

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA VÝPOČETNÍ A DIDAKTICKÉ TECHNIKY

**Cíle výuky v práci učitele na 1. Stupni
na Základní a mateřské škole Mirovice**
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Anna Bělková

Učitelství pro základní školy, obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: Mgr. Michal Dubec

Plzeň, 2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 1. června 2017

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ:

Ráda bych poděkovala Mgr. Michalovi Dubcovi za cenné připomínky a rady, kterých se mi dostalo při tvorbě této diplomové práce a celé své rodině za podporu.

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

Fakulta pedagogická

Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Anna BĚLKOVÁ, DiS.**
Osobní číslo: **P12M0102K**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Cíle výuky v práci učitele na 1. stupni na Základní a mateřské škole Mirovice**
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky**

Zásady pro vypracování:

1. Zpracování projektu práce
2. Sběr a analýza odborné literatury
3. Realizace projektu práce
4. Závěry a doporučení pro praxi
5. Zpracování a odevzdání DP, BP i v elektronické podobě



Rozsah grafických prací:

Rozsah kvalifikační práce: 118

Forma zpracování diplomové práce: tištěná

Seznam odborné literatury:

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

PELIKÁN, Jiří. Výchova pro život. Praha: ISV, 2004. ISBN 80-85866-23-4.

PELIKÁN, Jiří. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.

SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Michal Dubec
Katedra pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: 11. prosince 2015

Termín odevzdání diplomové práce: 30. června 2017


RNDr. Miroslav Randa, Ph.D.
děkan




PhDr. Dagmar Šafránková, Ph.D.
vedoucí katedry

V Plzni dne 25. ledna 2016

Anotace:

Diplomová práce se zaměřuje na práci učitelů s cíli výuky na 1. stupni Základní školy a mateřské školy v Mirovice (dále jen ZŠ a MŠ Mirovice).

V úvodní části práce zahrnuje uvedení do problematiky cílů, jejich význam, funkci v procesu vyučování a jejich hierarchii. Vychází ze základní terminologie, vymezuje základní pojmy, charakteristiku cílů. Dále poukazuje na důležitost nejen formulace cílů, ale i tvrzení, že skrze cíle, může být účinnost výuky mnohem efektivnější.

V následujících kapitolách je pozornost věnována funkci cíle v rámci vzdělávacím programu, ve školním vzdělávacím programu i v jiných vzdělávacích dokumentech, které jsou nedílnou inspirací vyučovacího procesu. Další kapitoly jsou věnovány požadavkům na výukové cíle, na jejich komplexnost, konzistentnost, přiměřenost a kontrolovatelnost. Pomocníky v problematice formulace cílů se zdají být i taxonomie cílů, těm je tedy věnována další část práce, spolu s jejich rozboru a příklady využití.

Zbývající část je věnována rozboru cílů v rovině dovedností v rámci vzdělávacím programu na úrovních klíčových kompetencí, průřezových témat a očekávaných výstupů jednotlivých vzdělávacích oblastí.

Praktická část je doplněna empirickým šetřením, realizovaným v souvislosti s tématem práce na ZŠ a MŠ Mirovice. Jejím cílem je poskytnutí analýzy práce učitelů 1. stupně ZŠ a MŠ Mirovice. Při zkoumání byla použita metoda dotazníkového šetření a metoda pozorování ve vyučovacích hodinách. Dále byly využity informace z osobních rozhovorů nad dotazníky s jednotlivými vyučujícími. V závěru praktické části je shrnutí zjištěných výsledků empirického šetření.

Klíčová slova:

Cíle výuky, dovednost, vzdělání, taxonomie, dotazník, pozorování.

Abstract:

The diploma thesis focuses on the goals of teaching in the work of a teacher at the Primary and Nursery School in Mirovice.

The introductory part of the thesis includes the introduction of goals, their importance, their function in the teaching process and their hierarchy. Based on basic terminology, it defines the basic concepts, the characteristics of the goals. It also points to the importance not only of the formulation of objectives but also of the assertion that, through objectives, the effectiveness of teaching can be much more effective.

In the following chapters, attention is paid to the function of the objective in the Framework Educational Programme for Basic Education, in the School Educational Programme and other educational documents that are an integral inspiration of the teaching process. The next chapters are devoted to the requirements of learning objectives, their complexity, consistency, adequacy and controllability. As well as the taxonomy of the objectives, the helpers in the formulation of the goals appear to be the next part of the thesis, together with their analyzes and examples of use.

The remaining part is devoted to the goals of skills in the Framework Educational Programme for Basic Education, in more detail through key competences, more generally through cross-curricular themes and educational areas.

The practical part is complemented by an empirical survey carried out in connection with the topic of work at the Primary and Nursery School in Mirovice. Its aim is to provide analysis of the the work of a teacher at the Primary and Nursery School in Mirovice with goals of teaching. The survey used the method of questionnaire survey, and the method of observation in lessons. In addition, information from personal interviews was used over questionnaires with individual teachers. The conclusion of the practical part is a summary of the findings of the empirical survey.

Keywords:

Goals of teaching, skills, education, taxonomy, questionnaire, observation..

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD	4
1 VZDĚLÁNÍ JAKO ŠIRŠÍ RÁMEC CÍLŮ VÝUKY	5
2 CÍLE VÝUKY	6
2.1 CÍL VYUČOVÁNÍ A DIDAKTICKÁ ANALÝZA UČIVA.....	6
2.2 CÍLE V PROCESU VYUČOVÁNÍ.....	7
2.3 HIERARCHIE CÍLŮ	8
2.4 CÍLE VYUČOVÁNÍ.....	9
2.5 NENÍ FORMULACE CÍLŮ JEN ZBYTEČNÁ FORMALITA?.....	9
2.6 FUNKCE CÍLE V PROCESU VYUČOVÁNÍ	12
2.7 POŽADAVKY NA VÝUKOVÉ CÍLE	12
2.7.1 Konkretizace cílů.....	12
2.7.2 Komplexnost výukových cílů	13
2.7.3 Konzistentnost.....	13
2.7.4 Přiměřenost	14
2.7.5 Kontrolovatelnost.....	14
2.8 TAXONOMIE VÝUKOVÝCH CÍLŮ	15
2.8.1 Taxonomie cílů v kognitivní oblasti	17
2.8.2 Taxonomie afektivních cílů	23
2.8.3 Taxonomie psychomotorických cílů	25
2.9 PRÁCE S CÍLEM BĚHEM VYUČOVÁNÍ.....	27
3 CÍLE FORMULOVANÉ VE VZDĚLÁVACÍCH DOKUMENTECH	29
3.1 NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE.....	29
3.2 CÍLE V RÁMCOVĚ VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	30
3.2.1 Klíčové kompetence	31
3.2.2 Průřezová témata	33
3.2.3 Vzdělávací oblasti	34
3.3 CÍLE ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU ZÁKLADNÍ ŠKOLY A MATEŘSKÉ ŠKOLY MIROVICE	35
4 DOVEDNOSTI	40
4.1 UČEBNÍ DOVEDNOSTI V RÁMCOVĚ VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	42
5 ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI	47
6 EMPIRICKÁ ČÁST	48
6.1 TÉMA EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ A POUŽITÉ METODY.....	48
6.2 CÍLE EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ.....	48
6.2.1 Obecné cíle	48
6.2.2 Dílčí cíle.....	48
6.3 HYPOTÉZY	49
6.4 CHARAKTERISTIKA VZORKU EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ	49
6.5 ÚDAJE O ŘEŠITELI	50
6.6 METODY SBĚRU DAT.....	50
6.7 DOTAZNÍK PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY A MATEŘSKÉ ŠKOLY MIROVICE	50
6.8 ANALÝZA A INTERPRETACE JEDNOTLIVÝCH OTÁZEK DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	51
6.9 SHRNUTÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	62
6.10 ANALÝZA HOSPITAČNÍ ČINNOSTI A POROVNÁNÍ S HOSPITAČNÍMI ZÁZNAMY VEDENÍ ŠKOLY.....	62
6.11 ANALÝZA A INTERPRETACE EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ.....	67
6.12 ZÁVĚRY VYPLÝVAJÍCÍ Z EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ.....	67

ZÁVĚR.....	69
SEZNAM LITERATURY	71
6.13 KNIŽNÍ	71
6.14 LEGISLATIVNÍ DOKUMENTY	72
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ.....	73
PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

PA – profil absolventa

RVP – Rámcově vzdělávací program

RVP ZV – Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělání

ŠVP – Školní vzdělávací program

ZŠ a MŠ Mirovice – Základní škola a mateřská škola Mirovice

ZV – Základní vzdělávání

Úvod

Následující diplomová práce je zaměřena na problematiku cílů a cílové orientace výchovně vzdělávacího procesu na prvním stupni základní školy. Při studiu historických pramenů i soudobé odborné literatury věnující se problematice výchovy a vzdělávání měly a nadále si cíle ponechávají zcela zásadní význam. Je tomu tak i s přihlédnutím ke zřetelné ambivalenci v jejich pojetí a interpretaci z hlediska rozličných myšlenkových proudů a pedagogických koncepcí. Na přelomu tisíciletí byla v souvislosti s kvalitou vzdělání a profesní přípravou rozpracována otázka cílů opět. Stalo se tak na základě sociálně-ekonomických a kulturně-politických změn, vzniku alternativních podob do té doby tradiční organizace práce i v důsledku rozvoje vědy a techniky. Tyto skutečnosti vedly k nastolení otázek perspektivy nastupujících generací, k analýze potřeb žáka v novém společenském kontextu a v konečném důsledku k transformaci dosavadních a stanovení nových vzdělávacích cílů na všech druzích a stupních škol. Tento trend se výrazně projevil i v reformě českého školství, zejména v tvorbě a aktualizaci kurikulárních dokumentů. Otázkou však zůstává, jak se změny cílů a jejich konkretizace promítly do skutečné výuky, potažmo komplexního vzdělávání soudobého žáka a jak ovlivňují celistvou činnost učitele.

V rámci teoretické části bych se proto ráda zaměřila na vymezení úlohy cílů ve výchovně vzdělávacím procesu, na jejich význam a vliv na kvalitu, dynamiku a efektivitu vyučování (pro potřeby práce nebude rozlišováno mezi pojmy vyučování a výuka), a tím i jejich smysluplnost ve vztahu k rozvoji osobnosti žáka. Vzhledem k omezenému rozsahu práce a obecnosti tématu bude téma zúženo na cíle v oblasti dovedností.

V praktické části bych se ráda zaměřila na problematiku práce s cílem. Zdali je pro učitele cíl hodiny stěžejní, či zda dává přednost učivu oproti cíli. Domněnka, že ve vyučování učitelů nadále převažují znalostně zacílené aktivity nad dovednostními je jen další s hypotéz, kterým bych se ráda v empirickém šetření věnovala.

Jedním z hlavních cílů následující práce je tedy přiblížit případnému čtenáři význam a podstatu cílů ve výuce a jejich práce s nimi na ZŠ a MŠ Mirovice.

1 VZDĚLÁNÍ JAKO ŠIRŠÍ RÁMEC CÍLŮ VÝUKY

Analýzou jevů, které představuje vzdělání, se zabývá celá řada disciplín. *Ze svých hledisek je sleduje filozofie, ekonomie, sociologie, psychologie, pedagogika. Je také významnou součástí pojmového systému didaktiky* (Skalková J., 2007, s. 27). V pedagogice i didaktice má pojem vzdělání dlouhou tradici. Obecně lze říci, že jádro problematiky vzdělání se vztahuje k celistvé osobnosti člověka. Výraz vzdělaný člověk vyjadřuje kvalitu osobnosti odpovídající kultuře dané doby.

Dnes za vzdělaného nepokládáme toho, kdo si osvojil pamětné sumy encyklopedických vědomostí, ale předpokládáme, že spolu s osvojením systému určitých vědomostí a dovedností chápe vzdělaný člověk i vztahy mezi poznatky. Tento člověk jistě získal dovednosti, jak používat svých vědomostí při řešení nových úkolů a dovedností dalšího sebevzdělání.

