



Spolufinancováno
Evropskou unií



FILOZOFICKÁ FAKULTA
Univerzita Karlova

FILOZOFIE

PŘÍLOHA KOMPETENČNÍHO
RÁMCE ABSOLVENTA
A ABSOLVENTKY UČITELSTVÍ





Autorský tým: Petra Šebešová, Matěj Král, Zdeňka Jastrzemska, Zuzana Cieslarová

Jazyková redakce: Petra Šebešová

Grafická úprava: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Oponenti: Jan Samohýl, Tomáš Hubálek, Jakub Vojta, Radim Brázda, Adéla Krygarová, Samuel Wosiński, Eliška Brzková, Andrea Kaislerová, Andrea Dolejšková, Vít Hrouda, Radim Šírl, Ondřej Kohout, Vanda Staňková,

Klára Imramovská Šolcová

Elektronická verze publikace je dostupná na www.msmt.cz, www.edu.gov.cz

Tento text vzniknul za podpory projektu Podpora Rozvoje Učitelových Kompetencí (PRoUK), registrační číslo: CZ.02.02.XX/00/23_019/0008385



ÚVODNÍ SLOVO

Tento oborový kompetenční rámec pro učitelství filozofie vznikl ve spolupráci čtyř univerzit, které se dlouhodobě věnují přípravě učitelů občanského a společenskovedního základu a didaktice filozofie (Ústav filosofie a religionistiky FF UK v Praze, Katedra filozofie FF MU v Brně, Katedra společenských věd PF JU v Českých Budějovicích, Katedra společenských věd PdF UPOL v Olomouci). Součástí užšího i širšího autorského týmu byli kromě akademiků i vyučující z praxe, na konečné podobě rámce se formou připomínek podíleli i další vyučující společenskovedního základu z různých typů škol a studenti a studentky učitelství. Přestože se naše výchozí přístupy k výuce filozofie místy lišily – například v důrazu na historický či problémově orientovaný způsob výuky – shodli jsme se na klíčových cílech, které by měla výuka filozofie naplňovat. Společným jmenovatelem je důraz na rozvoj filozofického a kritického myšlení žáků, schopnosti interpretovat, argumentovat, komunikovat a reflektovat, a to v souladu s kompetenčně orientovaným pojetím vzdělávání.

Při tvorbě rámce jsme vycházeli z přesvědčení, že smysluplná výuka filozofie spočívá nejen v předávání poznatků o filozofických teoriích a

jejich autorech, ale především ve vedení žáků k samostatnému myšlení, formulování vlastních otázek a postojů a schopnosti kriticky zvažovat různé perspektivy.

Tento dokument se snaží nabídnout inspiraci i konkrétní opěrné body pro tvorbu výuky, která je obsahově smysluplná a současně rozvíjí myšlení žáků, aniž by byl upřednostňován historický či problémový přístup. Kompetence uvedené v tomto rámci byly formulovány tak, aby byly využitelné jak pro budoucí učitele filozofie na středních školách, tak i pro ty, kteří prvky kritického myšlení začleňují do výuky celého občanského a společenskovedního základu.

Rádi bychom tímto rámcem přispěli k takovému pojetí výuky filozofie, která bude žákům pomáhat při utváření jejich vlastního života. Snad se nám tento cíl podaří s vaším přispěním naplňovat.

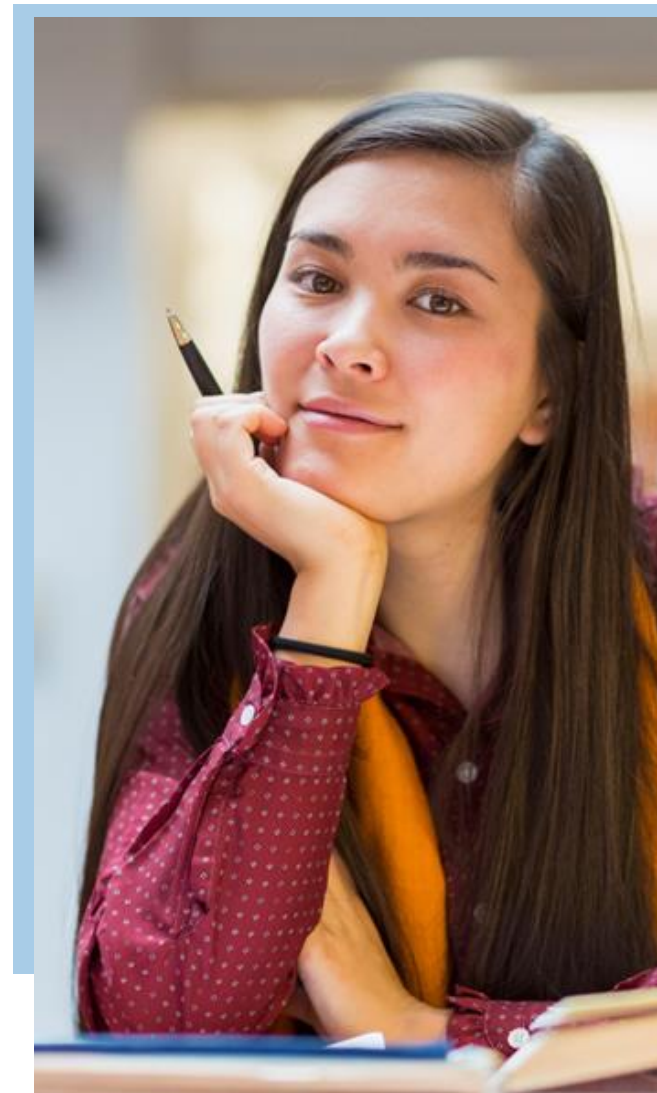
Za autorský tým
Petra Šebešová

“ VIZE ABSOLVENTA A ABSOLVENTKY UČITELSTVÍ

Profesní kompetence obsažené v tomto Rámci je možné zjednodušeně vyjádřit také formou této vize absolventa a absolventky učitelství:

PŘEJEME SI ABSOLVENTA A ABSOLVENTKU UČITELSTVÍ, KTERÝ NEBO KTERÁ V CO NEJVYŠŠÍ MOŽNÉ MÍŘE:

- rozumí vyučovaným oborům, dále se v nich rozvíjí a zprostředkovává je žákům a žákyním podle jejich vzdělávacích potřeb;
- poznává žáky a žákyně a jejich vzdělávací potřeby a nastavuje s ohledem na ně cíle výuky;
- vede výuku tak, aby umožňovala každému žákovi i žákyni naplňovat jeho či její potenciál bez ohledu na sociální postavení nebo znevýhodnění a maximálně rozvíjet jeho či její klíčové kompetence a gramotnosti;
- podporuje u žáků a žákyň motivaci k učení a reaguje na jejich potřeby;
- vytváří bezpečné prostředí pro učení a vede žáky a žákyně k chování podporujícímu učení, ke spolupráci a vzájemnému respektu;
- vhodně pracuje s digitálním i fyzickým prostředím pro učení;
- hodnotí na základě kritérií a převážně formativně, to zejména znamená, že poskytuje a přijímá zpětnou vazbu a vede k tomu také žáky a žákyně;
- spolupracuje s kolegy a kolegyněmi na výuce a podpoře konkrétních žáků a žákyň a komunikuje s rodiči v zájmu jejich dětí;
- reflektuje svou výuku na základě důkazů o učení žáků a žákyň;
- s oporou o reflexi výuky utváří své sebepojetí v roli učitele či učitelky a řídí svůj další profesní rozvoj;
- odpovědně pracuje s informacemi a s digitálními nástroji, vede žáky a žákyně k demokratickým hodnotám a jedná v souladu s profesní etikou;
- a pečuje o své duševní zdraví a psychohygienu.



KOMPETENČNÍ RÁMEC ABSOLVENTA A ABSOLVENTKY UČITELSTVÍ

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství je tvořen 18 kompetencemi rozdělenými do 6 oblastí.

1. Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním

- 1.1. Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvíjím.
- 1.2. Didakticky zprostředkuji obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním v souladu s jejich vzdělávacími potřebami.

2. Plánování, vedení a reflexe výuky

- 2.1. Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavování vlastních cílů také žáky a žákyně.
- 2.2. Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyň a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.
- 2.3. Podporuji u žáků a žákyň zvědavost a motivaci k učení.
- 2.4. Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyň a reaguji na jejich potřeby.
- 2.5. Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů.

3. Prostředí pro učení

- 3.1. Vytvářím bezpečné prostředí pro učení.
- 3.2. Vedu žáky a žákyně k chování podporujícímu učení a ke spolupráci.
- 3.3. Zajišťuji vhodné uspořádání fyzického prostoru i digitálního prostředí, kde se učení odehrává.

4. Zpětná vazba a hodnocení

- 4.1. Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně.
- 4.2. Poskytuji a přijímám zpětnou vazbu a vedu k tomu také žáky a žákyně.
- 4.3. Vedu žáky a žákyně k reflexi jejich učení.

5. Profesní spolupráce

- 5.1. Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyň a společného profesního růstu.
- 5.2. Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyň.

6. Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví

- 6.1. Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém profesním rozvoji.
- 6.2. Odpovědně pracuji s informacemi a s digitálními nástroji, vedu žáky a žákyně k demokratickým hodnotám a jednám v souladu s profesní etikou.
- 6.3. Systematicky pečuji o své duševní zdraví a psychohygienu.

OBLAST 1 VYUČOVANÉ OBORY A JEJICH ZPROSTŘEDKOVÁNÍ ŽÁKŮM A ŽÁKYNÍM

Kompetence 1.1: Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvívím.

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



1. Mám ve vyučovaných oborech znalosti a dovednosti, které mi umožňují efektivně plánovat a realizovat výuku (viz 2. oblast kompetencí).

- Vyložím podstatu filozofického tázání, formuluji a zodpovídám filozofické otázky, porovnám východiska filozofie, mýtu, náboženství, vědy a umění.
- Vysvětlím odpovědi základních filozofických směrů na klíčové otázky základních filozofických disciplín.
- Shrnu, vyložím a interpretuji filozofické texty, pracuji s pojmy (vysvětluji, definuji, zobecňuji, kategorizuji je apod.), formuluji, analyzuji a ověřuji argumenty a vyjadřuji se k filozofickým otázkám, věcně, a s respektem k druhým ústně i písemně.
- Popíšu zásady korektní interpretace, správné argumentace a respektující komunikace i hlavní chyby v interpretaci, argumentaci a komunikaci, včetně nejčastějších manipulativních strategií a argumentačních faulů.

2. Mám pozitivní vztah k vyučovaným oborům, zajímám se o jejich vývoj a budoucnost.

- Čtu filozofické texty včetně současných autorů a se zájmem se zapojuji do filozofických diskusí.
- Zajímám se o vývoj oboru, tj. orientuji se v různých filozofických směrech a jejich uchopení role a smyslu filozofie nyní i pro budoucnost.
- Uvedu příklady aktuálních filozofických diskusí ve veřejném prostoru (polemiky v médiích, diskuse filozofů na sociálních sítích apod.).
- Sleduji aktuální společenské dění, vývoj ve vědě a technologiích a dokážu je interpretovat z filozofického hlediska. I v běžných situacích každodenního života či primárně nefilozofických dílech (filmy, beletrie...) spatřuji filozofické problémy a formuluji je pro žáky a žákyně¹.

¹ Z důvodu lepší čitelnosti a stručnosti dokumentu budeme dále v textu používat generické maskulinum, pod které zahrnujeme všechny subjekty vzdělávacího procesu bez ohledu na gender.



3. Rozumím tomu, jak ve vyučovaných oborech vzniká (vědecké) poznání, využívám spolehlivé oborové zdroje informací a kriticky zdroje informací hodnotím.

- Uvedu příklady současné světové a české akademické filozofické produkce a popíšu různé přístupy k filozofickému poznání v různých filozofických směrech (racionalismus, empirismus, fenomenologie, analytická filozofie...).
- Vyjmenuji vybraná kvalitní česká i světová filozofická periodika či přehledové zdroje (filozofické slovníky, encyklopedie apod.), s kterými pracuji při přípravě výuky.
- Vyhledávám texty podporující různá stanoviska, protože chápu, že pro filozofické poznání je klíčový dialog. Kriticky vyhodnocuji informace a argumenty ve filozofických textech, posuzuji je v širším kontextu.

4. Umím ve vyučovaných oborech využívat moderní technologie.

- Uvedu příklady různých multimediálních zdrojů (databáze, digitální archivy a knihovny, internetové portály, podcasty, videa...), které zprostředkovávají současný stav bádání či se věnují kvalitní popularizaci filozofie.
- Smysluplně využívám dostupné technologie pro rozvoj filozofických dovedností (software pro tvorbu myšlenkových či argumentačních map, generativní AI apod.), popíšu jejich přínosy, omezení a úskalí.

5. Orientuji se ve vztahu vyučovaných oborů a kurikula na různých stupních vzdělávání.

- Na příkladech popíšu začlenění filozofie a etiky do Rámcových vzdělávacích programů různých druhů středních škol.
- Na příkladech popíšu možnosti začleňování filozofických postupů do jednotlivých vzdělávacích oblastí a průřezových témat rámcových vzdělávacích programů pro základní a střední vzdělávání (např. využívaných v programu Filozofie pro děti apod.).

