
I v této části prosím křížkem značíte , do jaké míry souhlasíte s výrokem. Tyto kompetence se týkají cílů, plánování, vedení a reflexe výuky.								
Následující položky (2.1-2.5) se vztahují ke specifickým kompetencím – filozofickým .								

Kód položky	Oblast	Zcela souhlasím. 1	2	3	4	5	6	Zcela nesouhlasím. 7
2.1	Analyzuji a interpretuji filozofický text (pojmenuji problém, identifikuju cíle textu, vyhledám klíčové pojmy, ...).							
2.2	Reflektuji filozofické problémy (vnímám je, zajímám se a jsem schopný/a o nich diskutovat).							
2.3	Analyzuji a formuluji argumenty.							
2.4	K teoriím a informacím přistupuji kriticky, ověřuji si informace.							
2.5	Objasním filozofické pojmy, problémy a teorie a ústně je prezentuji jasně, přesně a srozumitelně.							
2.6	Dokážu formulovat cíle výuky filozofie s ohledem na rozvoj klíčových kompetencí a naplnění očekávaných výstupů v souladu s ŠVP, resp. RVP.							
2.7	Orientuji se v metodách a formách výuky, které vyžadují aktivní zapojení žáků a hodlám je ve své výuce využívat s ohledem na cíle a vzdělávací potřeby žáků.							
2.8	Filozofická témata a teorie dokážu propojit s reálným životem.							
2.9	Budu pravidelně vyžadovat zpětnou vazbu ke své výuce a podle ní svou výuku přizpůsobím.							
2.10	Vnímám své silné a slabé stránky v oblasti filozofie.							

Příloha č. 3: Ukázka kódování rozhovoru – předvýzkum

Výroky transformované v kódy a seskupené do kategorií, přičemž se některé překrývají.

Smysluplný výrok	Kód	Kategorie
... vzpomínám na to, že těch informací <u>bylo hodně</u>	objem informací	hodnocení PP
byly to i takové informace, které byly třeba <u>zajímavostí</u> ...	typ informací	hodnocení PP
... nebo mi daly doplňující informace ...	typ informací	hodnocení PP
u některých autorů bych třeba ubrala	objem informací	doporučení
... ocenila, kdyby tam fakt byly vyjmuty nějaké informace o těch hlavních představitelích ...	typ informací	doporučení
... pomohlo mi to zejména, když jsme měli seminář se <u>slečnou XY</u> ...	vliv vyučujícího	hodnocení PP
... člověk se na to připraví (na reálnou výuku) jedině tak, že na to se jako <u>nedá</u> takhle připravit, to stejně člověk musí za pochodu, ...	nemožnost se připravit	přípravenost na praxi
ještě, že na tom magisterském byly dvě (praxe)	praxe	hodnocení PP
bez toho (praxe) si myslím, že i ten nástup do té práce jako reálné, by byl daleko složitější	praxe	hodnocení PP
ocenila bych ..., kdyby třeba už ten vyučující po nás třeba chtěl ... a řekl by: tak, připravte si o něm třeba prezentaci ...	interaktivní výuka	doporučení
ty prezentace si mezi sebou mohli i nasdílet	sdílení	doporučení
učitel by viděl, jestli jsou oni schopni pracovat s informacemi	prokázání kompetencí	doporučení
může pokládat třeba nějaké otázky, na které můžeme reagovat	interaktivní výuka	doporučení
aby pochopili, co to ta filozofie vlastně je, jaké si klade otázky, jak se na ně odpovídá	charakteristika filozofie	cíle výuky filozofie
vždycky zařazuju nějakou diskusi	diskuse	podoba výuky filozofie
spojím to s něčím praktickým	praktická	podoba výuky filozofie
s něčím, co se teďka děje ve světě	aktuální	podoba výuky filozofie
aby si sami kladli otázky	kladení otázek	cíle výuky filozofie
aby se na něco dívali jinak	jiný pohled	cíle výuky filozofie
aby je to připravilo na ten život	příprava na život	cíle výuky filozofie
naučíš se kriticky myslet u toho	kritické myšlení	cíle výuky filozofie
daří se mi na to odpovídat	daří se	sebepojetí + sebereflexe
není tam toho prostoru tolik, kolik si myslím, že by to třeba vyžadovalo	prostor pro filozofii	hodnocení podoby RVP