Vzdělání pojímá i osvojení hodnot nejen estetických a morálních, ale i vytváření si určitého postoje ke světu, společnosti i sobě samému. Tyto postoje nalézají své zrcadlení ve schopnosti kritického uvažování, v praktických životních názorech a jednání.

Vzdělání v didaktických souvislostech chápeme jako výsledek procesů, které se záměrně, soustavně a organizovaně rozvíjejí při vyučování. Jsou to především cíle, kterých chceme dosáhnout s žáky. Samozřejmě nepopírám ani význam vzdělávacích procesů „mimo školu“. Touto problematikou se ale práce nezabývá.

„Výraz vzdělání v těchto didaktických souvislostech tedy chápeme jako proces. V procesu vzdělání může člověk využít svou individualitu a schopnosti. Rozvíjí své vlastní zkušenosti, logické myšlení, proniká do mezilidských vztahů. Prostřednictvím vzdělání si též vytváří porozumění pro kulturu, ve které žije.“ (Skalková, J., 2007, s. 27).

2 CÍLE VÝUKY

Každá smysluplná lidská činnost má vždy k cíli zaměřený průběh. Stejně jako každý člověk, když se ráno probudí, přemýšlí o svém dni, co jej čeká, na co se těší, z čeho může mít i obavy, tak i každý pedagog by si měl před každou vyučovací jednotkou uvědomit, jakých cílů by chtěl v dané časové dotaci (většinou 45 minut) dosáhnout. Nejinak je tomu i na 1. stupni základního vzdělávání.

V systému vztahů vyučovacího procesu mají cíle usměrňující, dynamizující a integrující funkci, což obecně znamená, že ovlivňují strukturu vztahů všech prvků vyučovacího procesu – zaměření, plynulost a flexibilitu procesu v rámci dynamiky, návaznost a vnitřní souvislost či jednotnost všech strukturálních komponent vyučovacího procesu. Z toho vyplývá, že dojde-li ke změně cíle, projeví se změna ve vztazích všech uváděných prvků.

2.1 CÍL VYUČOVÁNÍ A DIDAKTICKÁ ANALÝZA UČIVA

Učivo vzniká zpracováním obsahů různých oblastí kultury do školního vzdělávání. Hovoříme o tzv. didaktické transformaci, přičemž tento proces se dotýká jak složky poznatkové a dovednostní, tak hodnot a vlastností člověka. Nejde o mechanické přenášení obsahů vědy, umění či techniky do praktických činností ve škole, ale o systematické zpracování i začlenění přetvářených obsahů do složitých vztahů pedagogického pole a jejich následné modifikaci a využití. Kromě významného hlediska subjektu žáka se při tomto zpracování a následném užití primárně uplatňuje kategorie cílů, k nimž je obsah zaměřen. V praxi se přitom neřídka setkáváme se situací, kdy učivo není chápáno jako prostředek dosažení cíle, ale je jako cíl definováno. Tento postup neřídka vyústil ve statický přístup orientující se na osvojování sumy hotových poznatků žáky. Jak jsme již vysvětlili, vzdělávání, proces vyučování a proces mezilidské interakce je proces dynamický. Rychlé změny v rámci ontogenetického vývoje i prudký rozvoj vědy, techniky a společenské změny však vedou k tomu, že jakékoliv množství hotových poznatků, které jedinec ve škole získá, nebudou stačit po celý život. Tento přístup navíc obvykle akcentuje kognitivní část osobnosti přezírající ostatní osobností složky.

Cíle však na učivo nepůsobí jen na úrovni didaktické transformace, nýbrž jsou určující také v procesu didaktické analýzy učiva. Ta představuje specifickou myšlenkovou

činnost učitele, zahrnující rozbor učiva, hodnocení jeho významu ve vztahu efektivitu vyučování a učební činnosti žáka, porozumění a postižení hlavních zákonitostí, principů a souvislostí – to vše ve vztahu k zamýšlenému cíli.

2.2 CÍLE V PROCESU VYUČOVÁNÍ

Vyučování je nejčastěji obecně vymezováno jako historicky ustálená forma cílevědomého a systematického vzdělávání i výchovy dětí, mládeže a dospělých. Realizuje se především ve školách různých typů a stupňů, v rodině, v různých kurzech a speciálních zařízeních. Vyučování představuje specifický druh záměrné lidské činnosti, která spočívá ve vzájemné součinnosti učitele a žáků. Ve vývoji praxe i teoretického i didaktického myšlení se utvářely různé koncepce vyučování, které výše uvedenou součinnost a cílovou orientaci pojímaly a vymezovaly rozdílně, avšak vždy šlo a nadále jde o vzájemnou interakci účastníků výchovně vzdělávacího procesu. Vznik a rozvoj jednotlivých koncepcí byl přitom vždy podmíněn konkrétními sociálně-ekonomickými a kulturními podmínkami v jednotlivých historických etapách (Skalková, 1999). Tomu odpovídá také jejich charakter, variabilita i uplatnitelnost. Bez ohledu na různorodost explanací a pojetí vyučování jejich přívrženci (např. emancipační pedagogika, pedocentrismus, antipedagogika, Deweyova koncepce aj.) je pro potřeby této práce možné vyučování chápat jako komplexní systém prvků – komponent, spjatých vzájemnými vnitřními vztahy, které ovlivňují dynamiku a efektivitu tohoto procesu. To znamená, že obsahové a procesuální stránky zde existují v širokých souvislostech a probíhají ve vazbách determinace a vzájemného ovlivnění. Právě v systému těchto vztahů probíhají procesy, prostřednictvím kterých si žáci osvojují žádoucí vědomosti, dovednosti, návyky a rozvíjejí své psychické procesy, stavy a vlastnosti. K porozumění procesu vyučování a k plnému využití jeho možností a potencialit, k jeho správné a účinné realizaci je proto nezbytné stanovit bazální prvky tohoto procesu a provést analýzu vztahů mezi nimi. Odborná literatura mezi hlavní komponenty nejčastěji řadí:

- cíle procesu vyučování,
- obsah (učivo),
- součinnost učitele a žáků (s ohledem na pojetí role žáka i učitele),
- metody a organizační formy vyučování, jeho prostředky,

- podmínky, za nichž vyučování probíhá.

Není náhoda, že ve většině pedagogických směrů a koncepcí najdeme ve výčtu hlavních komponent vyučovacího procesu shodu, byť v případě tvůrců a zastánců různých myšlenkových proudů najdeme rozdíly v důrazu na ty či ony prvky. Pomineme-li některé historické výjimky, je vyučování vždy shodně pojímáno jako vzájemné působení jednotlivých komponent, přičemž ústřední roli zde bez výjimky hrají vzájemné činnosti učitele a žáka. Vyučování nelze proto chápat jako jev statický, nýbrž proces dynamický a proměnlivý. Z tohoto úhlu pohledu je nezbytné věnovat pozornost jeho zaměřenosti a cílům.

2.3 HIERARCHIE CÍLŮ

Hierarchie cílů se definuje od obecného ke konkrétnímu. Vždy jsou cíle vyšších vrstev nadřazeny těm nižším a je to pochopitelné. V životě jsou také vyšší cíle společnosti, než cíle jednotlivce. Většinou se hierarchie cílů definuje takto:

1. Cíl společnosti - Národní program vzdělávání, tzv. „Bílá kniha“, v §2 uvádí tyto obecné cíle:

a) Rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, dále mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání...

b) Občan – cílem je pochopení zásad demokracie, právního státu, respektování svobod; vychází z pravidel celosvětové integrace

c) Vzdělanec – získá všeobecné vzdělání nebo všeobecné a odborné vzdělání

2. Cíl školy – vychází z RVP, profilu absolventa (PA) => RVP + PA = ŠVP

3. Cíl předmětu – tematické plány, ŠVP daného předmětu pro všechny ročníky

4. Cíl ročníku – tematické plány (rozpisy učiva po hodinách)

5. Cíl tematického celku (osobnost...)

6. Cíl dílčího tématu

7. Cíl hodiny (event. cíle jednotlivých částí vyučovací hodiny)

2.4 CÍLE VYUČOVÁNÍ

„Cíle vstupují jako jeden z určujících prvků do složitého systému vztahů, které podmiňují povahu vyučovacího procesu“ (Skalková, J. 2002, s. 119). Prostřednictvím daných cílů proniká do vyučování představa o charakteristikách osobnosti, které očekává daná společnost. Jejich prostřednictvím se vyjadřují i změny v těchto očekáváních. Potřebě řešení obecných cílů se věnovala řada teoretiků, např. J. I. Goodlad, který se věnoval analýze měnícího se kurikula. Pro vypracování změn v cílech by si měla každá společnost klást základní otázku: Jakou osobnost má vychovávat naše škola? Daná otázka by měla mít obecnou a trvalou platnost. Tyto cíle se formulují pomocí poznatků teoretických (filozoficko-pedagogických a pedagogicko-psychologických) základů, o něž se opírá výklad vyučovacího procesu.

Konkretizace těchto cílů by měla souviset s biogenní, psychogenní a sociogenní úrovní osobnosti žáků, týkat se kognitivních, afektivních a psychomotorických stránek osobnosti, přitom však uplatňovat princip celistvosti osobnosti (Blížkovský, B., 1992). V samotné konkretizaci cílových představ by tedy měly být spojeny cíle věcněobsahové (učivo, které si mají žáci osvojit) s cíli osobnostněrozvojovými (s cílovými změnami ve vztazích a postojích žáků, v rozvíjení vlastností, svých schopností a motivaci, v jejich samotném chování a jednání).

2.5 NENÍ FORMULACE CÍLŮ JEN ZBYTEČNÁ FORMALITA?

Abychom byli schopni odpovědět na tuto otázku, měli bychom se na ni podívat více ze široka. Tento pojem užíváme kdykoliv nás napadne úspěšnost a jistá činnost, kdykoliv nás napadne účinnost a hlavně efektivita výuky. Účinnost je totiž sledována od zamýšleného (projektovaného) cíle k cíli realizovanému (výsledku). Jen při srovnání toho, co jsme zamýšleli, a toho, čeho jsme skutečně dosáhli, můžeme adekvátně hodnotit.

V cíli by se měla promítnout celková představa celospolečenská, představa skupin i jednotlivců o tom, čeho má být dosaženo, co se očekává, co je normou, k jakým změnám je třeba přistoupit. V této kategorii se vede nejen spor o to, jak cíl formulovat, tedy co by mělo být záměrem výchovy a vyučování, ale i to, zda jej vůbec formulovat. V této

otázce se objevuje protichůdnost názorů na důraz pedagogického vedení určené cílem z vnějšku na straně jedné a spontánního růstu (sebevývoje) na straně druhé.

Nejslavnější představitel pragmatické pedagogiky John Dewey chápal výchovu jako růst. Odmítal představu růstu a vývoje jako pohybu k danému cíli. Protestoval tak proti cíli danému z vnějšku, proti hledání cílů mimo výchovu, kterou chápe jako neustálou přestavbu zkušeností.

Pedagogická teleologie – disciplína zabývající se cíli výchovy a vyučování, nám může napovědět, jak dobře konstruovat výchovné a vyučovací cíle. Dále srovnává různé pedagogické proudy, které hájí stanovisko odmítnutí jakékoliv vnější normy jako nátlaku a případné manipulace (antipedagogika, antiautoritativní výchova, antidirektivní výchova, liberální výchova) se stanovisky, které naopak kladnou důraz na potřebu této normy.