Úroveň 2: Začínající učitel/ka



6. Reflektuji úroveň vlastních kompetencí ve vyučovaných oborech, jsem si vědom/a limitů těchto oborů i svých vlastních a kontinuálně se ve vyučovaných oborech vzdělávám.

- Pojmenovávám své silné i slabé stránky s ohledem na svou znalost a orientaci v oboru a stanovuji si cíle pro zlepšení.
- Vyhledávám příležitosti k samostudiu, diskutuji s kolegy z oboru a využívám možnosti dalšího vzdělávání (hospitace kolegů, webináře, kurzy celoživotního vzdělávání, konference...).
- Reflektuji meze teoretického, abstraktně-argumentujícího zodpovídání obecných otázek a vhodně doplňuji filozofické teorie vědeckým bádáním, uměleckými díly a reflexí reálných životních zkušeností.

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



7. Rozumím souvislostem vyučovaných oborů s jinými obory a průřezovým konceptům, které jsou společné více oborům.

- Na konkrétních příkladech z vědy i umění ukážu, jak mohou tyto obory obohatit filozofické myšlení, a v čem je naopak přínosná filozofická reflexe aplikovaná na další obory.



8. Rozumím terminologii, konceptům a vnitřním souvislostem vyučovaných oborů natolik, že dokážu efektivně plánovat a realizovat výuku také pro nadané a mimořádně nadané žáky s hlubokým zájmem o daný obor.

- Využívám příležitostí a zájmu žáků a upozorňuji je na relevantní a s příslušným tématem související filozofická díla z různých období dějin filozofie.
- Orientuji se v odborných filozofických pracovištích, soutěžích a olympiádách v oboru, motivuji žáky k účasti a přizpůsobuji zadání pro nadané žáky podle nároků vysokoškolského studia.



OBLAST 1

VYUČOVANÉ OBORY A JEJICH ZPROSTŘEDKOVÁNÍ ŽÁKŮM A ŽÁKYNÍM



Komentář k významu kompetence 1.1 pro učení žáků a žákyň

Filozofie, resp. úvod do filozofie a religionistiky tvoří jeden ze samostatných tematických okruhů vzdělávací oblasti Občanský a společenskovědní základ Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (dále jen RVP-G), na některých školách se však filozofie vyučuje i jako samostatný předmět. Existenci samostatného oborového kompetenčního rámce pouze pro filozofii je možné odůvodnit následovně:

Výuka filozofie je specifická abstraktní povahou filozofických pojmů a teorií a jejich zprostředkování vyžaduje jiný přístup než u

společenských věd, má-li u žáků dojít k hlubšímu porozumění. Blízkost filozofického a kritického myšlení zároveň umožňuje přenos rozvíjených kompetencí i do dalších oborů, které se z filozofie postupně vydělily a mají tak společné kořeny.

Očekávané výstupy i učivo v RVP-G jsou velmi stručné, tento dokument by mohl pomoci ukázat, jak je možné k výuce filozofie přistoupit tak, aby se více propojil obsah s rozvojem kompetencí. Zde rozpracované filozofické kompetence jsou ve shodě s klíčovými kompetencemi RVP-G, jsou však formulovány konkrétněji.

“ V zahraničí jsou, na rozdíl od ČR, formulovány standardy pro filozofické či kritické myšlení. Naší snahou je zaplnit tuto mezeru a ukázat, jak je možné filozofické myšlení rozvíjet a jak k tomu vést budoucí učitele.

Existují i samostatné vysokoškolské studijní programy učitelství filozofie (FF UK) či programy s větším důrazem na filozofii (FF MUNI), samostatný oborový kompetenční rámec pro výuku filozofie tak může přispět při přípravě takto zaměřených studujících.

Tento oborový kompetenční rámec vychází z přesvědčení, opřené i o zahraniční literaturu, že smysluplná výuka filozofie propojuje výuku filozofického obsahu s rozvojem filozofického myšlení studujících (např. Pfister, 2010; Rudisill, 2011; Martens, 2012). Orientovat se v oboru tak neznamena jen mít znalosti, ale i ovládat soubor dovedností (interpretace textu včetně práce s pojmy, argumentace, reflexe, komunikace) a mít rozvinuté jisté postoje (intelektuální zvědavost, otevřenost apod.). Vycházíme z předpokladu, že vyučující filozofie by měli těmito kompetencemi disponovat, aby byli schopni je dále rozvíjet u svých studujících. Pro snazší pochopení můžeme jednotlivé **filozofické kompetence** blíže specifikovat takto (literatura, z které formulace kompetencí vychází, je uvedena zvlášť v bibliografii):

Práce s pojmy

- jasně a přesně vymezit význam pojmu a odlišit ho od podobných
- ilustrovat pojem pomocí konkrétních příkladů
- zobecňovat a kategorizovat pojmy
- vizuálně zachytit vztahy a strukturu pojmů (např. formou pojmové mapy)

Argumentace

- popsat cíle sdělení a umět tvrzení parafrázovat
- identifikovat argumenty v psaném i ústním projevu
- popsat zásady správné argumentace a chyby v argumentaci, včetně argumentačních faulů
- analyzovat argumentaci (rozlišit premisy a závěry, popsat strukturu

argumentace, odhalit nevyřčené premisy)

- posoudit logickou platnost
- formulovat přesvědčivé námitky proti předložené argumentaci a argumenty v její prospěch

Reflexe

- jasně a přesně popsat vlastní východiska, hodnoty a postoje
- být otevřený k jejich revizi s ohledem na vlastní nevědomost i na postoje, stanoviska a argumenty druhých
- klást otázky směřující k hlubšímu porozumění problému
- formulovat filozofický problém, zaujmout a odůvodnit své stanovisko k němu,
- podívat se na problém z různých perspektiv a navrhnout možná řešení s ohledem na jejich důsledky

Interpretace textu

- identifikovat a popsat cíle textu a řešený problém
- vysvětlit význam klíčových pojmů
- popsat strukturu textu a shrnout jeho části, včetně identifikace argumentů
- kriticky hodnotit informace a argumenty v širším kontextu, zohledňujícím jejich zdroj, účel a soulad s ověřenými informacemi

Komunikace

- vyjadřovat se jasně, svůj názor podložit argumenty a příklady
- být ochoten názor změnit
- naslouchat ostatním a respektovat odlišné názory
- na kritiku reagovat odpovídajícím způsobem (věcně, kultivovaně, pomocí otázek či argumentů)
- vysvětlit pojmy, problémy a teorie jasně a přesně

Takto formulované kompetence se mohou jevit jako náročné, jejich osvojení studujícími však považujeme pro budoucí učitele občanského

a společenskovedního základu, nejen filozofie, za klíčové a je třeba chápat, že jejich osvojování je postupný a dlouhodobý proces. . Zdůrazňujeme také, že náročnost a systematickost rozvíjení těchto kompetencí se odvíjí především od obsahu, na který by se měly aplikovat. Podrobné rozpracování výše uvedených kompetencí zde uvádíme z následujících důvodů:

Popis dílčích dovedností či postojů umožňuje snazší zařazení těchto kompetencí do výuky filozofie či didaktiky ve formě jednotlivých cvičení či úkolů, aby měli studující učitelství možnost během studia se s nimi aspoň částečně seznámit.

Podobně návodně může tento popis sloužit i při tvorbě úloh pro středoškolskou úroveň.

Kompetence jsou formulovány obecně, většinou bez vazby na filozofický obsah, a vycházejí i ze zdrojů specifikujících kritické myšlení. Je možné je proto využít i v dalších podobných oborech.

Považujeme za důležité vymezit též dva způsoby myšlení, které jsou pro filozofii relevantní: a) **kritické myšlení**, na jehož rozvoj se klade stále větší důraz (Barrett et al., 2018; Strategie 2030+; OECD, 2018) a b) **tvořivé myšlení**. Kritické myšlení v nejobecnější podobě můžeme chápat jako „reflektivní a racionální myšlení, které se zaměřuje na rozhodování o tom, čemu věřit či co dělat“ (Ennis, 2015, s. 32). Autoři zabývající se kritickým myšlením se dále shodují, že kritické myšlení zahrnuje jak kognitivní dovednosti spojené s tvorbou úsudků, jako jsou „interpretace, analýza, vysvětlení, zhodnocení a prvky metakognice či seberegulace“ (Davies & Barnett, 2015, s. 12), tak i jisté postoje („afektivní dispozice“), bez kterých sice můžeme ovládat dovednosti kritického myšlení, ale nemusíme je vůbec používat či je používat ke špatným účelům. Podle některých autorů jde o návyky mysli (Facione, 1990) či jistou formu intelektuální ctnosti (Mulnix, 2013) a řadí se mezi

ně otevřenost, intelektuální zvědavost, respekt k jiným úhlům pohledu apod. Filozofické a kritické myšlení si jsou velmi blízko, základní rozdíly spočívají především v tom, že cílem kritického myšlení je osobní rozhodnutí a zaujetí postoje v konkrétní situaci, vyžadující i vyhodnocení konkrétních faktů a informací, zatímco filozofické myšlení se pohybuje na obecnější rovině a řeší specifický typ otázek. Filozofický způsob tázání zůstává v abstraktní, teoretické rovině: cílem filozofického tázání je vyjasnit obecné pojmy či obecné struktury skutečnosti a vztahy mezi nimi, abychom byli lépe schopni pochopit skutečnost. Tento způsob filozofického poznání se liší od současné vědy tím, že není empirický. Na filozofické otázky existují různé odpovědi a o tom, které jsou pravdivé či které považujeme za platné, nerozhoduje empirický důkaz, nýbrž síla a přesvědčivost argumentů a přijatelnost předpokladů.

Zatímco kritické myšlení se soustředí především na racionalitu a má blíže spíše analytické filozofické tradici (svým důrazem na argumentaci, pojmovou analýzu a reflexi), tvořivé myšlení je také nedílnou složkou filozofického myšlení v jeho spekulativní či dialektické podobě a můžeme ho rozvíjet např. pomocí myšlenkových experimentů. Oba způsoby myšlení jsou považovány za metakognitivní procesy, tedy procesy, které zahrnují reflexi našeho poznávání a myšlení. U kritického myšlení se zdůrazňuje především jeho logický a seberegulující aspekt, u tvořivého myšlení novost a vhodnost řešení, pramenící ze syntézy různých osobnostních předpokladů, obecných i odborných znalostí a životní zkušenosti (Dwyer et al., 2023). Aplikováno na filozofii se tvořivé myšlení projevuje především v kreativním přístupu k řešení problémů – v hledání kompromisů i možností konsensu, tvorbou alternativních teorií a hypotéz či otevřeností do budoucna.

OBLAST 1 VYUČOVANÉ OBORY A JEJICH ZPROSTŘEDKOVÁNÍ ŽÁKŮM A ŽÁKYNÍM

Kompetence 1.2: Didakticky zprostředkují obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním v souladu s jejich vzdělávacími potřebami.

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



1. Srozumitelně a fakticky správně zprostředkují obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním na příslušném stupni vzdělávání v souladu s jejich vzdělávacími potřebami, tj. obsah didakticky transformují.

- Popíšu a odůvodním svůj přístup k výuce filozofie (např. spíše problémově či historicky pojatá výuka apod.) a stanovuji cíle rozvíjející filozofické myšlení žáků.
- Při didaktické transformaci obsahu učiva dbám na věcnou správnost, srozumitelnost, propojenost s aktuálními tématy a situacemi z každodenního života a aktivní zapojení všech žáků.
- Při vysvětlování filozofických problémů a teorií vycházím ze znalostí žáků, podávám vysvětlení jako logický systém, soustředím se na hlavní myšlenky a používám konkrétní příklady, analogie a vizuální znázorňování.

2. V rámci didaktické transformace efektivně vytvářím příležitosti pro učení a využívám vhodné vyučovací metody a prostředky pro učení, např. učební úlohy, situace, modely a modelové příklady, a informační zdroje, včetně digitálních (viz také kompetence 2.2).

- Propojuji výuku filozofického obsahu s rozvojem filozofického myšlení, dovedností (interpretace, argumentace, komunikace) a postojů (otevřenost k vyjasňování a revizi vlastních předpokladů ...).
- Využívám rozmanité metody pro rozvoj filozofického myšlení žáků (myšlenkové experimenty, morální dilemata, pojmové a argumentační mapy, metody pro práci s textem, diskusi i psaní vlastních textů...).
- Využívám ve výuce efektivně různé druhy médií (audio, video, umělecká díla, beletrie, noviny, komiks, infografiky, vizualizace...) i analogie a konkrétní příklady ze života k rozvoji filozofického myšlení žáků a propojení filozofických myšlenek s jejich osobními zkušenostmi.

3. Zprostředkují žákům a žákyním souvislosti mezi oborovou teorií, reálnými jevy a životní praxí, včetně aktuálního dění (viz také kompetence 2.3).

- Vedu žáky k promýšlení filozofických otázek spojených s jejich životem i aktuálním děním a k hledání zdůvodněných odpovědí.
- Smysl filozofie, abstraktní teorie a pojmy ilustruji žákům na konkrétních příkladech a propojuji je se současností či životem studujících.
- Při výkladu pojmů tam, kde je to vhodné, vysvětluji jejich etymologii a proměny významu v dějinách a propojuji aktuální dění s relevantními historickými poznatky z dějin filozofie.