zápisky z vysoké školy určitě	zápisky z VŠ	zdroje k výuce
zároveň nějaká interpretace	interpretace textu	rozvíjené kompetence
schopnost obhájit svůj názor, třeba v těch diskusích	schopnost argumentace	rozvíjené kompetence
a pak tam dávám otázky	otázky	ověřování splnění cílů
anebo právě tou diskusí ... my se o tom můžeme bavit a vidím, že ti, kteří si tím úplně jistí nebyli, tak právě tou debatou ... vždycky mi připadá, že je to pro ně takové srozumitelnější, když to slyší od někoho jiného	diskuse, srozumitelné	ověřování splnění cílů + vysvětlování druhých
tahle aktivita se mi už hodně líbila na té VŠ	podoba výuky na VŠ	pozitivní emoce + přínos VŠ
dávám aktivizační malý jedničky	aktivizační jedničky	hodnocení + motivace žáků
pak testy a pak ještě ten kahoot	test	hodnocení žáků
nedávám testy těžké	náročnost testu	sebepojetí, sebereflexe
jo testy probírám, ale na konci	reflexe testů	prostor pro sebehodnocení
tam se hodnotí sami a hodnotí ho i spolužáci	vrstevnické hodnocení	prostor pro sebehodnocení
toho sebehodnocení bych tam mohla vkládat víc, ale nemám to tam	víc sebehodnocení	prostor pro sebehodnocení + sebereflexe učitele
a já nemám problém se jim přizpůsobit	bez problému	přizpůsobení výuky žákům
já mám pozitivní vztah (k filozofii)	vztah	vztah k disciplíně
vždycky jsme se dozvěděli nějaké nové věci, takže já ji mám ráda	nové věci, ráda	zájem + vztah k disciplíně
hlavně si myslím, že to mám v sobě	vnitřní	sebepojetí + vztah k disciplíně + zájem
že já bych se u toho dokázala strašně rozpovídat	rozpovídání	slabá stránka => sebepojetí
jsem schopná prostě odejít od toho	odchod od tématu	slabá stránka => sebepojetí
že jim vždycky vypíchnu něco, co je v tom baví	podstata, baví	silná stránka => sebepojetí + přizpůsobení výuky žákům
s ní se o tom můžu bavit, diskutovat	komunikace s kolegyní	profesní rozvoj a spolupráce
navzájem se inspirujeme, dáváme si třeba nějaké tipy	inspirace	profesní rozvoj a spolupráce
za mě četba	četba	profesní rozvoj
sama vyhledávám na internetu články	články	profesní rozvoj
samořejmě je to o věcech, které mě zajímají	vlastní zájem	profesní rozvoj
záměrně hledám zajímavosti o filozofech a směrech, vycházím ze zkušenosti, že mě tyhle zajímavosti ve výuce vždycky bavily	zajímavosti, zkušenost	profesní rozvoj a + zájem + přínos vlastního studia

Příloha č. 4: Dotazník

Dotazníkové šetření k disertační práci s názvem *Stav profesní přípravy učitelů společenských věd se zaměřením na tematický obor filozofie*

Vážený/á účastníku/účastnice, děkuji Vám za účast na tomto výzkumném šetření, jehož cílem je zjistit subjektivně vnímanou míru **přípravenosti** budoucích učitelů a učitelek společenských věd na reálnou výuku **filozofie**. Prosím o zodpovězení otázek upřímně a otevřeně. Výsledky budou vyhodnoceny anonymně a tvořit nedílnou součást mé disertační práce. Cílem je na základě výsledků **navrhnout opatření k potenciálnímu zkvalitnění pregraduální přípravy** v dané oblasti.

Vysvětlení klíčového pojmu:

pregraduální příprava = příprava na profesi v rámci vysokoškolského studia a studijního programu zaměřeného na učitelství

V případě Vašeho zájmu o výsledky šetření uveďte svůj email: _____

Úvodní údaje. Uveďte prosím, kde probíhá Vaše pregraduální příprava a jaké obory studujete (obojí stačí zkratkou).

1. Fakulta, univerzita: _____

2. Studované obory: _____

Praxe v rámci studia

3. Máte aktivní zkušenosti s výukou filozofie na nějaké z Vašich pedagogických praxí v rámci studia? Vhodnou odpověď zakroužkujte:

ano – ne

3.1 Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a **ANO**, jaké zkušenosti konkrétně (jen v rámci povinné souvislé praxe nebo v rámci dobrovolné, kolik vyučovacích hodin)?