„Samotná praxe ale ukazuje, že učitelé sami považují za nutnost stanovit si cíl hodiny, zároveň však nepovažují za důležité se věnovat jeho přesné formulaci“ (Kasíková, H., Vališová, A., s. 136). Právě v těchto případech se objevují cíle formulované velmi obecně („aby se naučili něco o baroku“). V častých případech je cíl zaměněn jednoduše za obsah vyučování („cílem hodiny je dílo K. Čapka“). Zde není určena ani otázka smyslu, tj. proč se budeme zabývat dílem právě tohoto autora, a velmi často není cíl formulován vůbec. V knize *Praktikum didaktických dovedností* (Švec, V., Fialová, H., Šimoník, O., 1996) je zmíněno, že výzkumně bylo zjištěno, že se učitelé dopouštějí při vymezování výukových cílů v tematických plánech i přípravách na hodinu některých chyb – nejčastěji:

- stanoví cíle příliš obecně,
- nahrazují cíle obsahem, tématem,
- namísto cíle popisují svoji zamýšlenou činnost,
- jejich formulace cíle připouští velmi různou interpretaci.

Učitelé tak většinou předstupují před žáky s vědomím, co chtějí ve vyučovací hodině probrat, tj. s představou učební látky, kterou mají vysvětlit, případně procvičit nebo vyzkoušet. J. Skalková (2002) proto doporučuje, aby východiskem pro formulaci cíle byla otázka: Jakých změn mají žáci dosáhnout, v čem se prohloubí jejich vědomosti, jaké dovednosti mají získat, jaké logické způsoby jejich myšlení budou především rozvíjeny, jak budou utvářet hodnotící soudy žáků, jejich mravní vlastnosti a postoje?

V dosavadní praxi se předkládalo učivo jako hotová pravda k zapamatování. Dnešní trendy směřují k tomu, aby těžištěm školní práce bylo objevování a poznání, a to v oboustranné komunikaci učitele a žáka, v činnostech, které by optimálně rozvíjely žákovské potenciály. Proto není tak důležité, co učitel probere, ale které vědomosti a dovednosti si žáci skutečně osvojí, které schopnosti si zdokonalí, jak se ovlivní mravní apely spojené s učivem nebo se stylem práce.

Thorsten Habro se v článku „Humanizace vzdělání a současné teorie kurikula“ poukazuje i přes veškeré teorie klasifikace cílů na dva základní způsoby dosahování cílů. „Zprostředkující model a vstřícný model“.

Zprostředkující model má řadu variant, ale „*cíl a je definován jako zamýšlené učební výsledky*“ (Walterová 2004, s. 230) a to, že „*kladou důraz na strukturu a obsah projektů bez zřetelného zájmu o činnosti účastníků reálného procesu školního vzdělávání*“ (Walterová in Janík, Maňák 2006, s. 13). Cíle jsou zde formulovány předem a k jejich dosažení se volí pouze alternativní prostředky. Variantami zprostředkujícího modelu jsou behaviorální, manažerské, systémové a akademické přístupy k tvorbě kurikula. Jako výhodu tohoto typu modelu, uvádí Walterová jasné vyjasnění cílů v kategoriích poznatků, které umožňuje kontrolu a hodnocení žáků podle výkonu, jako nevýhodu pak to, že „*výběr obsahu limitovaný potřebami státu a požadavky školního aparátu, jemuž byly podřízeny cíle vzdělávání, se dostal do konfliktu s reálnými a budoucími potřebami žáků v podmínkách akcelerujících změn sociálního a kulturního kontextu*“ (Walterová in Janík, Maňák 2006, s. 13).

Vstřícný model - Podstatou tohoto pojetí cílů je důraz na vytvoření správné interakce mezi žákem a obsahem, klade akcent na činnost a edukační prostředí. Vzdělávací proces chápe dynamicky, jako nepřetržitou interakci mezi edukačním prostředím a žákem (Harbo 1991). Kladnou stránku tohoto přístupu k tvorbě kurikula tvoří to, že žáci jsou považováni za spolutvůrce cílů, v metodách výuky dominuje kooperativní učení a učení v malých skupinách. Habro sám připouští, že v takovýchto situacích je cíl vyjádřen dosti volně a významu nabývá až v souvislosti s danou situací. Zde je nutné zmínit, že metody a obsah nejsou odvozené od cílů, naopak: cíle vznikají induktivně. Jeho zápor je náročnost aplikace tohoto modelu v celostátním měřítku, protože zdůrazňuje

rozmanitost vzdělávacích potřeb, model také nedoceňuje potřebu kognitivních struktur (Walterová in Janík, Maňák 2006).

Výukové cíle jsou více či méně obecně vyjádřeny ve školních dokumentech (především v učebních osnovách, nebo u středních a vysokých škol v profilu absolventa). Jejich obecnost poskytuje učiteli potřebnou míru svobody rozhodování a vytváří prostor pro jeho tvořivou práci.

2.6 FUNKCE CÍLE V PROCESU VYUČOVÁNÍ

Vyučování, jako každá smysluplná lidská činnost, by měla mít vždy k cíli zaměřený průběh. Cílem vyučování rozumíme zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v kooperaci se žáky směřuje. Prostřednictvím cílů proniká do vyučování představa o charakteristikách osobnosti, které očekává daná společnost. Jejich prostřednictvím se vyjadřují i změny v těchto očekáváních.

2.7 POŽADAVKY NA VÝUKOVÉ CÍLE

Cílem vyučování chápeme zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel se žáky směřuje. Aby efektivnost cílů byla co největší, je třeba se řídit několika pravidly.

2.7.1 KONKRETIZACE CÍLŮ

Nejobecnější cíle vyplývají z měnících se požadavků společnosti i předpokládaných individuálních potřeb žáků, jsou těsně spjaty s kulturou společnosti dané doby.

Při konkretizaci obecných cílů se uplatňuje zřetel k obsahu učiva a zároveň zřetel k rozvoji osobnosti žáka. Cíle související s obsahem učiva jsou obvykle formulovány v oficiálních dokumentech vyjadřujících cíle školy, jejích jednotlivých typů a stupňů. Jsou obsaženy v příslušných kurikulárních dokumentech, učebních plánech, profilech absolventů, promítají se do hodnotících nástrojů, které sledují výsledky školy (Skalková, 2007, s. 120).

Cíl podstatně utváří strukturu každé výukové situace. Jen konkrétní cíl může určit, jaké učivo a jaké způsoby (metody a formy práce) potřebujeme k jeho dosažení. Jen dobře

formulovaný cíl může řídit dobrou spolupráci učitele a žáka. Je třeba nahradit příliš obecné cíle konkrétními cíli v každé vyučovací hodině.

Učitel se při konkretizaci cílů velmi často koncentruje na sebe, co on vysvětlí, ukáže atd. Odtud se může objevit formulace cílů jako: „Cílem hodiny je vyložit dílo Ruchovců“, „Cílem hodiny je předvést pokus krystalizace“. Formulujeme-li cíl v jazyce žákovy výkonu, již od začátku myslíme na adresáta, kterému je vyučování určeno. „Žák zapojí elektrický obvod podle schématu určeného“, „žák pojmenuje...“ „žák, definuje“ „žák určí“ (Vališová, Kasíková, 2007, s. 138).

2.7.2 KOMPLEXNOST VÝUKOVÝCH CÍLŮ

Pravidlo komplexnosti nám říká, že je třeba do cílů zahrnout změny nejen v oblasti kognitivní, ale také v oblasti afektivní a psychomotorické. Tento požadavek samozřejmě nelze zajistit na stejné úrovni v každé vyučovací hodině, ale v rámci tematického celku by měl učitel ve fázi příprav uvažovat o tomto pravidlu ve všech třech dimenzích.

2.7.3 KONZISTENTNOST

Pod tímto pojmem si můžeme představit vnitřní stavbu cílů, která znamená podřízenost nižších cílů vyšším a závislost vyšších cílů na dosažení cílů nižších. Ve vyučování se tyto obecné cíle konkretizují v následnou posloupnost: „*Obecné cíle studia na škole, cíle předmětu, cíle tematických celků, cíle témat, cíle vyučovacích hodin a jiných forem vyučování, cíle částí vyučovacích hodin a jiných forem výuky*“ (Vališová, Kasíková, 2007, s. 138).

Vymezení cílů tematických celků, dílčích témat a vyučovacích hodin je věcí učitele. Tyto cíle nazýváme cíli specifickými nebo konkrétními. Od ostatních cílů se liší právě v tom, že si je vymezuje učitel sám. Pouze učitel je schopen stanovit cíle tak, aby dobře fungovaly, protože zná úroveň svojí třídy, jednotlivých žáků a kam ve výuce v minulých hodinách dospěli. Není nutné na každou hodinu mít stanovený cíl. Záleží na ustanovení si dílčích cílů např. pro tříhodinový tematický celek. Někdy plní jeden cíl pro vícehodinový tematický celek, jindy může mít na jednu hodinu připraveno cílů několik.

2.7.4 PŘIMĚŘENOST

Toto téma je v oblasti cílů velmi diskutované, jedná se totiž o stanovení takových cílů, které jsou náročné, ale zároveň pro většinu třídy i splnitelné.

Důležitým aspektem přiměřenosti cílů je fakt, že učitel musí vycházet z nestejně mentální, psychomotorické a afektivní úrovně jednotlivých žáků. Musí brát v potaz tělesnou zralost (biofyziologická, psychomotorická) - jestli dítě unese tašku, sezení v lavici, má rozvinutou jemnou motoriku. Dále psychickou zralost – koncentrace pozornosti, paměť, myšlení, vnímání... A v neposlední řadě sociální zralost – samostatnost, nebát se, nezávislost na matce apod.

Proto je zde důležitá rozdílnost specifických výukových cílů u jednotlivých žáků na rozdílných úrovních. V rámci vnitřní diferenciacce je třeba nadaným žákům stanovit cíle obtížnější, ale na stranu druhou je třeba z hlediska konzistence, aby dílčí cíle vedly stále k dosahování obecnějších cílů vzdělávání. Žák by se měl konkrétně dozvědět, co a jak se má učit a jaké výkony se od něj budou očekávat (Kalhous, Obst, 2002).

2.7.5 KONTROLOVATELNOST

Zdali došlo v rámci vyučování k zamýšleným změnám v žákových kompetencích (znalostech, dovednostech, postojích), můžeme posoudit jen na základě pozorovatelné činnosti žáků. Proto by konečné vymezení cíle mělo vyjadřovat, jaké činnosti, popř. jakého výkonu je žák schopen dosáhnout.

Stanované cíle by měly obsahovat:

- požadovaný výkon žáků,
- podmínky, za kterých má být výkon realizován,
- normu výkonu (Kalhous, Obst, 2002, s. 277).

Tato kritéria kontrolovatelnosti realizujeme nejnáze u kognitivních a psychomotorických cílů. Kontrola u cílů afektivních často zajistit nelze. Je to z té příčiny, že jejich fixace je procesem dlouhodobým, a míra zvnitřnění určitého postoje je těžko zjištělná.

Požadovaný výkon by měl být vyjádřen formou činnosti, již je možno pozorovat. Zde používáme sloves tzv. aktivních (žák dokáže *nakreslit, vypočítat, odvodit, zapsat...*). Nevhodnými, významově nejednoznačnými jsou slovesa jako např. vědět, znát, rozumět, chápat, věřit...

Podmínky výkonu často vyjadřují, za jakých podmínek a jakých předpokladů je žák schopen výkon realizovat. Zde se používají slovesa např. *samostatně, v časovém limitu, ve skupině, s použitím učebnice, slovníku, odborné literatury...*

Norma výkonu, kterou je určena kvalita výkonu ve vztahu k cíli specifickému, se může stanovit například tím, kolik chyb může žák udělat, kolik učebních příkladů má žák z daného počtu vyřešit, aby byl cíl ještě považován za splněný apod. Za snáze kontrolované jsou považovány předměty se strukturalizovanou učební látkou, např. fyzika, matematika, cizí jazyky, odborné předměty.