4. Vyučované obory zprostředkovávám jako otevřené a stále se vyvíjející, a jako provázané s dalšími obory; ne jako uzavřené a izolované soubory vědění.

- Poskytuji žákům příležitost zformulovat, vyjádřit a hájit jejich názory a postoje k různým filozofickým otázkám a v dialogu s odlišnými perspektivami své postoje reflektovat a upravovat.
- Záměrně ukazuji žákům, jak filozofické koncepty a teorie souvisejí s dalšími obory.
- K jednotlivým filozofickým otázkám či problémům nabízím různé možné odpovědi a perspektivy, ukazuji proměny řešení filozofických otázek v průběhu dějin i současnosti a jejich neuzavřenou povahu.

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



5. Pracuji s prostředím pro učení žáků, včetně digitálního, tak, aby podporovalo jejich učení ve vyučovaných oborech (viz také 3. oblast kompetencí).

- Zajišťuji bezpečné prostředí pro vyjadřování názorů a vytvářím otevřenou, respektující atmosféru podporující filozofické myšlení a konstruktivní debaty (např. jasná pravidla pro diskuse).
- Podporuji žáky v aktivní účasti na výuce prostřednictvím projektů, diskusí a aktivit, které je vedou k samostatnému a kritickému zkoumání filozofických témat. Při vhodných příležitostech volím pro výuku i místa mimo školu (např. kulturní instituce, muzea, soudy, příroda...).
- Vytvářím prostor pro reflexi, zpětnou vazbu od žáků i jejich vzájemnou zpětnou vazbu což jim pomáhá při reflexi vlastního učení a rozvoji jejich filozofického myšlení.
- Využívám digitální nástroje, technologie a aplikace k podpoře interaktivity, sdílení a spolupráce žáků.

6. Pracuji s předporozuměními (prekoncepty), včetně chybných porozumění (miskonceptů), která žáci a žákyně mají o klíčových pojmech ve vyučovaných oborech, a s častými chybami a překážkami pro porozumění obsahu.

- Vhodně pracuji s technikami, které mi umožňují vyjádřit a zmapovat předporozumění žáků (brainstorming, myšlenkové mapy, dotazníky...), aktivně analyzuji jejich představy o klíčových filozofických pojmech i jejich předchozí myšlenkové rámce s cílem zjistit, kde může docházet k neporozumění.
- Plánuji výuku tak, abych porozumění žáků usnadňoval (např. filozofické otázky řetězím od konkrétnějších či přístupnějších k obtížněji přístupným; používám nejpřesvědčivější a nejsrozumitelnější varianty základních přístupů k řešení daného filozofického problému, podrobněji viz komentář 1.2).

7. Vhodně využívám oborově-didaktické koncepty specifické pro vyučované obory, a to zejména při plánování, realizaci a reflexi výuky a v procesu zpětné vazby a hodnocení (viz 2. a 4. oblast kompetencí).

- Dokážu uplatnit hlavní koncepce výuky filozofie (problémově zaměřená výuka, kompetenční pojetí, historicky/tematicky strukturovaná výuka apod.) při plánování vlastní výuky.
- Propojuji výuku filozofického obsahu se systematickým rozvíjením dovedností a postojů žáků, k čemuž využívám oborově specifické didaktické metody (viz 1.2.2).
- Při poskytování zpětné vazby a hodnocení se soustředím nejen na znalosti, ale i dovednosti žáků (např. kvalita argumentů, schopnost jasně zformulovat vlastní názor, tvůrčí přístup k řešení...) a používám dopředu známá hodnotící kritéria či jiné postupy formativního hodnocení.

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



8. Vedu žáky a žákyně ve vyučovaných oborech ke kritickému uvažování a k tvůrčí činnosti a etickému jednání.

- Podporuji zvědavost a kritického ducha např. tím, že využívám filozofické texty, diskuse a etická dilemata k tomu, abych žáky vedl k analýze, problematizaci a kritickému hodnocení předložených názorů, argumentů a ideologií, ale i vlastních postojů.
- Podporuji u žáků a žákyň eticky reflektované uvažování o morálních problémech, a to při využití základních principů alespoň 3 základních typů současných morálních teorií (deontologické etiky, konsekvencialistické etiky, etiky ctností, etiky péče...).
- Navrhuji úkoly a aktivity, které žáky vybízejí k originálnímu myšlení, experimentování s filozofickými koncepty a aplikaci teoretických poznatků na nové a neobvyklé situace. Využívám i nediskursivní metody (metody dramatické výchovy, různé druhy tvůrčí činnosti – tvorbu koláže, videa, plakátu apod.).
- Vedu žáky k reflexi jejich chování a jednání, k uvědomění si vlastních hodnot a principů, k promýšlení praktických a etických důsledků jejich rozhodnutí a činů v osobním i společenském životě. Podporuji u žáků a žákyň, aby tvořivě navrhovali možná řešení filozofických problémů, včetně morálních sporů štěpících současnou společnost (hledání konsensu, kompromisu nebo pravidel pro soužití v situaci trvající neshody...).

9. Zprostředkovávám žákům a žákyním průřezová témata a koncepty, které jsou společné více oborům; případně vyučuji také mezioborově, tematicky.

- Plánuji a uskutečňuji výuku, která tematizuje filozofické otázky mezioborově, při začlenění vědeckých teorií i relevantních uměleckých děl.
- Aktivně spolupracuji s kolegy z jiných předmětů při plánování a realizaci výukových aktivit, které propojují filozofické myšlení s jinými disciplínami.

10. Mám ucelenou koncepci výuky na příslušném stupni vzdělávání ve vyučovaných oborech, a to včetně koncepce výuky žáků a žákyň se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně nadaných a mimořádně nadaných.

- Mám zformulovanou svou koncepci výuky filozofie, kterou pravidelně vyhodnocuji a upravuji s ohledem na požadavky školy, smysluplnost pro žáky a žákyně i s ohledem na vlastní filozofický a pedagogický vývoj.
- Při plánování výuky i hodnocení výstupů žáků zohledňuji jak obecné i speciální potřeby žáků a žákyň, tak podmínky konkrétní třídy (dosavadní znalosti, schopnosti žáků...) i školy (ŠVP).
- Poskytuji zájemcům příležitosti pro hluboké a systematické porozumění oboru (projekty, účast na soutěžích...) a ostatní žáky zapojuji tak, aby viděli praktický přínos filozofie pro osobní a společenský život.
- Přemýšlím o své výuce i z hlediska skrytého kurikula (co si žáci odnáší mimo explicitní obsah) a předávaných

hodnot a adekvátně tomu výuku upravuji.

- Pomocí konkrétních příkladů dokážu popsat, jaké speciální vzdělávací potřeby jsou pro výuku filozofie relevantní a jak je možné tyto potřeby žáků ve výuce kompenzovat, jak konkrétně zapojovat žáky se spec. potřebami či kulturními rozdíly (např. nepoužívat jen metody založené na textu apod.).

OBLAST 1

VYUČOVANÉ OBORY A JEJICH ZPROSTŘEDKOVÁNÍ ŽÁKŮM A ŽÁKYNÍM



Komentář k významu kompetence 1.2 pro učení žáků a žákyň

Oborově didaktické kompetence v tomto rámci vycházejí z přesvědčení, že výuka filozofie může být smysluplná pro každého, pokud splňuje určité podmínky. Klíčové je, aby byly využívány metody, které rozvíjí **myšlení žáků** – jejich **schopnost porozumět sobě i druhým, argumentovat a efektivně komunikovat**. Zároveň by se měla zaměřovat na věcně důležité filozofické otázky. Tento přístup se opírá o několik principů, které mají oporu v zahraniční oborově didaktické literatuře (kromě výše uvedené Nida-Rümmelin et al. 2017; Rösch 2009):

1. **Kompetenční přístup k výuce:** V souladu s Rámcovými vzdělávacími programy, Strategii 2030+ i Kompetenčním rámcem absolventů a absolventek učitelství považujeme za hlavní cíl výuky rozvoj kompetencí. Žáci by se podle nás měli v hodinách filozofie především učit jasně, reflektovaně a systematicky myslet, tedy např. klást si filozofické otázky, navrhopat na ně vlastní odpovědi a porovnávat je s odpověďmi jiných autorů, interpretovat texty, analyzovat a formulovat argumenty nebo korektně, přesvědčivě a srozumitelně komunikovat slovem i písmem. Tyto kompetence jsou podle našeho názoru nejen nedílnou součástí filozofie (viz komentář 1.1), ale také umožňují lépe a hlouběji rozumět sami sobě i tomu, co se děje okolo nás, chápat argumenty druhých a účinně i s respektem obhajovat vlastní postoje. Pokládáme proto za smysluplné je rozvíjet u každého žáka. S kompetenčním přístupem souvisí i důraz na formulování vlastních názorů a postojů žáků a reflexe jejich vlastních hodnot. Domníváme se, že ve výuce filozofie by se žáci

neměli dozvídat jen o myšlenkách představitelů filozofie, ale měli by je i porovnávat se svými názory.

2. **Vztah ke světu žáků:** Aby výuka filozofie dávala žákům smysl, považujeme za důležité tematizovat v rámci výuky i problémy, které pokládají za významné a k nimž mají sklon zaujímat vlastní stanoviska. Typicky se může jednat o otázky spravedlnosti a nerovnosti, odpovědnosti za životní prostředí, svobody, identity a autenticity nebo etiky technologií (příklady filozofických otázek, které považují současní studenti za důležité a které zformulovali v rámci vzdělávacího projektu Automat na filozofické divadlo, jsou např. Co je to láska? Je demokracie nejlepší způsob vlády? Co je pravda? Existuje vůbec? Měla by být povolena eutanazie?...). Vzhledem k abstraktní povaze oboru klademe v popisu kompetencí důraz na práci s příklady ze života, vlastní zkušeností, vizualizací (např. zobrazování vztahů mezi pojmy či argumentační struktury do schémat a map) a co největší názorností, aby si žáci mohli abstraktní pojmy a teorie propojit s konkrétním obsahem.
3. **Vykračování za hranice světa žáků:** Zároveň jsme přesvědčení, že filozofie může rozšířit myšlenkový obzor žáků a přivést je k otázkám, které by si sami od sebe pravděpodobně nekladli (např. proto, že nejsou tematizovány v masových médiích, neboť se nejví jako novinky apod.), přesto však hrají zásadní roli pro osobní rozvoj žáků a jejich porozumění světu. Proto považujeme

za důležité vnášet do výuky i témata, která vybízejí k hlubšímu zamyšlení a pomáhají žákům překročit hranice jejich dosavadního myšlení.

Výše uvedené principy považujeme za univerzální bez ohledu na to, jakým způsobem přistupujeme ke strukturování obsahu. Ve výuce filozofie můžeme rozlišit dva hlavní přístupy: a) **historický přístup**, který se snaží žákům zprostředkovat vývoj filozofického myšlení a b) **problémově-orientovaný přístup**, který se soustředí na promýšlení filozofických otázek. Představujeme ho zde podrobněji, protože v českých školách není zatím tak rozšířený jako například v Německu. Zároveň věříme, že může významně přispět k tomu, aby výuka filozofie dávala žákům větší smysl.

Problémově orientovaná výuka

Filozofie může být smysluplná pro každého nejen díky své povaze, ale i kvůli významu filozofických otázek a prospěšnosti jejich explicitního zkoumání. Za prvé, některé filozofické otázky jsou skutečně zásadní a týkají se zjevně nás všech. Každý z nás například jednou zemře, a proto není lhostejné, jaké pojetí dobré smrti přijmeme nebo jaké bude převládat ve společnosti. Za druhé, na filozofické otázky nevyhnutelně odpovídáme, a to minimálně svými činy – každé naše rozhodnutí např. vyjadřuje určitou představu o tom, co považujeme za dobré či hodnotné. A za třetí, vhodně pojatá výuka filozofie nám může pomoci, aby naše odpovědi byly promyšlenější, vědomější a tím pádem i svobodnější.

Předpokladem je, abychom se naučili své odpovědi výslovně formulovat (a mohli se díky tomu nad nimi s odstupem zamýšlet) a abychom zvážili alternativní odpovědi a jejich zdůvodnění. Když si reflektovaně uvědomujeme své postoje, známe nejsilnější důvody, jimiž je lze podložit, a jsme si vědomi alternativních pohledů i jejich zdůvodnění, je výsledná volba skutečně svobodná. Systematicky se na rozvoj takto orientovaného myšlení zaměřuje problémově orientovaná výuka filozofie (např. Tiedemann, 2017). Ta zahrnuje formulování filozofických

otázek a snahu o jejich společné zodpovídání, přičemž historické i současné filozofické pozice bere v úvahu právě tehdy, když představují co nejpřesvědčivější a co nejsrozumitelnější představení základních přístupů k řešení souvisejících problémů (například přístup filosofie existence k problému úzkosti z rozhodování žáci pravděpodobně lépe pochopí z textu J. P. Sartra než M. Heideggera). Rozdíl mezi výukou soustředěnou a) na znalost dějin filozofie a b) problémově pojatou výukou můžeme ilustrovat následujícím příkladem:

- a. Učitel se s žáky soustředí na filozofii Davida Huma. Jeho cílem je, aby žáci dokázali vysvětlit a rozvést hlavní myšlenky jeho filozofie. Zkoumaná otázka může znít např. „Co si D. Hume myslel o kauzalitě?“
- b. Učitel se s žáky soustředí na problém kauzality. Jeho cílem je, aby žáci k problému zaujali reflektovaný a zdůvodněný postoj. Zkoumaná otázka může znít např. „Jak usuzujeme na kauzální vztahy mezi jevy a proč je důležité to vědět?“ Filozofie Davida Huma může být v této souvislosti rovněž tematizována, ovšem jako pouhý prostředek, jehož promýšlení nám spolu s promýšlením koncepcí dalších autorů může pomoci zformulovat vlastní odpověď na tematizovanou otázku.