1. Teoretická připravenost V této části prosím křížkem zaznačte , do jaké míry souhlasíte s výrokem. Jak, na základě studia, ovládáte následující kompetence?								
Kód položky	Oblast	Zcela souhlasím. 1	2	3	4	5	6	Zcela nesouhlasím. 7
1.1	Svoje vzdělání v oblasti filozofie hodnotím adekvátně ve vztahu k mé budoucí pedagogické praxi.							
1.2	K filozofii mám pozitivní vztah.							
1.3	Vysvětlím podstatu hlavních filosofických disciplín (ontologie,							

	metafyzika, filozofie dějin, logika, etika, ...).							
1.4	Charakterizují hlavní filosofické směry, objasní teze a základní myšlenky jejich klíčových představitelů.							
1.5	Stručně a srozumitelně popíšu vývoj filosofického myšlení v dějinách včetně souvislostí.							
1.6	Orientuji se ve zdrojích, které mi pomohou, když si budu potřebovat něco připomenout.							
1.7	Popíšu obsah RVP G týkající se filozofie (očekávané výstupy, učivo).							
1.8	Filozofická témata dokážu didakticky transformovat s ohledem na věk, potřeby a dispozice žáků.							

2. Praktická připravenost

I v této části prosím **křížkem označte**, do jaké míry souhlasíte s výrokem. Tyto kompetence se týkají cílů, plánování, vedení a reflexe výuky.

Následující položky (2.1-2.5) se vztahují ke **specifickým kompetencím – filozofickým**.

Kód položky	Oblast	Zcela souhlasím. 1	2	3	4	5	6	Zcela nesouhlasím. 7
2.1	Analyzuji a interpretuji filozofický text (pojmenuji problém, identifikuju cíle textu, vyhledám klíčové pojmy, ...).							
2.2	Reflektuji filosofické problémy (vnímám je, zajímám se a jsem schopný/a o nich diskutovat).							
2.3	Analyzuji a formuluji argumenty.							
2.4	K teoriím a informacím přistupuji							

	kriticky, ověřuji si informace.							
2.5	Objasním filosofické pojmy, problémy a teorie a ústně je prezentuji jasně, přesně a srozumitelně.							
2.6	Dokážu formulovat cíle výuky filozofie s ohledem na rozvoj klíčových kompetencí a naplnění očekávaných výstupů v souladu s ŠVP, resp. RVP.							
2.7	Orientuji se v metodách a formách výuky, které vyžadují aktivní zapojení žáků a hodlám je ve své výuce využívat s ohledem na cíle a vzdělávací potřeby žáků.							
2.8	Filozofická témata a teorie dokážu propojit s reálným životem.							
2.9	Budu pravidelně vyžadovat zpětnou vazbu ke své výuce a podle ní svou výuku přizpůsobím.							
2.10	Vnímám své silné a slabé stránky v oblasti filozofie.							

3	Celková pregraduální příprava	zcela dostatečná/ě 1	2	3	4	nedostatečná/ě 5
I zde prosím křížkem zaznačte , jak hodnotíte pregraduální přípravu v jednotlivých oblastech. „Oznámkujte“.						
3.1	Na výuku filozofie ve školní praxi se cítím být připraven:					
3.2	Podporu, kterou jsem obdržel/a od akademických pracovníků při teoretické přípravě (odborný obsah filozofie a jeho didaktická transformace) na výuku filozofie hodnotím jako:					
3.3	Podporu, kterou jsem obdržel/a od akademických pracovníků při praktické					

	přípravě (metody a formy výuky, aktivity, ...) na výuku filozofie hodnotím jako:					
--	--	--	--	--	--	--

5. Otevřené otázky:

5.1 Jmenujte prosím filozofické problémy, koncepce nebo představitele, kteří se vám jeví jako **nejnáročnější na didaktickou transformaci a zdůvodněte.**

5.2 Stručně zformulujte svou koncepci výuky filosofie (Prosím **následujte tuto osnovu**: hlavní cíle výuky, způsob **strukturování obsahu** (dějinný či tematický přístup), preferované **metody a formy** výuky, rozvíjené **kompetence** a nástroje **hodnocení**).

5.3 Jaké konkrétní složky studia (semináře/přednášky/kurzy, metody výuky, přístup vyučujícího apod.) podle vás **nejvíce přispěly k připravenosti** na profesi?

5.4 Jaké konkrétní složky (praxe, semináře, kurzy, metody, ...) byste považovali za důležité doplnit, aby příprava (teoretická i praktická) v **oblasti filozofie** byla **dostatečná**? Jak byste pregraduální přípravu zkvalitnili? Co doporučujete na základě zkušenosti?

Velmi si cením Vašeho času, který jste věnoval/a vyplnění dotazníku, děkuji.