Příklad:

a) nevhodně stanovený cíl:

„Cílem vyučovací hodiny je probrat základní operace se zlomky (sčítání, odčítání)“

Chyby: formulace v jazyce učitelova výkonu, nikoli žákova. Cíl není kontrolovatelný, neznáme požadovaný výkon žáků, nevíme, za jakých podmínek, má být cíle dosaženo.

b) správně stanovený cíl:

„Žáci se naučí provádět základní operace se zlomky tak, aby byli schopni vyřešit čtyři předložené příklady z pěti za pomoci tabulek se zlomky.“

Všechna kritéria splněna: je jasné, jaké činnosti budou žáci vykonávat, jaké pomůcky je nutno zajistit, jaké příklady připravit, lze zvolit vhodné metody a formy učení žáků.

2.8 TAXONOMIE VÝUKOVÝCH CÍLŮ

Jako pomůcka při definování cílů, může posloužit tzv. taxonomie výukových cílů. Taxonomie umožňuje učitelům zajistit, aby žáci ve výuce zvládli upotřebit poznatky a zároveň se učili vědomosti, dovednosti a postoje aplikovat, provádět s nimi náročnější myšlenkové operace apod. Taxonomie jsou užitečné všude tam, kde potřebujeme

rozlišovat obtížnost učiva (diferenciaci) a kde plánujeme a kontrolujeme dosažené výsledky výuky.

Autoři taxonomií vycházejí ze dvou aspektů, a to z procesu záměrné změny osobnosti žáka a ze strukturálního pojetí osobnosti.

Výukový cíl můžeme definovat jako „*představu o kvalitativních a kvantitativních změnách u jednotlivých žáků v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické, kterých má být dosaženo ve stanoveném čase v procesu výuky*“ (Kalhous, Obst, 2002). Změny u jednotlivých žáků jsou relativně stálé. Výukový cíl by neměl být stanoven pouze učitelem. Přínosnější přístup je stanovení výukového cíle na základě spolupráce a diskuze mezi učitelem a žáky. Žák není pouze pasivním předmětem výuky, ale měl by být aktivním subjektem, který výuku spoluutváří. Tím, že se žáci podílejí na stanovení výukového cíle, dojde k jejich vnitřnímu přijetí - ztotožnění se s nimi. Výukový cíl pak plní důležitou regulační roli v jejich učebních činnostech. Definování učebních cílů pomocí žákovy výkonu má výhodu v tom, že ujasňuje typ žákovy učení a úroveň osvojení učiva žákem (pamětní osvojení – porozumění – aplikace apod.).

Z hlediska praktické použitelnosti ve výuce je vhodné výukové cíle rozdělit do následujících kategorií.

Kognitivní (vzdělávací, informativní) - vymezují vědomosti (pojmy, zákony a teorie), intelektuální dovednosti a schopnosti (řešení úlohy), které si žák osvojí.

Afektivní (postojové, hodnotové, emocionální, výchovné) - obsahují osvojování postojů, vytváření hodnotové orientace (např. odpovědný přístup k řešení ekologických otázek) a sociálně komunikativních dovedností (např. vyslechnout názor druhého, hledat argumenty pro obhájení svého způsobu řešení problému aj.), dosažení těchto cílů je hlavním záměrem výchovy v užším slova smyslu.

Psychomotorické (výcvikové, operační, činnostní) - zahrnují osvojování psychomotorických dovedností (manipulace s přístroji či jinými pomůckami, sestavování elektrického obvodu nebo experimentální aparatury, práce se stavebnicí) a jsou nejčastěji předmětem výcviku. Psychomotorické cíle z hlediska učení zahrnují i některé dovednosti intelektuální (např. získat informace zkoumáním fyzikálních dějů nebo experimentální činností, vytvořit návyky nutné pro zpracování informací apod.). [1]

2.8.1 TAXONOMIE CÍLŮ V KOGNITIVNÍ OBLASTI

Dané cíle se týkají poznávacích procesů žáka (často hovoříme o poznacích a vědomostech) a prostupují všemi předměty.

Rozdělení níže se snaží strukturovat přímou kognitivní činnost žáků a vytváří hierarchicky uspořádaný systém. Taxonomie je přísně logicky strukturovaná, ale nesnaží se klasifikovat učivo, jednotlivé fáze vyučovacího procesu, výukové metody a činnost učitele. Spíše se jedná o nástroj k propojení učiva a činnosti žáků a rovněž zajišťuje zpětnovazební informace o úrovni zvládnutí úkolu žákem.

Taxonomie podle B. S. Blooma a kol.:

Bloomova taxonomie je rozdělena do 6 úrovní (kategorií). Toto uspořádání je založeno na hypotéze, že k dosažení vyšší kategorie je potřeba důkladně zvládnout kategorie nižší. Některé výzkumy (P. Byčkovský, J. Kotásek, E. Mazák, 1981) však ukazují, že hierarchický vztah je patrný u prvních tří kategorií, poslední tři kategorie již tak jasnou strukturu nevykazují. Jednotlivé kategorie jsou řazeny vzestupně podle obtížnosti k jejich dosažení.

Taxonomie kognitivních cílů (Bloom, 1956)	
1.	znalost
2.	porozumění
3.	aplikace
4.	analýza
5.	syntéza
6.	hodnocení

- a) Vychází z pedagogických a psychologických požadavků na záměrně řízenou kognitivní činnost žáků ve výuce, je na ni zaměřena, strukturuje ji a vytváří z ní hierarchicky uspořádaný systém. Může sloužit jako nástroj nejen k logickému propojení učiva a činností žáků, ale také ke zjištění dokonalejší zpětnovazební informace o tom, na jaké úrovni zvládl žák příslušný úkol.
- b) Skládá se ze šesti hierarchicky uspořádaných kategorií cílů označených jako:

- znalost (zapamatování)
 - porozumění
 - aplikace
 - analýza (rozbor)
 - syntéza (shrnutí, sjednocení v celek)
 - hodnocení
- c) Hierarchické uspořádání poukazuje, že je nutné nejprve zvládnout nižší úroveň učiva, aby bylo možné zvládnout vyšší úroveň. Poslední tři kategorie jsou na prvních mnohdy málo závislé.

Taxonomie kognitivních cílů *Nižší úroveň cílů:*

1. Na úrovni znalosti (zapamatování) se požaduje od žáka znovuvybavení poznatků a jejich reprodukce. Činnost žáků vyjadřujeme použitím aktivních sloves jako seřadit, reprodukovat, definovat, doplnit, napsat, opakovat, popsat, přiřadit, vybrat, určit.

2. U porozumění má žák podat důkaz o pochopení a schopnost užití znalosti. Typická slovesa pro stanovení činností žáka: vyjádřit vlastními slovy, jinak formulovat, uvést příklad, interpretovat, opravit, vysvětlit, objasnit, zkontrolovat apod.

3. Při aplikaci již dochází u jedince k přenosu učení do nových (problémových) situací. Typická slovesa jsou: prokázat, aplikovat, diskutovat, interpretovat údaje a vztahy, navrhnout, naplánovat, použít, řešit, vyzkoušet apod.

Vyšší úroveň cílů:

4. U analýzy jde o schopnost rozložit sdělení (objekt) na prvky nebo části tak, aby si žák dokázal vysvětlit a uspořádat myšlenky, rozlišit fakta od hypotéz či významné údaje od méně významných, či dokonce bezvýznamných. Typická slovesa: najít princip uspořádání, rozhodnout, provést rozbor, rozlišit, rozdělit, analyzovat aj.

5. Syntéza znamená schopnost žáka skládat prvky a části v celek. Při syntéze je třeba umět vyhledávat prvky z různých pramenů či odvětví a skládat je do jednotlivých útvarů (přestrukturovat). Typická slovesa: kombinovat, navrhnout, skládat, modifikovat, napsat zprávu, shrnout, klasifikovat, vyvodit obecné závěry apod.

6. U hodnocení jde o žákovu schopnost (hodnocení) i potřebu posouzení hodnoty myšlenek, dokumentů, výtvorů, metod, způsobů řešení apod. Novým prvkem je zde použití kritérií, mezi nimiž důležitou roli hrají hodnoty. Tím se nejvyšší kategorie kognitivních cílů stává spojovacím článkem s oblastí cílů afektivních. Zde je důraz nejen na kognitivní stránku, ale i na emotivní se zřetelem k prožitkům. Typická slovesa: obhájit, argumentovat, oponovat, vyvrátit, ocenit, provést kritiku, zdůvodnit aj. (Kalhous, Obst, 2002).

V pedagogické praxi je často zřejmé, že se učitelé zaměřují především na nejnižší úroveň Bloomovy taxonomie (zapamatování si správné odpovědi na konkrétní otázku). Správný vývoj osobnosti žáka však vyžaduje uplatnění činností, které plní cíle na vyšších úrovních této taxonomie. Žáci by měli být schopni vytvářet hypotézy a následně je ověřovat či vyvracet, formulovat problém a shánět potřebné informace. Taxonomie rovněž ukazuje, jak náročná je definice, že žák „umí“. Je patrné, že toto sdělení může znamenat zapamatování si poznatku, ale i aplikaci konkrétní informace k řešení problému. Požadovaná úroveň by proto měla být zcela exaktně stanovena. Porušením tohoto pravidla se žák dostává do situace, kdy není přesně obeznámen s požadavky učitele. Žák poté vnímá zkoušení jako proces, při kterém hraje největší roli náhoda.

Pro vymezení kognitivních cílů je někdy používána taxonomie B. Niemierka. Niemierko rozlišil dvě základní úrovně osvojení a tyto úrovně dále člení do dvou podskupin.

Taxonomie podle B. Niemierka

1. úroveň - Vědomosti

zapamatování poznatků

Žák dosáhne této úrovně, jestliže si dokáže vybavit určitá fakta, termíny, zákony, teorie nebo zásady činnosti, přičemž je nezkrsluje a nezaměňuje. Typická slovesa:

definovat, napsat, opakovat, vysvětlit, doplnit apod.

porozumění poznatkům

Na této úrovni žák předkládá zapamatované poznatky v jiné podobě než v té, ve které si je zapamatoval. S poznatky již dokáže pracovat (zestručnit, uspořádat) a pouze je nereprodukuje. Příkladem typických sloves jsou: *objasnit, jinak formulovat, ilustrovat, převést, vyjádřit vlastními slovy, odhadnout*

2. úroveň - Dovednosti

používání vědomostí v typových situacích (specifický transfer)

Žák dokáže využít poznatků k řešení úkolů, které již ve výuce byly řešeny. Dříve řešený úkol plní funkci vzoru a nesmí se lišit od situace vyskytující se v běžné praxi. Typická slovesa jsou: *aplikovat, demonstrovat, diskutovat, použít, prokázat, řešit apod.*

používání vědomostí v problémových situacích (nespecifický transfer)

Žák již využívá získané poznatky k řešení situací, se kterými se ještě nesetkal. Žák problém analyzuje a navrhne způsob řešení. Dále navrhne ověření svého řešení a diskutuje výsledky. Dokáže zhodnotit dosažené výsledky a případně korigovat řešení za účelem zlepšení efektivnosti, přesnosti, atd. K formulaci cílů této úrovně můžeme využít typická slovesa: *analyzovat, rozhodnout, rozlišit, provést rozbor, porovnat, posoudit, prověřit apod.*

Revize Bloomovy taxonomie

Od vydání původní Bloomovy taxonomie z roku 1956 urazil obor pedagogika dlouhou cestu. Sám Bloom svoji taxonomii neformuloval jako jediné správné rozdělení edukačních cílů. Doufal, že v průběhu dalších let bude taxonomie dále upravována a precizována. Bloom se opíral o tehdejší závěry behavioristů. Toto pojetí znamenalo ve své době výrazný posun. V dnešní době máme i další možné teoretické postupy, a proto bylo třeba Bloomovu taxonomii modifikovat ve shodě s nejnovějšími poznatky. Tato revize vychází ze závěrů kognitivní psychologie.

Inovace taxonomie byla nutná z několika příčin. Již brzy po vydání původní taxonomie bylo vzneseno několik výhrad od pedagogických pracovníků, kteří upozornili na některé cílové úrovně nepostižitelné Bloomovou taxonomií. Další rozvoj didaktiky prokázal nutnost přesné klasifikace výukových cílů. Výukové cíle hrají i dnes ve vzdělávání nezastupitelnou roli, a proto je tato oblast stále doplňována nejnovějšími poznatky.