Oba přístupy, historický a problémový, se navzájem nevylučují - naopak považujeme za vhodné, aby se s oběma seznámili i studující učitelství. Znalost dějin filozofie je v RVP předkládána jako součást učiva, zatímco problémový přístup lépe podporuje rozvoj filozofického myšlení, což odpovídá kompetenčnímu pojetí RVP. Kompetence k řešení problémů je jednou z klíčových kompetencí, a i další klíčové kompetence v sobě obsahují prvky společné i filozofickým kompetencím (Šebešová, 2017). Samo myšlení se pak nejlépe přirozeně rozbíhá, když je položena problémová otázka, kterou chceme vyřešit.

Vidíme zároveň, jak je možné oba přístupy kombinovat. I v rámci historicky pojaté výuky můžeme s žáky tematizovat problémové otázky,

na které se v dané epoše probírání autoři soustředili, a hledat propojení se současným světem a vlastními postoji žáků. V rámci problémově pojaté výuky můžeme kromě vybraných nejpřesvědčivějších pozic probrat s žáky i vývoj odpovědí na danou otázku.

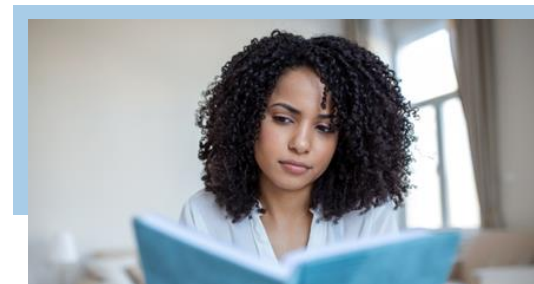
Mezi oborově-didaktickými kompetencemi se objevuje vícekrát zmínka o vlastní koncepci výuky filozofie absolventů učitelství. Tím je myšleno především promyšlení toho, do jaké míry zohledňovat historický či problémově-orientovaný přístup k výuce a jakým způsobem rozvíjet filozofické myšlení (např. na jaké dovednosti a postoje se soustředit apod.).

Co se **metod výuky** týče, doporučujeme používat širokou paletu metod, které umožňují rozvíjet různé aspekty filozofického myšlení. Mezi **specificky filozofické metody** se řadí například různé formy interpretace textu, rozmanité diskusní formáty, argumentační cvičení, myšlenkové experimenty a diskuse nad morálními dilematy apod. Méně známé je využití tzv. **nediskursivních metod**, to znamená metod, které nepracují primárně skrze pojmové či argumentační uchopení problému, ale přistupují k němu s využitím tvořivého myšlení. Jde např. o dramatizační metody (živé obrazy, filozofické divadlo...), výtvarné techniky (tvorba obrazu, plakátu, komiksu...) apod. Nicméně i při práci s těmito metodami by měla být zařazována reflektující fáze, ve které dojde k pojmovému zpracování problému či jeho řešení.

Empiricky doložená je efektivita tvorby argumentačních map (schémat argumentace) pro rozvoj kritického myšlení (van Gelder, 2015). Dále se jako efektivní jeví kombinace diskusních metod a řešení problémů, které se žáků nějak týkají či je zajímají, formou hraní rolí či simulací (Abrami et al., 2015). Výzkumy také ukazují, že největší účinky na rozvoj kritického myšlení má taková výuka, kdy se nejprve žáci explicitně učí o kritickém myšlení (co to je, jaké má složky, jak je rozvíjet) a potom postupy aplikují

na konkrétní obsah (Abrami et al., 2008). Proto považujeme za důležitý výše uvedený popis jednotlivých dovedností a postojových dispozic, který kritické myšlení specifikuje. Podobně pro rozvoj morálního usuzování se **diskuse nad morálním dilematem** ukazuje/jeví jako efektivní. Hlavním důvodem pro úspěch této metody bývá uváděn **sociokognitivní konflikt**, ke kterému při ní dochází – žáci při diskusi s ostatními zjišťují, že jejich názory či postoje nejsou jediné možné a odhalují, že lidé mají různé hodnoty a východiska pro své postoje, které se dostávají do sporu. To podněcuje žáky k tomu, aby znovu přehodnotili a objasnili vlastní hodnoty a etické předpoklady (Roy a Howe, 1990). Když jsou v procesu odhaleny nedostatky a nesrovnalosti, žáci například zjišťují, že nejsou schopni svůj postoj řádně odůvodnit či zareagovat na námitku spolužáka, jsou nuceni k dalšímu přemýšlení a revizi svého přesvědčení či argumentace. Stávající morální přesvědčení a způsoby uvažování tak ustupují vyzrálejšímu souboru přesvědčení a vyšší úrovni morálního uvažování (Salvador, 2019). Před společnou diskusí a pouze na základě seznámení se s dilematem na intrapersonální úrovni dochází také ke kognitivnímu konfliktu, který stimuluje morální uvažování a snahu vyjasnit si vlastní předpoklady a stanoviska. Tento konflikt vychází z povahy dilematu samého – rozhodujeme se mezi dvěma možnostmi, pro které existují na obou stranách dobré důvody, jen vychází z odlišných hodnot.

Na podobných principech stojí i problémově orientovaná výuka, která podporuje hledání různých možných řešení daného problému a jejich společnou diskusi ve skupině žáků. Tento přístup rozvíjí nejen morální usuzování, ale kultivuje filozofické myšlení obecně. Klíčové však je dbát na respektování různých názorů a postojů a vytvářet bezpečné prostředí pro otevřenou diskusi.



Bibliografie

Zdroje pro formulaci filozofických kompetenci:

- Dege, M. (2008). Zur Arbeit mit Kompetenzrastern im Fach Philosophie. *Mitteilungen des Fachverbands Philosophie*, 48, 40-51.
- Martens, E. (2012). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert Verlag.
- Rohbeck, J. (2010). *Didaktik der Philosophie und Ethik*. Dresden: Thalem.
- Rösch, A. (2009). *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*. München: LIT Verlag.
- Rudisill, J. (2011). The transition from studying philosophy to doing philosophy. *Teaching Philosophy*, 34(3), 241-271. [Cit. 2014-04-15] Dostupné z [https://www.pdcnet.org/8525737F00588478/file/872C17FB760DD408852578D900477BD4/\\$FILE/teachphil_2011_0034_0003_0049_0079.pdf](https://www.pdcnet.org/8525737F00588478/file/872C17FB760DD408852578D900477BD4/$FILE/teachphil_2011_0034_0003_0049_0079.pdf).
- Tozzi, M. (2011). *Une approche par compétences en philosophie?* [online] [Cit. dne 31. 5. 2014.] Dostupné z <http://www.philotozzi.com/2011/03/une-approche-par-competences-en-philosophie/>.
- Facione, P. A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations.

Zdroje citované v textu:

- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Waddington, D., Wade, C., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314.

<https://doi.org/10.3102/0034654314551063>

- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: a stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102-1134. <https://doi.org/10.3102/0034654308326084>
- Barrett, M., & al. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture: volume 1: Context, concepts and model*. Council of Europe Publishing. <http://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>
- Davies, M., & Barnett, R. (2015). Introduction. In M. Davies & R. Barnett, *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, s. 1-25. Palgrave Macmillan US. <https://philpapers.org/archive/DAVI-72.pdf>
- Dwyer, P., Campbell, P., Seery, N. (2025). An Evaluation of the Relationship Between Critical Thinking and Creative Thinking: Complementary Metacognitive Processes or Strange Bedfellows? *Journal of Intelligence* 13 (23). <https://doi.org/10.3390/jintelligence13020023><https://www.mdpi.com/2079-3200/13/2/23>
- Ennis, R. (2015). Critical Thinking: A Streamlined Conception. In M. Davies & R. Barnett, *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, s. 31-47. Palgrave Macmillan US. <https://philpapers.org/archive/DAVI-72.pdf>
- Facione, P. (1990). Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations.
- Martens, E. (2012). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik* (6.vyd.). Siebert

Verlag.

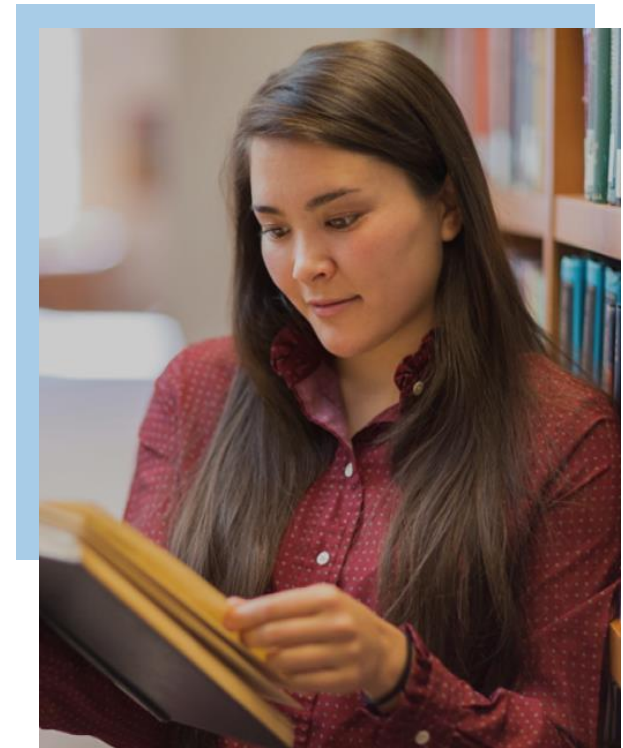
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Mulnix, J. (2013). Thinking critically about critical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 464-479. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00673.x>
- Nida-Rümelin, J., Tiedemann, M. a Spiegel, I (eds.) (2017). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik* (2.vyd., s. 104-113). Ferdinand Schöningh.
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/position-paper/PositionPaper.pdf>
- Pfister, J. (2010). *Fachdidaktik Philosophie*. UTB.
- Rösch, A. (2009). *Kompetenzorientierung im Philosophie-und Ethikunterricht: Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER*. LIT Verlag.
- Roy, A. W., & Howe, C. J.(1990). Effects of cognitive conflict and imitation on children's socio-legal thinking. *European Journal of Social Psychology*, 20, 241-252.
- Rudisill, J. (2011). The Transition from Studying Philosophy to Doing Philosophy. *Teaching Philosophy*, 34(3), 241–271.
- Salvador, R. O. (2019). Reexamining the "Discussion" in the Moral

Dilemma Discussion. *Journal of Business Ethics*,156(1), 241-256. <https://www.jstor.org/stable/45106486>.

- Šebešová, P. (2017). *Proč a jak učit filozofii na středních školách? Antologie textů z německé didaktiky filozofie*. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- Tiedemann, M. (2017). Problémově zaměřená didaktika filozofie, in: P. Šebešová (vyd.), *Proč a jak učit filozofii na středních školách? Antologie textů z německé didaktiky filozofie*. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, s. 87–99.

“PŘÍKLADY OBOROVĚ SPECIFICKÉHO NAPLNĚNÍ JEDNOTLIVÝCH KOMPETENCÍ VE VÝUCE:

FILOZOFIE



OBLAST 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

Kompetence 2.1: Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavování vlastních cílů také žáky a žákyně.

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



1. Jsem přesvědčen/a o potenciálu každého žáka a každé žákyně postupně dosáhnout stanovených cílů.

- Filozofické schopnosti interpretace, argumentace a ústní i písemné komunikace učitel rozvíjí tak, aby výuka navazovala na stávající úroveň rozvoje těchto schopností u žáků, např. pracuje s texty odpovídajícího rozsahu a obtížnosti. Z obsahového hlediska se soustředí i na témata, která mají výrazný potenciál oslovit a rozvíjet všechny vyučované žáky, např. zařazuje tematizaci filozofických problémů diskutovaných v současné společnosti a pracuje přitom i s texty a zdroji, které jsou zjevně pro současnou diskusi relevantní (např. nabízejí věrohodné cesty k řešení současných problémů).
- Konkretizace: Vyučující do výuky etiky zařazuje i současné morální problémy relevantní pro žáky (může např. nechat tato témata žáky volit) a při jejich probírání využívá kromě vhodně rozsáhlých ukázek z primární filozofické literatury (např. odstavce obsahující hlavní argumenty pro a proti legalizaci eutanazie) také odborně poučené popularizační texty (např. článek mapující stav diskuse o eutanazii v kvalitním časopisu určeném pro širokou veřejnost) nebo další zdroje (např. dokumentární či umělecké filmy tematizující situaci umírajících a osob, které o ně pečují).

2. Cíle výuky nastavuji na základě znalostí oboru a způsobů jeho zprostředkování (kompetence 1.1 a 1.2), reflexe předchozí výuky (kompetence 2.5) a vzdělávacích potřeb žáků a žákyní (kompetence 2.2).

3. Cíle nastavuji tak, aby vedly k naplnění očekávaných výstupů a rozvoji klíčových kompetencí a gramotností v souladu s ŠVP/RVP. Zařazuji také cíle průřezových témat.	- Filozofické schopnosti interpretace, argumentace a ústní i písemné komunikace učitel rozvíjí tak, aby výuka navazovala na stávající úroveň rozvoje těchto schopností u žáků, např. pracuje s texty odpovídajícího rozsahu a obtížnosti. Z obsahového hlediska se soustředí i na témata, která mají výrazný potenciál oslovit a rozvíjet všechny vyučované žáky, např. zařazuje tematizaci filozofických problémů diskutovaných v současné společnosti a pracuje přitom i s texty a zdroji, které jsou zjevně pro současnou diskusi relevantní (např. nabízejí věrohodné cesty k řešení současných problémů). - Konkretizace: Vyučující do výuky etiky zařazuje i současné morální problémy relevantní pro žáky (může např. nechat tato témata žáky volit) a při jejich probírání využívá kromě vhodně rozsáhlých ukázek z primární filozofické literatury (např. odstavce obsahující hlavní argumenty pro a proti legalizaci eutanazie) také odborně poučené popularizační texty (např. článek mapující stav diskuse o eutanazii v kvalitním časopisu určeném pro širokou veřejnost) nebo další zdroje (např. dokumentární či umělecké filmy tematizující situaci umírajících a osob, které o ně pečují).
4. Vedu žáky a žákyně k porozumění cílům výuky.	- Učitel vztahuje filozofické problémy tematizované v rámci výuky k filozofickému tázání samotných žáků (např. ukazuje, jak mohou přístupy různých morálních teorií pomoc řešit problémy, kterým čelí žáci nebo současná společnost jako celek). Rozvoj filozofických schopností a postojů propojuje s osobnostním rozvojem samotných žáků (např. ukazuje, jak a proč může výslovná filozofická reflexe pomoci jejich vlastnímu sebepoznání...). - Konkretizace: Vyučující nechává žáky a žákyně na základě analýzy konkrétních modelových situací objevovat, jak lze přístupy, pojmy či způsoby argumentace konsekvencialismu (zvažování krátkodobých i dlouhodobých důsledků činů i pravidel...), deontologické etiky (respekt k autonomii, důraz na nevyužívání člověka jako pouhého prostředku...), etiky ctností (osvojování morálně hodnotných charakterových vlastností, rozvoj praktické rozumnosti při posuzování konkrétních situací...) nebo jiných tradic (etiky péče, existencialistické etiky...) využívat k rozšiřování a prohlubování našeho porozumění morálním výzvám spojeným s rozhodováním a jednáním ve školním kontextu (např. jak a proč můžeme a máme reagovat na šikanu) i v životě obecně (např. v souvislosti s tématem pravdomluvnosti a lhaní).
5. Plánuji sekvence navazujících vyučovacích hodin směřujících k dlouhodobým cílům.	Učitel plánuje sekvenci vyučovacích hodin zaměřenou na téma svobody a odpovědnosti, kde si žáci postupně osvojují filozofické koncepty a jejich aplikaci na aktuální problémy. V první hodině učitel facilitujícím způsobem zavádí téma, podporuje žáky v brainstormingu a třídění nápadů na svobodu, následně jim poskytuje výklad anebo předkládá různé situace či příklady z aktuálních společenských událostí, ve kterých mají žáci identifikovat různé formy svobody. Žáci pak ve dvojicích vytvářejí vlastní příklady negativní a pozitivní svobody. Diskuse může probíhat v závislosti např. na těchto otázkách: Kdy je svoboda jednotlivce v konfliktu s kolektivními zájmy? Jaké omezení svobody je v pořádku a jaké již porušuje základní práva? Jaký je rozdíl mezi tím, co znamená být svobodný v osobní a sociální rovině? Ve druhé hodině učitel zprostředkovává úryvek ze Sartrova díla, případně z děl dalších autorů zabývajících se svobodou (Camus, stoikové, Hume, sv. Augustin...) a vede

žáky k analýze, zatímco žáci reflektují vztah mezi svobodou a odpovědností a píšou vlastní názory na konkrétní etické dilema. Ve třetí hodině učitel organizuje debatické kruhy, ve kterých žáci obhajují různé pohledy na dané téma (např. povinné očkování, cenzura na sociálních sítích apod.), a následně provádí reflexi, kde žáci zaznamenávají, jak se jejich názory změnily. Sekvenci mohou završit samostatným psaním eseje, ve které aplikují získané poznatky na komplexní etické otázky.

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



6. Formulují postupné kroky k naplnění cílů (či více možných úrovní naplnění cílů) a podporují žáky a žákyně podle jejich vzdělávacích potřeb tak, aby dosahovali maximálního pokroku a aby postupně mohl každý žák a žákyně stanovených cílů dosáhnout.

- Učitel zařazuje do výuky práci s ukázkami různé úrovně zvládnutí požadovaných cílů (např. různě podařená shrnutí textu, různě podařenou argumentaci k tématu apod.), žáci ukázky porovnávají a pojmenovávají jejich silné a slabé stránky. Učitel sám modeluje na konkrétních příkladech vhodný postup pro osvojování požadovaných dovedností (např. ukazuje na konkrétním textu postupné myšlenkové kroky, které provádí, když chce shrnout hlavní myšlenku textu).
- Konkretizace: Při probírání otázky, co je člověk, vyučující nabídne jako jeden z textů pasáž z 1. knihy Aristotelovy Politiky, kde se tvrdí, že člověk je tvor společenský. Žáci nejprve individuálně zkusí text shrnout do 1 věty a porovnají si své návrhy, vybrané návrhy napíší na tabuli a vyučující vede diskusi o tom, které z návrhů jdou k jádru textu. Snaží se žáky vést k tomu, aby uměli rozlišit, co autor v textu dělá a jaký je jeho záměr – zda argumentuje, definuje, vysvětluje, polemizuje s někým apod. Vyučující dále modeluje, co nám může pomoci při odhalování hlavní myšlenky textu – jak vypadá úvod a závěr textu, jaká slova jsou klíčová pro jeho pochopení či se v textu vyskytují opakovaně apod. Žáci pracují ve skupinách, vypíší nejprve každý sám za sebe z textu 5 klíčových slov, navzájem si je porovnají a shodnou se na společném výběru. S pomocí klíčových slov pak žáci rekonstruují argumentaci textu vizuálně – tvoří pojmovou mapu zachycující, jak spolu jednotlivé věty souvisí a co je jádrem argumentace.

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



7. Zapojuji žáky a žákyně do nastavování cílů a vedu je k formulaci vlastních cílů učení.

8. Nastavuji náročné a zároveň splnitelné vzdělávací cíle pro každého žáka/žákyni a nabízím cesty k jejich dosažení.

OBLAST 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

Kompetence 2.2: Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyň a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



1. Poznávám žáky a žákyňe, jejich vzdělávací potřeby a aktuální úroveň jejich kompetencí. Vědomě při tom pracuji s vlastními předsudky.

2. Plánuji výuku tak, aby vedla k aktivnímu zapojení žáků a žákyň.

- Učitel využívá široké spektrum aktivizačních metod, volených vhodně k dosažení stanovených cílů (např. při rozvíjení argumentace a ústní komunikace pracuje s různými debatními formáty, při rozvoji schopnosti vyjádřit a reflektovat morální postoje metody dramatické výchovy, při interpretaci obrazných složek filozofických textů metody výtvarné...).
- Konkretizace: Vyučující např. může využívat debatní formáty, při nichž se studující nejprve mají připravovat na argumentaci pro zvolenou tezi i proti ní. Teprve poté si vylosují své stanovisko a mají ho hájit v krátké debatě. Její obsah je na závěr reflektován. Takový postup vede žáky k motivovanému, avšak zároveň nepředpojatému zvažování a formulování argumentů. Debatní formáty přitom lze použít při probírání širokého rejstříku témat, od konkrétních morálních problémů (např. zda by měl být v ČR uzákoněn trest smrti), přes morální či politické otázky obecnějšího charakteru (např. zda by měl stát zajišťovat redistribuci bohatství), až po otázky teorie poznání (např. zda existuje nezpochybnitelné poznání) či filozofie náboženství (např. zda lze dokázat existenci Boha či bohů).

3. Využívám různorodé výukové postupy ve fyzickém i digitálním prostředí (výukové metody, organizační formy práce, výukové prostředky, způsoby hodnocení a reflexe výuky), které směřují ke zvoleným cílům a jsou vhodné vzhledem k vyučovanému oboru a potřebám žáků a žákyň (viz také kompetence 1.2).

- Výuka obsahuje různé nástroje a prostředky k didaktické transformaci učiva. Učitel střídá organizační formy i výukové metody. Například v hodině argumentace žáci pracují s tištěnou verzí řeči známého politika, část žáků využívá online nástroje k rozpoznávání argumentačních chyb, poznatky pak sdílí například metodou Think-Pair-Share. Učitel může kombinovat tradiční metody, jako jsou diskuse a debaty, s moderními technologiemi umožňujícími sdílení v online prostředí (nebo využitím video a audio materiálů, které zpřístupní filozofické koncepty v atraktivní podobě. Hodnocení by mělo být formativní, zahrnující popisnou zpětnou vazbu během aktivit, peer review, digitální portfolia pro sebehodnocení žáků. Učitel využívá hodnoticí kritéria pro všechna zadání, např. projektová zadání, diskuse, eseje, skupinové aktivity. Reflexe může být vedena prostřednictvím různých online nástrojů.

4. Plánuji výuku tak, aby všechny její součásti byly logicky provázané a směřovaly k naplňování vytyčených cílů.

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



5. Rozpoznávám speciální vzdělávací potřeby žáků a žákyň, podle potřeby je konzultuji (viz kompetence 5.1 a 5.2) a jedním tak, aby se jim dostalo včasné podpory a hlubší diagnostiky jejich vzdělávacích potřeb.

- Učitel zadá žákům úkol diskutovat o kontroverzním etickém tématu (např. o otázce trestu smrti, interrupci apod.). Rozdělí je do dvou skupin s tím, že jedna skupina má promyslet a přednést argumenty ve prospěch eutanazie, druhá skupina argumenty v neprospěch eutanazie, následně si skupiny své argumenty vymění a doplní k nim své reakce a protiargumenty, aby se každý zamyslel nad oběma póly diskuse. Následuje prezentace argumentů a diskuse. Učitel během představování výsledků práce skupin pečlivě sleduje také chování žáků. Mezi žáky se objeví někdo, kdo např. vstupuje do prezentace jiných, obviňuje a slovně útočí na mluvčího či vykazuje zvýšený neklid, pokud s prezentovaným názorem nesouhlasí. Učitel danou situaci konzultuje s kolegy a v případě potřeby zajistí další diagnostiku. Při dalších diskusích podobného typu hledá vhodné nástroje (včetně vizuálních, jako je například tabulka se signálním slovem, připomínajícím domluvené pravidlo apod.) pro účinnější moderaci a průběžné připomínání pravidel diskuse, která byla stanovena na jejím začátku.

6. Volím postupy v souladu s doporučeními školských poradenských zařízení a školního poradenského pracoviště pro vzdělávání konkrétních žáků a žákyň (v návaznosti na bod 5). Poskytuji autonomně podporu v 1. stupni podpůrných opatření.²

■ 2: Více viz vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

7. Využívám předem promyšlené vhodné výukové postupy pro jednotlivé skupiny žáků a žákyň podle jejich vzdělávacích potřeb (v návaznosti na body 1 a 5).

- Při plánování výukové hodiny filozofie je klíčové využít přizpůsobené výukové postupy podle vzdělávacích potřeb jednotlivých skupin žáků. Například, pokud má učitel ve třídě žáky, kteří potřebují více vizuální podpory, zařazuje do výuky myšlenkové či argumentační mapy nebo grafické organizéry, které pomohou objasnit složité filozofické pojmy, jako jsou etické teorie nebo filozofické směry. Pro žáky, kteří preferují verbální učení, může zvolit diskusi nebo debatu, kde budou mít příležitost vyjádřit své názory a argumenty k určitým filozofickým otázkám. Pro skupiny žáků, které se lépe učí skrze praktickou aplikaci, může využít rolové hry nebo simulace, například kdy žáci ztvární filozofy, kteří debatují o morálních dilematech. Učitel během těchto aktivit citlivě reaguje na individuální potřeby žáků, například poskytuje dodatečnou podporu žákům, kteří potřebují více času na zpracování informací, nebo naopak žákům s vyššími nároky nabídne rozšířené úkoly nebo prohlubující otázky.
- Při výuce zaměřené na etické teorie a morální dilemata využívá učitel diferencované výukové postupy přizpůsobené různým vzdělávacím potřebám žáků. Žáci se rozdělí dle preferovaných metod: jedna skupina vytváří myšlenkové mapy etických teorií pomocí digitálních nástrojů, druhá skupina diskutuje o dilematu v debatě, přičemž obhajují různé filozofické přístupy (deontologie vs. utilitarismus), a další skupina uplatňuje simulační metodu, kde ztvárňují postavy čelící morálnímu dilematu a zkoumají etické teorie na konkrétním příkladu. Reflexe a zpětná vazba probíhá prostřednictvím prezentace výsledků jednotlivých skupin (peer review).