„Koncem devadesátých let minulého století připravovalo nakladatelství Logman nové vydání původní Bloomovy taxonomie. Nakladatelství požádalo jednoho z původních autorů taxonomie (D. R. Kratwohl) o zapracování nových poznatků objevených po prvním vydání. Z následné spolupráce mezi nakladatelstvím a Kratwohlem vznikla myšlenka revidovat taxonomii. Byl sestaven tým složený z odborníků teorie kurikula (L. W. Anderson), kognitivních psychologů a specialistů na testování a hodnocení. Po třech letech byla představena revidovaná verze taxonomie odborné veřejnosti. Následné připomínky byly do práce zapracovány a revize byla připravena pro vydání, které se uskutečnilo v roce 2001.“ [2]

Prvotní rozdělení výukových cílů na kognitivní, afektivní a psychomotorické není v revidované verzi zachováno. Revize se zaměřuje pouze na kognitivní cíle.

Původní Bloomova taxonomie z roku 1956 byla jednodimenzionální a obsahovala 6 úrovní - znalost, porozumění, aplikace, analýza, syntéza, hodnocení.

Nové pojetí rozděluje taxonomii do dvou dimenzí - znalostní dimenze a dimenze kognitivního procesu.

Znalostní dimenze obsahuje 4 kategorie - znalost faktů, konceptuální znalost, procedurální znalost a metakognitivní znalost.

Dimenze kognitivního procesu obsahuje 6 kategorií - zapamatovat, porozumět, aplikovat, analyzovat, evaluovat a tvořit.

Tento nový systém je pak reprezentován následující tabulkou.

	DIMENZE KOGNITIVNÍHO PROCESU					
ZNALOSTNÍ DIMENZE	1. Zapamatovat	2. Rozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A. Znalost faktů						
B. Konceptuální znalost						
C. Procedurální znalost						
D. Metakognitivní znalost						

Při vytváření revidované verze taxonomie se lehce upustilo od hierarchického modelu. Jednotlivé úrovně již nereprezentují náročnost daného výukového cíle. Tento odklon je ale nahrazen komplexitou. Podle daného modelu je nutné do výuky zařadit edukační cíle ze všech úrovní.

Jednotlivé roviny dimenze kognitivního procesu se příliš neliší od původní verze taxonomie. Úroveň zapamatování je definována jako jednoduché uložení a vybavení znalosti z dlouhodobé paměti. Úroveň porozumění vystihujeme jako konstruování významu na základě získaných sdělení včetně ústního, písemného nebo grafického. V původní taxonomii byla tato úroveň někdy pojmenována jako pochopení. Významově se nepříliš liší od nového názvu, ale pochopení chápeme jako předstupeň porozumění. Aplikací rozumíme užití postupu nebo struktury v různých situacích. Analýza znamená diferenciaci látky na dílčí jednotky a určení, jaká je spojitost mezi těmito jednotkami a jaký vztah mají tyto jednotky k celkové struktuře nebo účelu. Hodnotit znamená posuzovat podle konkrétních kritérií a standardů. Poslední úrovní je tvorba, která je definována jako vytváření nových vnitřně soudržných komplexů z jednotlivých prvků, reorganizace složek do nového znaku nebo struktury.

Příkladem práce s revidovanou taxonomií je formulace výukového cíle „žák doplní maximálně s jednou chybou vynechaná vyjmenovaná slova po b v řadě na tabuli“. Sloveso „doplní“ patří mezi typická slovesa úrovně zapamatovat v dimenzi kognitivních procesů. Znalost jednotlivých slov je znalost faktů. Díky určení pozice výukového cíle v jednotlivých dimenzích získáme výsledné zařazení cíle v revidované taxonomii - v tomto konkrétním příkladu je tato pozice 1A. Dalším příkladem může být výukový cíl „žák vysvětlí vlastními slovy, jaký smysl má znalost správného í/ý ve slově b_t“. Zde se už posouváme na rovinu konceptuální znalosti (rozumí/vysvětlí) a úroveň rozumět, čili 2B. Žák musí znát slova vyjmenovaná, správný tvar slov vyjmenovaných i nevyjmenovaných a jejich uplatnění ve smysluplných větách.

„Revidovaná Bloomova taxonomie nabízí hlubší pohled na problematiku výukových cílů. Stala se součástí moderních pedagogických teorií. Její praktické použití klade vysoké nároky na učitele. Při správném použití je však neocenitelným nástrojem v rukách pedagogického pracovníka.“ [3]

2.8.2 TAXONOMIE AFEKTIVNÍCH CÍLŮ

Zatímco hierarchie taxonomie kognitivních cílů je založena na vzrůstající komplexnosti kognitivních procesů, taxonomie afektivních cílů je budována na základě postupného zvnitřňování hodnot vychovávaných subjektů.

Tyto cíle ovlivňují postoje a hodnoty žáků. Jsou v úzkém vztahu s výchovou a velkou roli zde hraje role učitele jako vzoru. Měly by být realizovány v každodenním výchovném působení celé instituce, zároveň jsou základem některých předmětů („výchov“ – občanská, tělesná, hudební, výtvarná). Afektivní cíle a jejich realizace jsou jen velmi těžko kontrolovatelné. Při realizaci těchto cílů je požadována dlouhodobost a důslednost, cíle se žákům nesdělují, ale implicitně vyplývají z edukačních činností učitele. Zde jsou nejčastěji zmiňované taxonomie D. B. Kratwohla a B. Niemberka.

Kratwohlova taxonomie

Tato taxonomie obsahuje 5 úrovní a byla vytvořena v roce 1964.

1. *přijímání (vnímání)*

Tuto úroveň můžeme charakterizovat jako ochotu žáka přijímat a vnímat podněty. Žák sleduje výklad, naslouchá učiteli a spolužákům, či věnuje pozornost řešení vzorové úlohy na tabuli. Úroveň můžeme dále rozdělit na subkategorie, a to podle stupně vnímavosti vůči podnětům.

2. *reagování*

Reagováním žák projevuje větší zainteresovanost v procesu výuky. Od pouhého pasivního vnímání přechází k aktivní činnosti a zapojuje se do výuky. Reakce pak přináší pocit uspokojení, který plyne z dobrovolného rozhodnutí reagovat. Toto emoční pozadí nemusí být vždy patrné navenek.

3. *hodnocení (oceňování hodnoty)*

Na třetí úrovni již žák oceňuje jevy, chování a další procesy. Rozděluje je na žádoucí, užitečné a nežádoucí. Podle rozdělení je pak motivován. Pokud nějaký jev posoudí jako velice užitečný, cítí jistý závazek, který dále ovlivňuje jeho chování. Subkategorie této úrovně jsou:

- akceptování hodnoty
- preferování hodnoty
- přesvědčení o hodnotě

4. *integrace hodnot*

Postupným zvnitřněním hodnot nastávají situace, ke kterým se vztahuje více než jedna hodnota. Tento vzniklý konflikt řeší žák integrováním a strukturováním hodnot, čímž vytváří jakýsi žebříček hodnot. Zařazením hodnoty do tohoto žebříčku se stabilizuje chování, které by jinak bylo nepředvídatelné.

5. *zvnitřnění hodnot v charakteru*

Na nejvyšší úrovni již hodnoty získávají pevné místo v hodnotové hierarchii jedince. Tato hierarchie plně a dlouhodobě řídí chování jedince. Hodnotový celek se integruje do charakteru jedince a vytváří se tak osobní životní filozofie. Úroveň můžeme dále rozdělit do následujících subkategorií:

- generalizovaná zaměřenost

- charakterová vyhraněnost [4]

Taxonomii afektivních cílů zpracoval i již zmiňovaný Niemierko. Jeho rozdělení vychází z taxonomie Kratwohlovy, ale je upraveno a zjednodušeno pro využití v učitelské praxi. Niemierko rozčlenil míru zvnitřnění do dvou úrovní a každou z nich do dvou subkategorií.

Niemierkova taxonomie

1. úroveň

účast na činnosti

Žák provádí vědomou selekci podnětů a činností. Tato selekce odpovídá přijaté roli. Žák není iniciativní, pouze se v dané situaci pokouší adaptovat a zorientovat.

podjímání se činnosti

Žák je již zainteresován. Samostatně se pouští do činnosti a organizuje ji. Jednání je stále málo upevněné.

2. úroveň

naladění k činnosti

Na této úrovni je žák pozitivně naladěn k vykonávání dané činnosti. Naladění chápeme jako trvalou vnitřní potřebu a dodatečné kladné hodnocení výsledků činnosti. Žákovi však chybí širší zobecnění vlastního vztahu k činnosti.

systém činnosti

Žák si vytvořil harmonicky uspořádaný soubor zásad jednání a s těmito zásadami se identifikoval. Pomocí těchto zásad reguluje svoji činnost.

2.8.3 TAXONIMIE PSYCHOMOTORICKÝCH CÍLŮ

Jedním z těch, kteří se věnovali psychomotorickým cílům a jejich taxonomii, byl H. Dave. Tato taxonomie je jednou z nejstarších v této oblasti, vznikla v roce 1968. [5] Dave rozlišuje 5 úrovní, které dále člení do subkategorií.

Daveova taxonomie

1. *imitace (nápodoba)*

Žák pozoruje činnost a začíná ji napodobovat. Imitace probíhá na bázi vnějších podnětů a pozorování. Tuto úroveň dále členíme do subkategorií:

- impulsivní nápodoba
- vědomé opakování

2. *manipulace (praktická cvičení)*

Na této úrovni žák dokáže uskutečnit určitou činnost dle slovního návodu. Dokáže rovněž vybrat konkrétní činnost podle vhodnosti k řešení daného úkolu. Můžeme také pozorovat zlepšení manipulace s nástroji. Subkategorie této úrovně jsou:

- manipulace podle instrukce
- manipulace podle výběru
- manipulace za účelem zpevnování

3. *zpřesňování*

Žák již dokáže vykonávat daný úkol relativně přesně a rychle. Činnost je vykonávána s větší účinností než v předchozích úrovních. Rozeznáváme tyto subkategorie:

- reprodukce
- kontrola

4. *koordinace*

Tuto úroveň charakterizujeme jako koordinovaný sled různých činností, přičemž pohybové výkony jsou vnitřně soudržné. Subkategorie této úrovně jsou:

- sekvence (přenesení jedné činnosti na druhou)
- harmonie (plynulý soulad jednotlivých činností)

5. automatizace

V činnosti žáka se projevují pohybové automatismy, které výrazně zefektivňují průběh činnosti. Při vynaložení malého úsilí je činnost maximálně účinná - maximum výkonu při minimu energie. Úroveň dále členíme do 2 subkategorii:

- částečné zautomatizování
- úplné zautomatizování

2.9 PRÁCE S CÍLEM BĚHEM VYUČOVÁNÍ

Přijetím nabídnutého cíle žáky je důležitým aspektem, který by měl provázet učitelovo plánování výuky a její realizaci. „Vzít cíl výuky za svůj, vnitřně se s ním ztotožnit, je podstatným motivačním mechanismem učení“ (Vališová A., Kasíková H., 2007). Tento mechanismus je vázán na několik podmínek:

- Je potřeba pracovat s **dosažitelnými cíli**. Pouze cíl, který je dosažitelný, motivuje k další učební činnosti.
- Neméně podstatnou podmínkou je **perspektiva cílů**. Cíle by měly mít přesah i mimo stěny třídy a školního učení.
- **Sdělování cíle** žákům. Poznatky z praxe ukazují důležitost sdělování cílů žákům. Jde hlavně o motivační funkci cíle. Žáci by měli vědět, co po absolvování hodiny budou umět, za jakých podmínek této změny dosáhnou a jak bude jejich výkon hodnocen.
- Je na učiteli, zdali považuje za důležité, cíl hodiny přímo oznámit, nebo jej bude postupně odkrývat během hodiny. Sdělení umožňuje také to, aby se žák mohl s cílem ztotožnit, přijmout jej, chápat jej také jako svůj cíl.
- **Učit žáky pracovat s cílem**. Ideální představa je, že sám žák by si měl přát cíle dosáhnout. Učitel by měl žáky navést na souvislost cíle s jejich potřebami a zájmy a žáci by spolu s ním měli cíle formulovat a chtít jich opravdu dosáhnout.
- **Přizpůsobit cíl reálným podmínkám**. Práce pedagoga s cíli znamená především je umět přizpůsobit podmínkám, ve kterých se mají realizovat. V praxi to znamená,

že cíle modifikujeme k podmínkám daných časem, prostorem, počtem žáků, i typem žáků - u pomaleji se učícího žáka dočasně snížíme nároky, u rychlejších naopak zvýšíme (Vališová A., Kasíková H., 2007).