Úroveň 3:
Zkušený/á učitel/ka



8. Volím výukové postupy tak, aby každý žák a každá žákyně bez ohledu na sociální postavení, etnicitu či pohlaví/gender nebo znevýhodnění naplňoval/a zvolené cíle v co nejvyšší míře vzhledem ke svým individuálním možnostem, a to včetně žáků a žákyň se speciálními vzdělávacími potřebami, nadaných a mimořádně

nadaných.

OBLAST 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

Kompetence 2.3: Podporuji u žáků a žákyň zvědavost a motivaci k učení.

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



1. Zjišťuji, co už žáci a žákyně umí a vědí, a nově vyučovaný obsah a kompetence s tím propojuji. Cíleně navazuji na předchozí výuku.

2. Propojuji výuku se zkušeností žáků a žákyň a zprostředkovávám jim smysl vyučovaného obsahu (proč se konkrétní obsah či kompetenci učí).
Viz také kompetence 1.2.

- Učitel důsledně vysvětluje a demonstruje smysl získávaných znalostí (např. jak nám může pomoci znalost teorií společenské smlouvy pro porozumění historickým politickým událostem nebo současným politickým institucím), osvojovaných schopností (např. jak nám může pomoci schopnost eticky a věcně správně argumentovat v dialogu a diskusi při řešení osobních i společenských sporů) i rozvíjených postojů (např. jak nám může pomoci otevřenost k jiným perspektivám při sebepoznání i soužití s druhými).
- Konkretizace: Žáci např. pracují s příklady shrnutí filozoficky propracovaných argumentací, u nichž jsou výslovně uvedeny všechny předpoklady (např. ze současné aplikované etiky), následně se učí odhalovat skryté předpoklady vlastních stanovisek a objevují, jak může schopnost výslovně pojmenovat základní předpoklady pomáhat při řešení sporů, díky přesnějšímu odhalení jejich příčin, a to v komunikaci písmem (např. při formulování komentářů k textům jiných osob) i v mluvené diskusi (např. díky kladení filozoficky otevřených otázek, které dovedou druhého k přesnějšímu zformulování a zdůvodnění jeho stanoviska: co přesně myslíte slovem x..., proč tvrdíte, že y..., o jaké základní hodnoty se vaše argumentace opírá...).

3. Povzbuzuji a inspiruji žáky a žákyně k dalšímu učení tím, že oceňuji jejich silné stránky, jejich snahu a pokrok a zprostředkovávám jim konkrétní příklady výstupů úspěšného učení.	• Učitel dbá na to, aby při výuce zažíval radost z učení každý z žáků (např. využívá i metody, které nevyžadují práci s pojmově-argumentujícími texty, ale pracují se zážitky a zkušenostmi žáků, nebo s výtvarným či audiovizuálním materiálem). Využívá způsoby práce, které jsou motivující kvůli svým psychologickým vlastnostem (skupinové projekty rozvíjející dobré vztahy, např. společnou tvorbu filozoficky zaměřeného divadelního představení...). • Konkretizace: Žáci např. při tematizaci Platónova podobenství o jeskyni plní v malých skupinách na základě četby textu následující zadání: “Výtvarně vyjádřete (a) popsanou situaci či děj, nebo (b) vaši interpretaci smyslu popsané situace či děje. K výtvarnému vyjádření budete moci doplnit 1minutový slovní komentář.” Při práci mohou jednotliví žáci uplatnit nejen své interpretační, argumentační či slovně komunikační dovednosti, ale také schopnost výtvarného sebevyjádření. Při prezentaci výsledků může vyučující spolu s ostatními žáky pojmenovat, co a proč se jim na práci jednotlivých skupin jeví zdařilé (využít lze např. jednoduché zpětnovazební dotazníky).
4. Motivuji žáky a žákyně tím, že se sám/sama neustále učím, a to také od žáků a žákyň a spolu s nimi.	
5. Projevuji zájem o vyučované obory a jejich smysl pro jednotlivce i společnost. Viz také kompetence 1.1.	

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



6. Podporuji u žáků a žákyň postoje (nastavení mysli), které jim pomáhají rozvinout a udržet motivaci (např. mé schopnosti nejsou fixní, ale mohu je rozvinout a rostou s mým úsilím; mohu uspět a už jsem v minulosti mnohokrát uspěl/a; překonávám překážky a to mě posiluje).

7. Podporuji odpovědnost žáků a žákyň za jejich učení tím, že jim vytvářím příležitosti aktivně využívat to, co se naučili, autonomně při výuce objevovat a učit se mezi sebou navzájem, a to ve fyzickém i digitálním prostředí.

- Učitel začíná jednoduchými úkoly a texty (např. jednoduché zadání pro práci s textem může znít: „Najděte v textu 5 slov, která považujete za klíčová pro pochopení hlavního sdělení textu, a porovnejte svůj výběr se sousedem.“ nebo „Vymyslete ke každému odstavci textu titulek, který výstižně shrne jeho obsah.“ Náročnost obsahů i úkolů postupně zvyšuje (např. „Shrňte, co je závěrem autorovy argumentace a jaké důvody pro svůj závěr uvádí. Zformulujte možné námitky či protiargumenty k jeho pozici.“) a průběžně poukazuje na to, jaký pokrok žáci udělali (např. „Na začátku roku by vám tento text připadal složitý, nyní se vám povedlo zformulovat jeho hlavní myšlenku i argumentaci.“).

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



8. Výuku cíleně propojuji se souvislostmi z jiných předmětů.

- Učitel cíleně pracuje s mezioborovou podstatou filozofie (oboru kladoucího si základní, “velké” otázky, tematizované i v jiných disciplínách) k tomu, aby s žáky objevoval souvislosti různých disciplín (např. otázky filozofie dějin propojuji s konkrétními politickými událostmi tematizovanými v rámci výuky dějepisu...).
- Konkretizace: Např. při tematizaci teorií dobrého života kromě výslovně filozofických teorií jsou tematizovány i teorie psychologické, při tematizaci teorií podstaty lidského života teorie filozofujících vědců (Darwin...). Nabízí se i další možnosti propojení s dalšími předměty, např. filozofie společnosti Johna Locka - dějepis: vznik anglického/britského parlamentarismu; existenciální filozofie - český jazyk a literatura: existencialismus; sofisté - dějepis: vzestup a pád athénské demokracie.

9. Motivuji efektivně také žáky a žákyně z málo podnětného prostředí a ty dosud málo motivované.

OBLAST 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

Kompetence 2.4: Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyň a reaguji na jejich potřeby.

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



1. Formuluji srozumitelná a stručná zadání úkolů či výukových situací a po zadání ověřuji, do jaké míry jim žáci a žákyňe porozuměli.

- Učitel dbá např. na to, aby při práci s texty vždy zadával úkoly a otázky nejen ústně, ale i písemně, aby měli žáci zadání po celou dobu před očima a aby se mohli kdykoliv zeptat na případné nejasnosti. Zařazuje také důsledně i úkoly a otázky, u nichž lze očekávat, že je zvládne každý (např. tázat se na význam pojmů, kterým žáci nerozumí, pojmenovat problém, který se řeší v textu, vyjádřit svůj názor ke stanovenému tématu a podložit ho konkrétními příklady...). Učitel rovněž dbá na to, aby žáci sdíleli výstupy složitějších či významnějších úkolů také v podobě, která je vizuálně přístupná vyučujícímu i ostatním žákům (např. pomocí sdílených textových souborů).
- Konkretizace: Při tematizaci svobody vůle čtou žáci krátké texty shrnující možné filozofické reakce na relevantní empirické výzkumy (např. experimenty Benjamína Libeta) a plní následující úkoly: "1. Zformulujte otázku, kterou byste rádi položili autorovi/autorce textu. Otázka by měla být taková, že by její případné zodpovězení mohlo výrazně přispět k objasnění textu. Měla by tedy mířit na téma či tvrzení, které je v textu zmíněné, ale ne zcela vyřešené (odpověď na otázku by neměla být v textu výslovně uvedena). 2. Zformulujte, jaké stanovisko k problému svobody vůle po četbě textu zastáváte." Odpovědi mohou žáci psát do sdíleného souboru a spolu s vyučujícím reflektovat jejich obsah.

2. Vedu výuku tak, abychom já i žáci a žákyně efektivně nakládali s časem.

3. V průběhu výuky sleduji potřeby žáků a žákyně a vhodně na ně reaguji.

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



4. V průběhu výuky uplatňuji postupy, díky nimž jsme já i žáci a žákyně schopni vyhodnocovat, jak se jim aktuálně daří v procesu učení. Učím žáky a žákyně pracovat s nástroji (fyzickými i digitálními), které umožňují sledovat a zaznamenávat jejich pokrok.

- V rámci výuky filozofického myšlení Davida Huma učitel pro žáky formuluje několik otázek různé složitosti a různého stupně pochopení probírané látky (např. Jakým tématům se Hume ve své filozofii věnuje? Jaké jsou hlavní pojmy Humovy teorie poznání? Jaké příklady Hume uvádí, když uvažuje o hranicích lidské obrazotvornosti? Jaký je vztah mezi Humovou etikou a teorií poznání?). Učitel vede žáky také k tomu, aby na společné, sdílené místo (např. na nástěnku ve třídě) zapisovali myšlenky a otázky, které je při výkladu Humovy filozofie napadly. K těmto otázkám se učitel vrací, společně s žáky je reflektuje a hledá a ukazuje cesty, jak a kde na ně nalézt odpověď.

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



5. V průběhu výuky upravuji podle možností podmínky pro učení každého žáka/žákyně a poskytuji mu/jí potřebnou podporu.

OBLAST 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

Kompetence 2.5: Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů.

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



1. Rozumím procesu reflexe výuky, jeho fázím a významu pro zlepšování učení žáků a žákyň i pro můj vlastní profesní rozvoj. Výsledky reflexe využívám pro plánování navazující výuky (kompetence 2.1 a 2.2).

2. Průběžně získávám různorodé důkazy o učení žáků a žákyň (projev nebo produkt jeho/její práce, který dokládá posun v učení) a eviduji je.

3. Pravidelně získávám zpětnou vazbu na svou výuku od žáků a žákyň a kolegů a kolegyně (případně spolužáků a spolužaček v průběhu studia učitelství); jsem otevřený/á jejich zpětné vazbě. Dávám zpětnou vazbu kolegům a kolegyním na jejich výuku

a reflektuji ji spolu s nimi.

4. Na základě bodů 2 a 3 analyzuji svou výuku, identifikuji příčiny, proč docházelo či nedocházelo k pokrokům v učení žáků a žákyň, a navrhuji změny pro svůj budoucí postup, které následně aplikuji v praxi.

- Při analýze výsledků testů učitel zjistí, že žáci systematicky chybují a správně neporozuměli rozdílu mezi utilitaristickými a deontologickými etickými teoriemi. Do výuky tedy zařadí více příkladů z každodenního života, na základě kterých je možné rozdíl lépe vysvětlit, a více cvičení, pomocí kterých si žáci budou moci sami ověřit, zda argumentaci dané teorie dokážou správně aplikovat.
- Konkretizace: Vyučující nabídne následující příklady ze života a nechá žáky reagovat podle zadané pozice. Např.: kamarád se zeptá, jestli se vám líbí jeho nový účes (utilitarista možná zalže, pokud si myslí, že to kamarádovi zvedne sebevědomí a přinese větší štěstí, deontolog řekne pravdu, protože věří, že lhát je morálně špatné vždy bez ohledu na výsledek). Přecházíte ulici na červenou, ale široko daleko není žádné auto (utilitarista přejde, protože nikoho neohrožuje, a navíc si šetří čas, což přináší větší užitek, zatímco deontolog čeká na zelenou, protože dodržování pravidel je morální povinnost bez ohledu na konkrétní situaci).

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



5. Vyhodnocuji dopad svého působení na žáky a žákyň ve více rovinách (kompetence, trvalé porozumění, motivace, aspirace, sociální vztahy ad.).

6. Na základě výsledků reflexe si stanovuji svůj rozvojový cíl a využívám je pro sebepoznání a svůj profesní rozvoj (kompetence 6.1).

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



7. Dlouhodobě získávám různorodé důkazy o učení každého žáka a žákyně, systematicky je eviduji a vyhodnocuji pokrok každého žáka a žákyně.

•

OBLAST 3 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

Kompetence 3.1: Vytvářím bezpečné prostředí pro učení.

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



1. Naplňuji základní předpoklady pro vznik pozitivních vztahů a prostředí důvěry (znám žáky a žákyně jménem, jednám s nimi konzistentně a předvídatelně, sám/sama dodržuji dohodnutá pravidla, uznávám vlastní chyby).

2. Komunikuji s žáky a žákyněmi s respektem, tj. partnersky, vstřícně a otevřeně. Projevuji zájem o každého žáka a žákyni, nabízím mu/jí dialog a spolupráci, respektuji jeho/její sebepojetí, identitu a potřebu autonomie v jednání.