Důležitým aspektem též považuji uvědomění si jistých problémů při ověřování cílů ve výuce. Jinými slovy připravené cíle (zamýšlené) nemusí být totožné s cíli, které jsou žákům předávány (realizované) a ty nepochybně nebudou stejné s cíli, které si žáci skutečně odnesou (dosažené).

3 CÍLE FORMULOVANÉ VE VZDĚLÁVACÍCH DOKUMENTECH

Cíle vzdělávání sice procházejí různými historickými peripetemi, ale jejich základní směřování je trvalé – jsou orientovány na budoucnost, na zabezpečení dalšího rozvoje jedince a společnosti. Tuto zákonitost formuloval např. B. Russel ve své knize *Education and good life* takto: „*Musíme mít určitou koncepci o charakteru osobnosti, kterou chceme formovat, a to dříve, než dospějeme k definitivnímu názoru o edukaci, kterou považujeme za nejlepší*“ (Russel, 1954, s. 65).

Názory na nejlepší edukační systém se mohou odlišovat, ale důležitá pro utváření osobnosti člověka je jasná představa o jejích dominantních vlastnostech. Koncepce osobnosti žáka by měla co nejvýstižněji a nejvěrněji odpovídat požadavkům společnosti při hledání cesty do budoucnosti. Edukační systémy a výchovně-vzdělávací soustavy tuto objektivní realitu vždy nějakým způsobem reflektují a při uvádění do praxe ji také výslovně formulují (Janík, Maňák, Knecht, 2009).

3.1 NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICĚ

Základní výchozí dokument Národní program rozvoje vzdělání v České republice – (Bílá kniha) vyhláší jako dlouhodobou strategii vzdělání a výchovy v ČR představu o „*povaze člověka jako osoby a jejího vztahu k lidské společnosti a přírodnímu řádu*“ a zároveň zdůrazňuje, že „*teprve tento širší pohled dovolí jasně formulovat cíle a priority vzdělávací soustavy a poskytne také hlavní argumenty pro volbu konkrétních cest a nástrojů jejich realizace*“ (s. 12).

Vzdělávací soustava tohoto dokumentu se zaměřuje na tyto cíle:

- *rozvoj lidské individuality,*
- *zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti,*
- *zprostředkování výchovy k ochraně životního prostředí,*
- *posilování soudržnosti společnosti,*
- *podpora demokracie a občanské společnosti.*
- *výchova k demokratickému občanství,*
- *výchova k partnerství,*

- *zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti,*
- *zvyšování zaměstnatelnosti, tedy schopnosti nalézat zaměstnání a trvale se uplatňovat na trhu práce (s. 14).*

3.2 CÍLE V RÁMCOVĚ VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) je závazný pro všechny základní školy v České republice. V případě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jde o další transformaci a konkretizaci cílů obecných. Zde se však povaha člověka jako osobnosti blíže nespecifikuje. Místo toho se zde klade důraz na žádoucí dovednosti. Dále se zdůrazňují pragmatická hlediska takových kvalit osobnosti, která umožní této osobnosti „pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se nadále vzdělávat a podle svých možností se aktivně podílet na životě společnosti“ (RVP ZV, 2016, s. 8)

Základní vzdělávání se orientuje na klíčové kompetence a mělo by poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.

„V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- *umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;*
- *podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;*
- *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;*
- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;*
- *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;*
- *učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;*

- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci“ (RVP ZV, 2016, s. 9).

Tento dokument definuje nejen znalosti, ale také dovednosti, které jsou pro nás podstatné. Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.

Pro naše téma jsou nejpodstatnější 3 kapitoly, tj. klíčové kompetence, vzdělávací oblasti a průřezová témata. Z jednotlivých kapitol bych ráda vyzdvihla informace vztahující se k učebním dovednostem dětí.

3.2.1 KLÍČOVÉ KOMPETENCE

"Mít klíčovou kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj" (Bělecký, Hausenblas, 2007, s. 7).

Dále jsou klíčové kompetence v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2005) definovány takto: „*Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti... k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.*“ (RVP, 2015, s. 10)

Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní vzdělávání, vstup do života a do pracovního procesu. Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek

celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.

Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je *učivo chápáno jako prostředek* k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí. „*Učivo vymezené v RVP ZV je doporučeno školám k distribuci a k dalšímu rozpracování do jednotlivých ročníků nebo delších časových úseků. na úrovni ŠVP se učivo stává závazným.*“ (RVP, 2015, s. 15)

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.

Myšlenka klíčových kompetencí souvisí s proměnou tradiční školy. Ta vyžaduje změny: obsahu vzdělávání, metod a forem výuky a způsobu hodnocení.

Změny v obsahu vzdělávání

Co se týče změn v obsahu vzdělání, prosazuje se tendence koncipovat obsah učiva více než dosud vzhledem k požadavkům a vývojovým možnostem dětí. Jedná se o redukci učiva (orientovat se na to, co je podstatné, pro život využitelné a potřebné, a vypustit velké množství konkrétních, detailních a často nepodstatných poznatků, které do určité míry znemožňují používání moderních strategií k učení vedoucích k rozvoji klíčových kompetencí) a také o jinou strukturaci, která usnadňuje obsahovou integraci, propojování poznatků, lepší chápání vztahů a mezioborových souvislostí. (Spilková, 2004, s. 19).

Změny metod a organizačních forem vyučování

S novým konceptem klíčových kompetencí souvisí také odpovídající volba metod a organizačních forem vyučování. Důraz je kladen na činnostní, aktivní vyučovací metody, řešení problémových úkolů, projekty, dialogické metody, diskuze, hry, dramatizace, experimentování apod. Tomu odpovídá i důraz na skupinové formy práce a samostatnou

činnost žáků (vedle dosud převažující frontální výuky). Charakteristickým znakem nového pojetí je kooperativní vyučování. (Spilková, 2004, s. 22).

Změny v oblasti hodnocení žáka

Cílem hodnocení je poskytnout žákovi zpětnou vazbu, prostřednictvím níž získává informace o tom, jak danou problematiku ovládá, jak dovede nakládat s tím, co se naučil, v čem se zdokonalil a v čem ještě chybuje. *Nedílnou součástí hodnocení musí být konkrétní návod, jak má žák postupovat, aby přetrvávající nedostatky odstranil. Hodnocení by se mělo soustředit na individuální pokrok každého žáka a na to, jak žák naplnil předem stanovené a dohodnuté požadavky. Nejvýraznější změna v hodnocení žáka (oproti současné praxi) spočívá v tom, že se hodnocení bude vztahovat především k dosahování očekávaných výstupů v jednotlivých vzdělávacích oborech (předmětech), a současně s tím i k utváření klíčových kompetencí.* (Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání, 2005, s. 61).

Klíčové kompetence by měly být závazné pro všechny žáky k ukončení (9. ročníku) školní docházky. Celý přehled klíčových kompetencí lze najít v dokumentu RVP ZV na webových stránkách Národního ústavu pro vzdělávání.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.

3.2.2 PRŮŘEZOVÁ TÉMATA

Průřezová témata se týkají aktuálních problémů současného světa. Tato témata obsahují silný výchovný aspekt a napomáhají osobnostnímu a charakterovému rozvoji žáků, vytvářejí prostor pro utváření jejich postojů a hodnotového systému. Proto by měl být při výuce kladen důraz především na kultivaci žakovských postojů a hodnotových orientací. Nároky kladené na utváření vědomostí a dovedností těchto žáků by měly vždy plně respektovat jejich individuální možnosti. *„Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků.“* (RVP, 2015, s. 90). Učitel by měl tato témata

propojit se vzdělávacím obsahem vyučovacích předmětů a s činnostmi, které žáci realizují ve škole i mimo ni. Tím zajistí komplexnost a chápání problémů témat v souvislostech.

„Základní vzdělávání se týká těchto průřezových témat:

- *osobnostní a sociální výchova,*
- *výchova demokratického občana,*
- *výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,*
- *multikulturní výchova,*
- *environmentální výchova,*
- *mediální výchova. (RVP, 2015, s. 90)*

3.2.3 VZDĚLÁVACÍ OBLASTI

Pro snadnou orientaci a přehlednost je vzdělávací obsah základního vzdělávání v RVP ZV rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk),
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace),
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie),
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět),
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství),
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis),
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova),
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova),
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce).

V těchto vzdělávacích oblastech je v RVP ZV vždy popsána charakteristika dané oblasti. Dále je zpracováno cílové zaměření vzdělávací oblasti a obsah vzdělávacích oborů je tvořen očekávanými výstupy a učivem.

Členění pro 1. stupeň je členěno na dvě období. na 1. období (1. - 3. ročník) a 2. období (4. - 5. ročník).

3.3 CÍLE ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU ZÁKLADNÍ ŠKOLY A MATEŘSKÉ ŠKOLY MIROVICE

ŠVP ZŠ a MŠ Mirovice vešel v platnost roku 2012. Dokument se snaží zdůraznit podporu společné výchovné a vzdělávací strategie směřující k cílům ZV, a tím k utváření klíčových kompetencí žáků. Ty „jsou zajištěny promyšlenými a koordinovanými didaktickými prostředky, od výuky jednotlivých předmětů, částečně integrovaných, popř. koordinovaných v oblastech vzdělávání, přes průřezová témata, která jsou formativním prvkem ZV v okruzích aktuálních problémů současného světa, až po krátkodobé i dlouhodobé projekty, směřující k aktivnímu přístupu žáků k poznávání a řešení problémů i k rozvoji jejich kritického myšlení“ (ŠVP ZŠ a MŠ Mirovice, s. 5).

ZŠ a MŠ Mirovice se v souladu s mottem ŠVP „škola pro všechny“ zaměřuje na osobnostní a sociální rozvoj všech žáků, klade důraz na všestranný rozvoj osobnosti každého jednotlivce. Způsob výuky a hodnocení žáků by měl podporovat nejen žáky s intelektuálním nadáním, ale i žáky s jiným druhem nadání jako je nadání hudební, manuální, pohybové, estetické apod.

K tomu, aby škola zajistila rozvoj klíčových kompetencí žáků, snažíme se uplatňovat tyto společné postupy:

Kompetence k učení – umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení

a) Reflexe učebního procesu

- vedeme žáky, aby svou práci sami hodnotili a zaznamenávali svůj pokrok;
- výuka cizích jazyků probíhá v diferencovaných skupinách složených podle dosažené úrovně schopností, dovedností a kompetencí žáka;
- k dosažení potřebných dovedností vymezených v okruzích průřezových témat využíváme zejména projektové vyučování;

- zařazováním exkurzí, přednášek odborníků do výuky motivujeme žáky k aktivnímu přístupu k učení, ukazujeme smysl vzdělávání;
- v projektovém vyučování, v laboratorních pracích i v základní výuce jsou žáci vedeni ke spolupráci a kooperaci, své názory obhajují;
- zařazujeme takové metody práce, které podporují zvědavost, iniciativu, tvořivost a aktivní přístup ke vzdělání;
- žákům umožňujeme ve vhodných případech realizovat vlastní nápady, podněcujeme jejich tvořivost;
- podporujeme účast na soutěžích a olympiádách.

b) Práce s informacemi

- vedeme žáky ke čtení s porozuměním tím, že zadáváme vhodné texty přiměřené věku a zájmům žáků i s uplatněním individuálního přístupu;
- učíme žáky pracovat s různými zdroji informací (tištěnými, elektronickými, apod.), žáci se učí informace správně citovat a kriticky hodnotit;
- žáci mají k dispozici školní knihovnu a mohou využívat školní počítače s připojením na internet i mimo výuku;
- organizujeme tematicky zaměřené exkurze, kde si žáci ověřují využitelnost školních poznatků v praxi;
- připravujeme žáky na účast v soutěžích; v rámci individuálních konzultací jim poskytujeme odbornou pomoc při vyhledávání doplňujících informací, a tím zvyšujeme i jejich zájem o daný obor.

Kompetence k řešení problémů - podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů

- podněcujeme žáky, aby navrhovali různé způsoby řešení problémů (i originální);
- učíme žáky, jak problémům předcházet;

- umožňujeme žákům, aby obhájili svá rozhodnutí a aby zároveň nesli za svá rozhodnutí zodpovědnost;
- při výuce motivujeme žáky problémovými úlohami z praktického života;
- ve vhodných oblastech vzdělávání zadáváme alternativní úlohy (matematický Klokan apod.);
- součástí výuky přírodovědných předmětů jsou laboratorní práce, při kterých se žáci metodou experimentu učí aplikovat teoretické poznatky v praxi a řešit problémy;
- škola organizuje celoškolní projekty; žáci se zde učí pracovat v týmu, společně řešit daný problém a využívat k tomu různé postupy.

Kompetence komunikativní - vést žáky k všestranné a účinné komunikaci

- vedeme žáky ke vhodné komunikaci se spolužáky, s učiteli a s ostatními dospělými ve škole i mimo školu;
- podporujeme samostatnost komunikace, vedeme k zodpovědnosti ve vztazích mezi vrstevníky i dospělými;
- učíme žáky obhajovat a argumentovat vhodnou formou svůj vlastní názor a zároveň naslouchat názoru jiných;
- prostorem pro setkávání a komunikaci jsou pravidelné schůzky zástupců tříd s vedením školy;
- škola umožňuje žákům využívání moderní komunikační technologie;
- žáci se účastní zahraničních pobytů;

Kompetence sociální a personální - rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci vlastní a druhých

- ve výuce zařazujeme skupinovou práci žáků, podporujeme vzájemnou pomoc při učení, spolupráci při řešení problémů;

- vedeme žáky k respektování dohodnutých pravidel chování, která jsou daná nejen Řádem školy, ale i ve škole vytvořenou atmosférou demokracie a přátelství; posilujeme aktivní spoluvytváření podnětného prostředí; reflektujeme tvořivé nápady a iniciativu žáků.
- učíme je zároveň k odmítavému postoji ke všemu, co narušuje dobré vztahy mezi žáky;
- sociální kompetence vytváříme na pobytových akcích (školy v přírodě, lyžařské kurzy,...);
- bohatá sportovní činnost rozvíjí v žácích žádoucí návyky ve vztahu k vlastnímu zdraví;
- rozsáhlou nabídkou volnočasových aktivit umožňujeme žákům seberealizaci a současně zabezpečujeme prevenci sociálně patologických jevů a jiných nežádoucích vlivů, ovlivňujících osobní rozvoj žáků.

Kompetence občanské - připravovat žáky jako svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňující svá práva a plnící své povinnosti

- vedeme k respektování všech dohodnutých pravidel chování, která si v třídních kolektivech žáci stanovují společně;
- navozováním modelových situací učíme žáky chování v krizových situacích;
- klademe důraz na Environmentální výchovu, žáky vedeme k třídění odpadů, k hlubšímu poznání a ochraně přírody (viz roční plán EVVO), k pochopení principů udržitelného rozvoje společnosti;
- zapojujeme žáky do péče o okolí školy, o výzdobu a uspořádání prostorů školy;

Kompetence pracovní - pomáhat žákům poznávat a rozvíjet své schopnosti i reálné možnosti a uplatňovat získané vědomosti a dovednosti při profesní orientaci

- seznamujeme žáky s pracovními podmínkami nejen z hlediska funkčnosti jednotlivých zařízení, ale i z hlediska ochrany zdraví a ochrany životního prostředí;
- vedeme je k objektivnímu sebehodnocení a posouzení s reálnými možnostmi při profesní orientaci;
- výuku doplňujeme praktickými exkurzemi, aby teoretické poznatky byly doplňovány i ukázkami z praxe;
- výběrem volitelných předmětů pomáháme žákům při profesní orientaci;
- na škole je vypracován celoškolní plán k volbě povolání;
- organizujeme návštěvu Úřadu práce v Písku pro žáky 9. ročníku, setkání se zástupci středních škol. (ŠVP ZŠ a MŠ Mirovice, str. 2)

4 DOVEDNOSTI

Dovednosti jsou jednou ze složek učiva. Z tohoto důvodu považuji za důležité pojednat o pojmu učivo ještě před tím, než se budu zabývat pojmem dovednosti. Učivem ve škole rozumíme obsah vzdělávání. Učivo již není cílem vzdělávání, ale prostředkem k dosažení požadovaných výstupů (očekávaných cílů, klíčových kompetencí). Obecně se uvádí, že se skládá ze tří složek:

- a) vědomosti,
- b) dovednosti,
- c) hodnotová orientace člověka.

Kromě výše zmiňovaných se ještě uvádějí vlastnosti člověka, jako je schopnost myšlení, vůle, emoce, rozsah paměti, obratnost a vytrvalost.

V pedagogickém slovníku je dovednost definována takto: „*Obecně znamená způsobilost člověka k provádění určité činnosti (např. čtení, řešení úloh určitého typu – dovednosti intelektové, plavání, jízda na kole, obsluha technického zařízení – dovednosti senzomotorické). Podle V. Švece (1998) je to způsobilost subjektu (sycená schopnostmi, zkušenostmi, stylem učení, motivy aj.) k řešení úkolových a problémových situací, která se projevuje pozorovatelnou činností. Dovednost si subjekt osvojuje záměrným učením, ale také spontánně, např. dítě při hře. Je podmíněna do jisté míry vrozenými předpoklady, ale hlavně je osvojována učením a výcvikem. Osvojování určitých dovedností je základní součástí školního vzdělávání, a proto jsou dovednosti vymezovány jako vzdělávací cíle v různých kurikulárních dokumentech, vzdělávacích programech aj.*“ (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2001, s. 49). Jak už bylo zmíněno, jsou různé druhy dovedností. Každý člověk je jedinečný a má tedy každou dovednost rozvinutou jinak. Záleží na dědičných předpokladech a také na vlivu prostředí.

Úkolem vyučování je vytvářet soustavu dovedností. „*Pojem dovednost zahrnuje vědomosti a operace s nimi*“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 129). „*Pod pojmem dovednosti chápeme učením získané dispozice (pohotovost) ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určitých činností*“ (Skalková, 2007, s. 166). To nás vede k tomu, proč používáme ve školských zařízeních klasifikační škálu a to buď klasickou pětistupňovou, nebo již značně využívané slovní hodnocení. Neznamená to ale nutně, že žák, který dostal

špatnou známku, nemá zvládnutou určitou dovednost. To, jak jedinec dovednost v daném okamžiku využije, může být také ovlivňováno vnějšími vlivy – např. únava, nálada, nemoc, vliv okolí apod. Je to ovšem ve velké míře ovlivněno právě učebními dovednostmi, např. jak se dítě na daný problém soustředí, jak kvalitně vnímá a rozklíčováává instrukce pro vypracování úkolu apod. K tomu, aby jedinec ovládal nějakou dovednost, potřebuje mít rozvinuté určité schopnosti.

Zde se logicky nabízí otázka, jaký je rozdíl mezi dovednostmi a schopnostmi. Pedagogický slovník definuje schopnost jako: *„Individuální potenciál člověka pro provádění určité činnosti v budoucnu. Je to možnost, podmíněná do jisté míry vrozenými předpoklady, která se může (ale nemusí) rozvinout v závislosti na tom, do jakého sociálního prostředí je člověk začleněn, jak kvalitní výchovy a vzdělání se mu dostane, co on sám pro rozvoj svých schopností udělá.“* (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2001, s. 212). Zatímco schopnost je předpoklad pro provádění činnosti, dovednost je způsobilost (schopnost) určitou činnost kvalitně provádět. Nás zajímá především schopnost učení. Ta je v Pedagogickém slovníku definována jako: *„Individuálně rozdílný potenciál člověka učit se poznatkům, činnostem, složitým formám poznání. Někdy se označuje jako docilita. Lze ji chápat jako předpoklad, možnost, která se dá rozvíjet zvnějšku (rodiče, učitelé apod.), i úsilím člověka samého (autoregulace učení).“* (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2001, s. 212). Z této definice vyplývá, že by mělo být v zájmu školního vzdělávání rozvíjet potenciál člověka učit se. Učební dovednosti můžeme chápat jako soubor všech schopností vztahujících se k učení, v daném případě z hlediska didaktického nebo pedagogicko-psychologického.

Definice učení podle J. Čápa: *„Učení je získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem vrozeného.“* (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2001, s. 259). Tato definice potvrzuje, že učení je proces, který je nezbytně důležitý k životu samotnému. Lidský jedinec se učí po celý jeho život, od chvíle, kdy se narodil. Podle L. Novotné (2004) se člověk učí jednoduchými formami učení dokonce již v prenatálním období až do smrti.

Některé složky složitých činností se na základě mnohonásobného cvičení mohou zautomatizovat. To znamená, že přestávají vyžadovat uvědomění každé jednotlivé

operace. Základními znaky osvojených dovedností jsou (Gillernová, Hermochová, Šubrt, 1990, s. 7):

- kvalitní průběh a výsledky činností,
- zkrácení potřebného času k realizaci činnosti,
- snížení únavy při vykonávání činnosti,
- adekvátní metoda vykonávání činnosti.

Ve vyučování si žáci vytvářejí dovednosti různého druhu: intelektové, senzomotorické, pracovní, komunikativní.

1. **Kognitivní** (vzdělávací, poznávací) - zaměřené na rozvoj poznávacích procesů, na vědomosti, otázka: co budou vědět + intelektové dovednosti.

2. **Afektivní** (postojové) - zaměřené na utváření hodnot, postojů, co budou na sobě rozvíjet, v čem se změní (někdy jsou označovány jako cíle výchovné).

3. **Psychomotorické** (výcvikové) - zaměřené na činnosti vyžadující nervosvalovou koordinaci, tj. co budou umět, na jaké úrovni budou jejich dovednosti.

4. **Sociální** (komunikační) - zaměřené na utváření dobrých mezilidských vztahů, konstruktivní řešení konfliktů, empatii, akceptaci, altruismus apod.

K vytváření dovedností často vede cvičení žáků. Cvičení by však v tomto případě nemělo představovat jen mechanické opakování týchž procesů, mechanický dril. Zde by mělo jít o uvědomělou činnost. Učitel by měl kontrolovat a opravovat žáka, ale i žák sám by měl analyzovat své pochody a výkony a srovnávat je s předlohou, kontrolovat i hodnotit.