•

- Učitel nepřesvědčuje ani nemanipuluje žáky k přijetí konkrétních filozofických stanovisek, ale vyučuje v souladu s tzv. "principem kontroverze", podle kterého by pedagog měl předkládat témata jako sporná, jestliže v souvislosti s nimi dochází k rozumným sporům mezi odborníky (důsledně např. tematizuje alespoň 2 stanoviska na probírané filozofické problémy a dává prostor k reflexi jejich silných i slabých stránek).
- Konkretizace: Např. při tematizaci morálního relativismu se nesnaží učitel žáky přesvědčit, že jsou všechny formy morálního relativismu nepřijatelné, ale spíše žáky vybízí k formulování a reflektování argumentů, jimiž lze základní druhy morálního relativismu podpořit i napadnout.

3. Vedu žáky i žákyně k tomu, aby se vzájemně poznávali a budovali mezi sebou pozitivní vztahy.	
4. Dávám jasně najevo svůj respekt k lidem různého pohlaví či genderu, barvy pleti, národnosti či etnické příslušnosti, náboženství, sexuální orientace, socioekonomického statusu či původu a vedu k respektu také žáky a žákyně. Vědomě pracuji s vlastními předsudky a rozvíjím své interkulturní kompetence.	
5. Cíleně reaguji na rizikové chování žáků a žákyň, včetně projevů ohrožujících pozitivní vztahy a důvěru ve třídu, zejména na projevy verbální agrese (včetně výsměchu, ponižování apod., a to ve fyzickém i digitálním prostředí) nebo i fyzické agrese; rozpoznávám projevy šikany i v zárodečné fázi a řeším je ve spolupráci s provázejícím učitelem či učitelkou či dalšími kolegy a kolegyněmi.	



Úroveň 2: Začínající učitel/ka



6. Podporuji žáky a žákyně v tom, aby projevovali své názory a potřeby a nebáli se při svém učení chybovat, o chybách přemýšleli a dále se z nich učili. Vlastní chyby odkryvám žákům a žákyním jako příležitosti k učení.

- Učitel systematicky podporuje, aby žáci sami formulovali filozofické problémové otázky i odpovědi na ně. Podporuje také, aby tyto odpovědi dále promýšleli, odhalovali jejich předpoklady a důsledky, včetně problematických, a reflektovali je. Problematické důsledky a chyby odhaluje učitel i u stanovisek, které sám do výuky vnáší nebo má sklon zastávat, uznává nedostatky ve vlastních znalostech a dovednostech a je připraven se z nich učit.
- Konkretizace: Žáci se např. učí odhalovat konkrétní argumentační fauly (apel na tradici, apel na strach, falešné dilema, slaměný panák, ad hominem, apel na věk...), a to nejen u svých názorových odpůrců, ale také u sebe samých nebo v projevu vyučujícího. Vyučující žáky k upozorňování na nedostatky ve vlastní argumentaci výslovně vybízí a navazující příspěvky žáků oceňuje.

7. Vedu žáky a žákyně k tomu, aby si uvědomovali společné zájmy a hodnoty skupiny a vhodně reagovali na projevy ohrožující pozitivní vztahy ve třídě a respekt k odlišnostem.

8. Všímám si fyzických znaků či projevů u dítěte či dospívajícího, které mohou naznačovat, že je s ním špatně zacházeno. Pokud se objeví, umím postupovat dle platných předpisů a doporučení, např. podle metodiky KID.³

³ Karta k identifikaci špatného zacházení s dětmi. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (2022).

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



9. Systematicky vedu žáky a žákyně k samostatnosti a odpovědnosti. Při komunikaci jim dávám prostor pro autonomii; direktivnější způsoby komunikace využívám jen v opodstatněných případech (např. nebezpečí) jako vědomý nástroj.

OBLAST 3 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

Kompetence 3.2: Vedu žáky a žákyně k chování podporujícímu učení a ke spolupráci.

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



1. Vedu žáky a žákyně ke spolupráci a vzájemné podpoře při učení. S prvky konkurence a soutěživosti při výuce nakládám tak, aby nebyla narušena spolupráce a vzájemná podpora ve třídě.

2. Vedu žáky a žákyně k tomu, aby si uvědomovali emoce a potřeby sebe sama i druhých a aby si uvědomovali dopady vlastního chování na sebe i ostatní. Podporuji žáky a žákyně v rozvoji socioemočních dovedností.

3. Vedu žáky a žákyně k efektivní organizaci práce, k osvojování strategií a návyků, které usnadňují učení.

- Učitel zařazuje do výuky i morální dilemata či konkrétní situace, při kterých musí žáci zaujímat různé role v dané situaci a vžívat se do nich. Reflektují potom své emoce v těchto rolích i rozdílné hodnoty, které jednotlivé aktéry vedou k jejich jednání. Např. v rámci etiky žáci pracují s dilematem týkajícím se náhradního mateřství z knihy M. Sandela Spravedlnost. Po zformulování vlastního postoje k dilematu místo společné diskuse pracují ve skupinách, v kterých každý zaujme roli jedné z postav příběhu a popisuje z této perspektivy své emoce a motivy jednání. Poté žáci formulují hodnoty, které jsou pro jednotlivé postavy důležité. Teprve poté probíhá společná diskuse o vlastních postojích žáků k tématu a analýza jejich hodnot.
- Žáci dostanou úkol vytvořit prezentaci nebo infografiku na základě jasně zadaných kritérií, která shrnuje klíčové principy stoicismu a ukazuje jeho praktické využití v každodenním životě. Učitel žákům poskytne jasné návody k organizaci práce: připomíná, jak najít relevantní informace, jak je třídit do přehledných kategorií a jak správně vybrat vizuální materiály. Žáci se rozdělí do menších skupin a procházejí procesem plánování, sběru informací, tvorby návrhu a následné přípravy finální prezentace. V průběhu práce učitel podporuje efektivní organizaci práce pomocí časových bloků a seznamů úkolů, což umožní žákům soustředit se na klíčové kroky. Na závěr žáci v krátké reflexi zhodnotí, jak organizovali svou práci, co se jim osvědčilo a co by příště zlepšili. Učitel poskytuje

	zpětnou vazbu během celého procesu a podporuje žáky v přemýšlení nad tím, jak efektivně řídit svůj čas a práci.
4. Předcházím chování žáků a žákyň, které ohrožuje prostředí vhodné pro práci, a cíleně na něj reaguji, když se objeví. Vyjasňuji očekávané chování, oceňuji a upevňuji chování podporující učení. Využívám přitom popisnou zpětnou vazbu a opírám se o komunikovaná očekávání a pravidla.	

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



5. Stanovuji spolu se žáky a žákyněmi pravidla pro jednání ve třídě (vč. digitálního prostředí), jejichž cílem je vytváření prostředí vhodného pro učení a bezpečného prostředí (viz kompetence 3.1). Dávám žákům a žákyním prostor pravidla spoluvytvářet. Pracuji se sankcemi za porušení pravidel transparentně a v souladu s pravidly školy. Usiluji, aby co nejvíce odpovídaly přirozeným důsledkům přečinu.	K výuce filozofie patří časté diskuse či debaty. Učitel proto na začátku roku vede žáky k formulaci a dodržování pravidel respektující komunikace, která budou platit ve všech diskusích. Zařadí do výuky i aktivitu na rozeznávání argumentačních faulů (např. na základě stránky bezfaulu.net). Při debatách mohou mít žáci různé role, někteří mohou být v roli porotců, kteří hlídají, jak jsou dodržována pravidla, jiní mohou mít roli „faul-checkerů“, kteří sledují, zda došlo k použití argumentačních faulů a jakých.
---	---

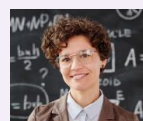
6. Pravidelně se žáky a žákyněmi hovořím o očekávaném chování při výuce a věnuji se praktickému nácviku vhodného chování se žáky (v návaznosti na bod 5), oceňuji a upevňuji chování podporující učení.

7. Důsledně reaguji na případné chování žáků a žákyň, které závažně narušuje prostředí pro učení nebo vztahy ve třídě i se mnou. Opírám se přitom o spolupráci s kolegy/němi a vedením školy. Využívám výzkumně podložené strategie reagování na náročné chování.

8. Pokud jsem v roli třídního učitele či učitelky, pracuji se třídou jako s týmem a usiluji o rozvoj kvalitních vztahů ve třídě. Vedu cílené třídnické hodiny/aktivity se zaměřením mj. na body uvedené výše.

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



9. Systematicky vedu žáky a žákyně k samostatnosti a odpovědnosti. Při komunikaci jim dávám prostor pro autonomii; direktivnější způsoby komunikace využívám jen v opodstatněných případech (např. nebezpečí) jako vědomý nástroj.

OBLAST 3 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

Kompetence 3.3: Zajišťuji vhodné uspořádání fyzického prostoru i digitálního prostředí, kde se učení odehrává.

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



1. Uvědomuji si vliv prostředí a prostorového uspořádání třídy, vybavení a pomůcek na učení žáků a žákyň.

2. Uvědomuji si dopady nastavení digitálních nástrojů, digitálního prostředí a jeho uživatelské přístupnosti a použitelnosti na učení žáků a žákyň.

3. Efektivně využívám různé možnosti přizpůsobení prostorového uspořádání třídy, vybavení a pomůcek v závislosti na zvolených cílech.

4. Efektivně využívám dostupné digitální nástroje a prostředí pro podporu učení žáků a žákyň v souladu s pravidly školy a digitálními kompetencemi žáků a žákyň (např. informační systém školy, Learning Management System – LMS, apod.).

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



5. Volím vhodná venkovní a mimoškolní prostředí pro výuku v závislosti na cílech výuky zejména s ohledem na možnost fyzického pohybu a zážitkového učení pro žáky a žákyňě.

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



6. Ve spolupráci s kolegy a vedením školy zajišťuji, aby prostorové uspořádání třídy, nastavení digitálního prostředí, vybavení a pomůcky poskytovaly žákům optimální podmínky pro učení.



OBLAST 4 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

Kompetence 4.1: Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně.

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



•

1. Pro hodnocení práce žáků a žákyň a jejich pokroku v učení využívám popisná kritéria. Tato kritéria jsou jim srozumitelná a korespondují s cíli výuky. Při nastavování kritérií zohledňuji nejen očekávané výstupy, ale i evidenci o dosavadním pokroku žáků.

- Hloubku znalostí i osvojení filozofických schopností učitel hodnotí na základě transparentně popsaných kritérií (např. “žák dokládá porozumění minimálně 2 teoriím poznání relevantních pro diskusi o textu a tematizovaným v rámci výuky” nebo: “všechny klíčové kroky použité argumentace jsou popsány jasně a přesně”).

2. Využívám různorodé metody a formy hodnocení v závislosti na oborových i dalších cílech vzdělávání a sleduji jejich dopad na žáky a žákyně. Dávám tak žákům a žákyním příležitost různým způsobem prokázat a ověřit si, co se naučili.

3. Vedu žáky a žákyně k sebehodnocení na základě kritérií, kterým rozumějí, a podporuji tím jejich odpovědnost za vlastní učení. Poskytuji jim k tomu nástroje, vč. digitálních.

4. Vedu žáky a žákyně k vzájemnému hodnocení pokroku v učení na základě jim srozumitelných kritérií, a to za předpokladu, že se při tom daří zachovávat bezpečné prostředí (kompetence 3.1).

Úroveň 2:
Začínající učitel/ka



5. Zapojuji žáky a žákyně do tvorby kritérií pro hodnocení jejich učení.

- Učitel připraví stanovení kritérií pro hodnocení jako problémový úkol pro žáky, při jehož řešení dbá na argumentační, filozofickou i etickou rovinu. Například klade otázky, na něž hledají žáci odpověď: Co je při hodnocení spravedlivé?, Jak se pozná dobrý argument? atd. Následně žáky při hodnocení vede k dodržování společně vytvořených kritérií.

6. Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi na formulaci či sladování kritérií pro hodnocení učení žáků a žákyň.

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



7. Samostatně vytvářím a využívám vhodná kritéria pro průběžné dlouhodobé hodnocení pokroku žáků a žákyň v učení a v osvojování kompetencí.

OBLAST 4 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

Kompetence 4.2: Poskytuji a přijímám zpětnou vazbu a vedu k tomu také žáky a žákyně.

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



1. Rozumím významu zpětné vazby pro učení žáků a žákyní a uvědomuji si význam chyb pro učení.

2. Poskytuji zpětnou vazbu tak, aby byla efektivně využitelná pro další učení žáků a žákyní, tj. aby ukazovala další krok ke zlepšení, byla respektující, konkrétní, včasná a konstruktivní. Preferuji pozitivní zpětnou vazbu, tj. oceňuji to, co se daří, a zároveň nezamlčuji slabší stránky. Vedu k poskytování takové zpětné vazby také žáky a žákyně.

3. Rozlišuji mezi popisným a hodnoticím jazykem, využívám popisný jazyk jako podstatnou součást zpětné vazby a vedu k tomu žáky a žákyně.

4. Vytvářím dostatek příležitostí k tomu, aby mi žáci a žákyně dávali zpětnou vazbu na mou výuku.

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka

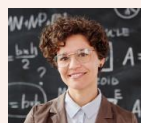


5. Opírám zpětnou vazbu o kritéria (viz kompetence 4.1) tak, aby žáky a žákyně vedla k porozumění tomu, co je v hodnocené činnosti důležité, a jak je možné ji zlepšovat, a tím posilovala jejich vnitřní motivaci k učení.

6. Využívám různé způsoby poskytování zpětné vazby žákům a žákyním na jejich práci, tj. od rychlých a okamžitých forem zpětné vazby (např. ústní ocenění, palec nahoru, úsměv) po podrobnější a časově náročnější zpětnou vazbu (např. písemná zpětná vazba, slovní hodnocení apod.).

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



7. Systematicky analyzuji chyby žáků či žákyň i vlastní a využívám je jako příležitosti pro další učení.



OBLAST 4 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

Kompetence 4.3: Vedu žáky a žákyně k reflexi jejich učení.

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



1. Rozumím významu reflexe učení žáků a žákyň pro efektivitu jejich učení.

2. Vedu žáky a žákyně v průběhu výuky, případně po jejím skončení, k vyhodnocování procesu vlastního učení, tj. k vyhodnocování toho, co jim pomáhá či naopak brání v učení. Vedu žáky a žákyně k tomu, aby na základě této reflexe lépe řídili vlastní učení.

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



3. Vedu žáky a žákyně k vyhodnocování výsledků jejich učení, tj. k vyhodnocování toho, co se naučili, kde se v procesu dlouhodobého učení nacházejí, na čem mohou stavět a jak mohou v učení směrem k vytyčeným cílům nejlépe postupovat dál.

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



4. Systematicky využívám různorodé metody a formy vedení žáků a žákyně k reflexi vlastního učení (tj. od rychlých metod a forem v průběhu výuky, po časově náročnější písemné formy, jako jsou např. mapy pokroku, kompetenční schémata apod.).

- Učitel do výuky systematicky zařazuje reflektivní aktivity, a to kratší (např. možné uplatnění v hodině probírané látky ve vlastním životě) i rozsáhlejší (např. reflektivní eseje, v nichž žáci vyjadřují zdůvodněné postoje k probíraným otázkám; používá přitom např. zadání typu: "Může člověk poznat pravdu? Odpovězte, odpověď jasně zdůvodněte a v odpovědi použijte argumenty alespoň 2 probíraných koncepcí teorie poznání či filozofie vědy".)



OBLAST 5 PROFESNÍ SPOLUPRÁCE

Kompetence 5.1: Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyň a společného profesního růstu.

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



1. Zvu kolegy a kolegyně (či spolužáky a spolužačky v průběhu studia učitelství) na pozorování své výuky a chodím pozorovat výuku také k nim. Výuku společně reflektujeme, poskytujeme si zpětnou vazbu a vzájemně se inspirujeme.

2. Podle možností vyučuji v páru (tandemu) s kolegou či kolegyní (či se spolužákem nebo spolužačkou nebo provázejícím učitelem/ učitelkou v průběhu studia učitelství) nebo s uvádějícím učitelem/ učitelkou. Společně výuku plánujeme, vedeme a vyhodnocujeme.

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



3. Pokud je ve třídě asistent/ka pedagoga, spolupracuji s ní/ním ve prospěch žáků a žákyň. Podle možností spolupracujeme na přípravě, vedení a reflexi výuky.

4. Se svými kolegy a kolegyněmi⁴, s asistenty/kami pedagoga a/nebo s pracovníky a pracovníkyněmi školního poradenského pracoviště či dalšími (externími) odborníky a odbornicemi komunikuji o vzdělávacích potřebách konkrétních žáků a žákyň a hledám s nimi řešení pro jejich naplňování.

5. Jsem aktivním členem/členkou školního týmu a s ohledem na své zkušenosti se zapojuji do rozvoje školy či profesní komunity a získávám tak podněty pro svůj rozvoj. Na úrovni školy či širší profesní komunity se například zapojuji do společných projektů, kolegiálních rozvojových skupin, podílím se na společných úpravách nebo tvorbě ŠVP či didaktických materiálů.

■ 4: Na prvním stupni základní školy je vhodné akcentovat také spolupráci s vychovateli a vychovatelkami školních družin.

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



6. Podle možností podporuji studenty a studentky učitelství či dalších pedagogických programů a začínající pedagogy a pedagožky i další kolegy a kolegyně, a to zejména tím, že jim dávám příležitost účastnit se mé výuky a společně ji reflektovat, vyučuji s nimi v páru nebo tím, že se účastním jejich výuky a reflektuji ji s nimi.

Učitel si do výuky o existencialismu pozve kolegu, který vyučuje literaturu. Společně pak reflektují cíle, použité ukázky a metody výuky. Vzájemně se inspirují tak, aby docházelo k synergickým efektům při výuce tohoto tématu ve filozofii a v literatuře.

66

OBLAST 5 PROFESNÍ SPOLUPRÁCE

Kompetence 5.2: Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyň.

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



1. Uvědomuji si důležitost komunikace s rodiči či zákonnými zástupci žáka či žákyně. Jsem schopen/schopna využívat komunikační dovednosti tak, aby komunikace probíhala partnersky a aby co nejefektivněji vedla k cíli spolupracovat v zájmu žáků či žákyň.

2. Zapojuji se (pod vedením provázejícího učitele/ky) do komunikace s rodiči či zákonnými zástupci na podporu rozvoje jejich dětí.

3. Využívám komunikaci s rodiči či zákonnými zástupci (bod 2) k seznámení se s rodinným zázemím žáků a žákyň tak, abych mohl/a tuto znalost využít k efektivnímu vzdělávání žáků a žákyň.

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



4. Podílím se na aktivitách, které zapojují širší komunitu školy a externí aktéry do vzdělávání žáků a žákyň (např. společné školní projekty a akce s rodiči a dalšími členy širší komunity školy).

5. Vhodně komunikuji o průběhu vzdělávání, vzdělávacích potřebách a rozvoji žáků a žákyň tak, aby měli rodiče či zákonní zástupci dostatek informací pro efektivní podporu vzdělávání žáka/žákyně z jejich strany. Podporuji rodiče v tom, aby hráli aktivní roli v podpoře vzdělávání svých dětí.

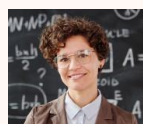
6. V situaci, kdy chybí základní podpora žáka/žákyně ze strany rodičů, usiluji o kompenzaci chybějící podpory žáka/žákyně ze strany školy (např. zajištění pomůcek apod.) a komunikuji o tom s vedením školy.

7. Nastavuji a udržuji pravidla komunikace tak, aby probíhala s respektem k potřebám mým i rodičů a vedla co nejefektivněji k cíli spolupracovat v zájmu žáků a žákyň. V případě potřeby vhodně zapojuji do komunikace také další kolegy/ně či vedení školy.

8. V závislosti na potřebě a na své roli ve škole (zejm. třídní učitel/ka) spolupracuji s rodiči nebo zákonnými zástupci žáků a žákyň v zájmu jejich vedení k samostatnosti a odpovědnosti za jejich chování (viz kompetence 3.2).

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



9. Zapojuji experty a expertky z praxe či širší komunitu školy do vzdělávání žáků a žákyň, a to efektivně vzhledem k cílům učení. Vhodně využívám externí příležitosti pro rozvoj žáků a žákyň.

OBLAST 6 PRPROFESNÍ SEBEPOJETÍ, ROZVOJ, ETIKA A DUŠEVNÍ ZDRAVÍ

Kompetence 6.1: Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém profesním rozvoji.

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



1. Vědomě pracuji na utváření svého profesního sebepojetí, tj. formuluji či upravuji svou učitelskou vizi, jakým učitelem chci či nechci být a proč. Svou učitelskou vizi opírám o reflektovanou zkušenost, poznání sebe sama a svých silných i slabých stránek v roli učitele/ky, o odborné poznatky a další zdroje. Vysvětlím přínos své učitelské vize pro učení a rozvoj žáků a žákyň.

- Učitel formuluje či upravuje svou učitelskou vizi v návaznosti na filozofické pojetí výchovy a vzdělávání. Přemýšlí o tom, jaký vztah by měl existovat mezi učitelem a žákem, mezi svobodou a vedením ve vzdělávání, a jaké hodnoty a postoje chce ve výuce podporovat. Opírá se přitom o vlastní reflektovanou zkušenost, znalost filozofických konceptů edukace (např. pojetí Sókratova tázání).
- Konkretizace: Při plánování a realizaci výuky učitel reflektuje, jaké pojetí vzdělávání implicitně či explicitně naplňuje (např. zda podporuje autonomii žáků, jejich schopnost kritického myšlení, vnitřní motivaci k hledání pravdy). Pravidelně se zamýšlí nad tím, jakým způsobem filozofické tradice edukace (např. sokratovský dialog, ideál sebevýchovy a vzdělávání jako rozvoje celistvé osobnosti) ovlivňují jeho rozhodování ve výuce a interakci se žáky. Dokáže obhájit svou učitelskou vizi s ohledem na cíle filozofického vzdělávání: rozvoj schopnosti klást otázky, hledat pravdu, chápat odlišné perspektivy a promýšlet hodnoty lidského života.

2. Na základě svých rozvojových potřeb a své učitelské vize si stanovuji rozvojové cíle. Systematicky pracuji na jejich naplňování a využívám k tomu široké škály prostředků (např. vzdělávání, odborná literatura, kolegiální spolupráce, rozvojové komunity, mentoring).

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



3. Vyhodnocuji naplňování svého rozvojového cíle. Cíl pravidelně přehodnocuji a nastavuji si cíl nový. Vyhodnocuji účinnost prostředků, které využívám pro svůj profesní růst. Usiluji o maximalizaci pozitivního dopadu na učení žáků a žákyň skrze svůj profesní růst.

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



4. Systematicky využívám reflexi (kompetence 2.5) a profesní spolupráci (kompetence 5.1 a 5.2), včetně pravidelné zpětné vazby od žáků/žákyň a kolegů/kolegyň, k vyhodnocování svého vlivu na žáky/žákyně, svých vlastních silných a slabých stránek a svých vzdělávacích potřeb.

OBLAST 6 PRPROFESNÍ SEBEPOJETÍ, ROZVOJ, ETIKA A DUŠEVNÍ ZDRAVÍ

Kompetence 6.2: Odpovědně pracuji s informacemi a s digitálními nástroji, vedu žáky a žákyně k demokratickým hodnotám a jednám v souladu s profesní etikou.

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



1. Respektuji vědecká fakta, tzn. odlišuji informace založené na vědeckém poznání od informací, které tento základ nemají.

2. Respektuji duchovní život, náboženství a duchovní tradice.

3. Orientuji se na mediální scéně, využívám informace z důvěryhodných zdrojů, jednám odpovědně při využívání médií a sociálních sítí, mj. nešířím neověřené zprávy a dezinformace, odpovědně využívám umělou inteligenci.	
4. Ctím odbornost a význam znalostí pro utváření názorů a rozvoj kompetencí.	
5. Vyznávám demokratické hodnoty zakotvené v Ústavě ČR a podporuji roli veřejných institucí a občanské společnosti pro jejich naplňování. V rámci svého občanského života, studia či práce se aktivně zapojuji do demokratických procesů (ve škole např. volby do školské rady, spolupráce s žákovskými parlamenty apod.).	
6. Jednám v souladu s profesní etikou učitele a učitelky, tj. v souladu s hodnotami a postoji obsaženými v tomto kompetenčním rámci nebo v jiných platných etických kodexech spojených s učitelskou profesí.	

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



7. Vedu žáky a žákyně k respektu k vědeckým faktům (bod 1) i duchovnímu životu a tradicím (bod 2) a k orientaci na mediální scéně a odpovědné práci s informacemi, sociálními sítěmi a umělou inteligencí (bod 3).

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



8. Vedu žáky a žákyně k rozvoji charakteru, osvojování demokratických hodnot a k podpoře veřejných institucí a občanské společnosti, a to zejména tím, že dávám žákům a žákyním příležitost zažívat uskutečňování těchto hodnot ve výuce a životě školy.

OBLAST 6 PRPROFESNÍ SEBEPOJETÍ, ROZVOJ, ETIKA A DUŠEVNÍ ZDRAVÍ

Kompetence 6.3: Systematicky pečuji o své duševní zdraví a psychohygie.

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



1. Věnuji odpovídající pozornost sám/sama sobě; sleduji svůj psychický stav (i na základě reflexe, viz kompetence 2.5), vedle svého studia či práce věnuji odpovídající pozornost také svým fyzickým potřebám (spánek, strava, odpočinek, pohyb), jiným potřebám, osobním zájmům, vztahům a sociálním kontaktům.

2. Pojmenovávám svá očekávání, obavy a potřeby spojené s učitelskou rolí a aktivně s nimi pracuji. Umím je sdílet s druhými a říci si o pomoc.

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



3. Při plánování a realizaci výuky kladu důraz také na rovnováhu mezi pracovním a osobním životem, využívám již hotové materiály a inspiraci od kolegů a kolegyně, přenáším odpovědnost a aktivitu na žáky a žákyně tam, kde je to možné, vhodné a podstatné pro mou psychohygienu.

4. Při péči o své psychické zdraví aktivně a podle potřeby využívám dostupné prostředky, jako je kolegiální rozhovor, mentoring, intervize, supervize nebo jiná laická i odborná pomoc.

Úroveň 3:
Zkušený/á učitel/ka



5. Umím dlouhodobě sledovat stav svého psychického zdraví a vykonávat svou práci tak, aby to pro mne bylo dlouhodobě udržitelné a naplňující.