4.1 UČEBNÍ DOVEDNOSTI, KTERÉ BY MĚLY BÝT ROZVÍJENY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE A MATEŘSKÉ ŠKOLE MIROVICE

ZŠ a MŠ Mirovice se prezentuje rozvíjením dovedností skrze klíčové kompetence následujícími způsoby:

Kompetence k učení

– umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení

a) Reflexe učebního procesu

- vedeme žáky, aby svou práci sami hodnotili a zaznamenávali svůj pokrok;
- výuka cizích jazyků probíhá v diferencovaných skupinách složených podle dosažené úrovně schopností, dovedností a kompetencí žáka;
- k dosažení potřebných dovedností vymezených v okruzích průřezových témat využíváme zejména projektové vyučování;
- zařazováním exkurzí, přednášek odborníků do výuky motivujeme žáky k aktivnímu přístupu k učení, ukazujeme smysl vzdělávání;
- v projektovém vyučování, v laboratorních pracích i v základní výuce jsou žáci vedeni ke spolupráci a kooperaci, své názory obhajují;
- zařazujeme takové metody práce, které podporují zvědavost, iniciativu, tvořivost a aktivní přístup ke vzdělání;
- žákům umožňujeme ve vhodných případech realizovat vlastní nápady, podněcujeme jejich tvořivost;
- podporujeme účast na soutěžích a olympiádách.

b) Práce s informacemi

- vedeme žáky ke čtení s porozuměním tím, že zadáváme vhodné texty přiměřené věku a zájmům žáků i s uplatněním individuálního přístupu;
- učíme žáky pracovat s různými zdroji informací (tištěnými, elektronickými, apod.), žáci se učí informace správně citovat a kriticky hodnotit;
- žáci mají k dispozici školní knihovnu a mohou využívat školní počítače s připojením na internet i mimo výuku;
- organizujeme tematicky zaměřené exkurze, kde si žáci ověřují využitelnost školních poznatků v praxi;
- připravujeme žáky na účast v soutěžích; v rámci individuálních konzultací jim poskytujeme odbornou pomoc při vyhledávání doplňujících informací, a tím zvyšujeme i jejich zájem o daný obor.

Kompetence k řešení problémů - podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů

- podněcujeme žáky, aby navrhovali různé způsoby řešení problémů (i originální);
- učíme žáky, jak problémům předcházet;
- umožňujeme žákům, aby obhájili svá rozhodnutí a aby zároveň nesli za svá rozhodnutí zodpovědnost;
- při výuce motivujeme žáky problémovými úlohami z praktického života;
- ve vhodných oblastech vzdělávání zadáváme alternativní úlohy (matematický Klokan apod.);
- součástí výuky přírodovědných předmětů jsou laboratorní práce, při kterých se žáci metodou experimentu učí aplikovat teoretické poznatky v praxi a řešit problémy;
- škola organizuje celoškolské projekty; žáci se zde učí pracovat v týmu, společně řešit daný problém a využívat k tomu různé postupy.

Kompetence komunikativní - vést žáky k všestranné a účinné komunikaci

- vedeme žáky ke vhodné komunikaci se spolužáky, s učiteli a s ostatními dospělými ve škole i mimo školu;
- podporujeme samostatnost komunikace, vedeme k zodpovědnosti ve vztazích mezi vrstevníky i dospělými;
- učíme žáky obhajovat a argumentovat vhodnou formou svůj vlastní názor a zároveň naslouchat názoru jiných;
- prostorem pro setkávání a komunikaci jsou pravidelné schůzky zástupců tříd s vedením školy;
- škola umožňuje žákům využívání moderní komunikační technologie;
- žáci se účastní zahraničních pobytů;

Kompetence sociální a personální

- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci vlastní a druhých
 - ve výuce zařazujeme skupinovou práci žáků, podporujeme vzájemnou pomoc při učení, spolupráci při řešení problémů;
 - vedeme žáky k respektování dohodnutých pravidel chování, která jsou daná nejen Řádem školy, ale i ve škole vytvořenou atmosférou demokracie a přátelství; posilujeme aktivní spoluvytváření podnětného prostředí; reflektujeme tvořivé nápady a iniciativu žáků.
 - učíme je zároveň k odmítavému postoji ke všemu, co narušuje dobré vztahy mezi žáky;
 - sociální kompetence vytváříme na pobytových akcích (školy v přírodě, lyžařské kurzy,...);
 - bohatá sportovní činnost rozvíjí v žácích žádoucí návyky ve vztahu k vlastnímu zdraví;
 - rozsáhlou nabídkou volnočasových aktivit umožňujeme žákům seberealizaci a současně zabezpečujeme prevenci sociálně patologických jevů a jiných nežádoucích vlivů, ovlivňujících osobní rozvoj žáků.

Kompetence občanské - připravovat žáky jako svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňující svá práva a plnící své povinnosti

- vedeme k respektování všech dohodnutých pravidel chování, která si v třídních kolektivech žáci stanovují společně;
- navozováním modelových situací učíme žáky chování v krizových situacích;
- klademe důraz na Environmentální výchovu, žáky vedeme k třídění odpadů, k hlubšímu poznání a ochraně přírody (viz roční plán EVVO), k pochopení principů udržitelného rozvoje společnosti;

- zapojujeme žáky do péče o okolí školy, o výzdobu a uspořádání prostorů školy;

Kompetence pracovní - pomáhat žákům poznávat a rozvíjet své schopnosti i reálné možnosti a uplatňovat získané vědomosti a dovednosti při profesní orientaci

- seznamujeme žáky s pracovními podmínkami nejen z hlediska funkčnosti jednotlivých zařízení, ale i z hlediska ochrany zdraví a ochrany životního prostředí;
- vedeme je k objektivnímu sebehodnocení a posouzení s reálnými možnostmi při profesní orientaci;
- výuku doplňujeme praktickými exkurzemi, aby teoretické poznatky byly doplňovány i ukázkami z praxe;
- výběrem volitelných předmětů pomáháme žákům při profesní orientaci;
- na škole je vypracován celoškolský plán k volbě povolání;
- organizujeme návštěvu Úřadu práce v Písku pro žáky nejen 9. ročníku, ale i setkávání se zástupci středních škol.

Každý žák během školní docházky dosáhne jiné úrovně osvojení těchto kompetencí, jak již bylo zmíněno výše. Někteří určitých bodů nedosáhnou nikdy. Záleží na tom, jaké mají předpoklady, schopnosti, jak mají podnětné prostředí či vlivy okolí.

5 ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI

Ze studia odborné literatury a syntézy dílčích poznatků v rámci teoretické části práce vyplývá, že cíle patří mezi stěžejní mety ve vzdělávacím procesu. Vyučování může být účinné a efektivní pouze tehdy, pokud žáci vědí, proč se dané problematice věnují, jak ji využijí v praktickém životě a pokud danou problematiku vezmou za vlastní. Cíle, které se pokusí učitel předpřipravit a které si zformuluje s žáky, mohou jasně žákům ukázat cestu od zamýšleného (projektovaného) k realizovanému cíli (výsledku). Jen srovnáním toho, co jsme zamýšleli, a toho, čeho jsme skutečně dosáhli, můžeme adekvátně hodnotit výsledky. Při hodnocení cílů, a to nejen v oblasti dovedností, by bylo zajímavé a jistě i přínosné nahlédnout do problematiky formativního hodnocení, kterému se ve své knize „Zavádění formativního hodnocení“ věnuje Dylan William. Tomuto dílčímu tématu se již bohužel nelze vzhledem k rozsahu práce podrobněji věnovat.

Poznátky a závěry vyplývající z teoretické části práce budou doplňovat data získaná v rámci empirického šetření, jehož cílem je získat, vyhodnotit a interpretovat informace o tom, jak učitelé ZŠ a MŠ Mirovice pracují s cíli výuky při jejím plánování a realizaci.

6 EMPIRICKÁ ČÁST

Definice cílů není zbytečná formalita. Dané definice užíváme kdykoliv nás napadne úspěšnost a jistá činnost, kdykoliv nás napadne účinnost a hlavně efektivita výuky. Účinnost je totiž sledována od zamýšleného (projektovaného) k cíli realizovanému (výsledku). Jen při srovnání toho, co jsme zamýšleli a toho, čeho jsme skutečně dosáhli, můžeme adekvátně hodnotit. Žáci by měli znát souvislosti, jen tak si mohou danou problematiku vtisknout za svou vlastní a jen tak může být výuka maximálně efektivní. Žáci by měli umět uplatnit své poznatky v praxi, popř. si umět poradit v případě, že si s řešením problému nejsou zcela jisti. Nezaměřovat se jen na znalosti, ale i na dovednosti a jejich aktivním využití v životě.

Pokládám tím dovednosti za jeden ze stěžejních cílů, které je třeba aktivně uplatňovat ve výuce.

6.1 TÉMA EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ A POUŽITÉ METODY

Empirické šetření se zaměřuje na práci učitelů s cíli během vyučování. Pozornost je věnována také problematice správného formulování a vhodného interpretování žákům. Další důležitým aspektem v šetření je pozorování přímé výuky práce s cíli v oblasti dovedností.

Výzkumnými metodami jsou **explorativní metody dotazníku, pozorování a analýza hospitačních archů.**

6.2 CÍLE EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

6.2.1 OBECNÉ CÍLE

Mezi základní cíle empirického šetření patří získání názorů učitelů ZŠ a MŠ Mirovice o vědomém uplatňování cílů ve výuce a jejich práce s nimi v oblasti dovedností.

6.2.2 DÍLČÍ CÍLE

Jedním z dílčích cílů šetření je získat konkrétní údaje o uplatňování cílů a práci s nimi během výuky. Další neméně významný cíl je zaměřen na získávání údajů o práci s cíli v hodinách připravených na hospitaci sledující cíle ve srovnání s hodinami, kde předem hospitace nebyly hlášeny.

6.3 HYPOTÉZY

Hypotéza 1: „Učitelé ZŠ a MŠ Mirovice, kteří hovoří o cílech výuky jako o svém východisku pro plánování a realizaci výuky, je mají pro jednotlivé hodiny zformulovány.“

Hypotéza 2: „Učitelé ZŠ a MŠ Mirovice, kteří hovoří o cílech výuky jako o svém východisku pro plánování a realizaci výuky, s nimi během výuky seznamují své žáky.“

Hypotéza 3: „U učitelů ZŠ a MŠ Mirovice, kteří hovoří o cílech výuky jako o svém východisku pro plánování a realizaci výuky, převažují znalostně zacílené aktivity nad dovednostními.“

6.4 CHARAKTERISTIKA VZORKU EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

Pro šetření v mé diplomové práci jsem si vybrala školu, na které sama učím. Jedná se o školu s počtem žáků k letošnímu roku 177. Jde o školu v malém městě Mirovice. v každém ročníku je pouze jedna třída s počtem dětí kolem 20.

Vzhledem k malému počtu tříd a z organizačních důvodů (někdy jen částečných úvazků některých vyučujících, ať již ze zdravotních důvodů, nebo z důvodu odchodu do důchodu), je nezbytné už na prvním stupni učitele v některých předmětech střídat, což pro moji práci bylo výhodou, protože místo pěti vyučujících, které bych zřejmě měla na jiné škole, se vzorek rozrostl na 14. Všichni oslovení pedagogové jsou vysokoškolsky vzdělaní, 6 z nich má aprobaci pouze pro 1. Stupeň, ostatní mají aprobace podle svých předmětů, které vyučují. Všichni respondenti jsou ženy, pouze dvě jsou mladší 40 let. První a druhá třída je v plné rozsahu vedena jednou paní učitelkou. Třetí ročník, vzhledem k pokrácení úvazků některých vyučujících, vede třídní učitelka, další přichází na anglický jazyk a pracovní činnosti, a jiná na tělesnou výchovu. Čtvrtá třída je vedena mnou, ale můj úvazek, je vzhledem k mému studiu jen částečný. Pátky tak jsou v mé třídě vyučovány jinou paní učitelkou, která si v této třídě vzala geometrii, sloh, hudební výchovu a praktické činnosti. Též předmět vlastivěda a prvouka je v mé třídě veden jiným pedagogem. Pátá třída, přestože je vedena stále jako první stupeň, se již organizací rozvrhu hodin téměř rovná stupni druhému. Danou třídu vede třídní učitelka, která má

žáky na anglický jazyk a informatiku, další vyučující se střídají na matematiku a pracovní činnosti, český jazyk, hudební výchovu, vlastivědu a přírodovědu.

Počet učitelů, kteří se střídají na prvním stupni, je bez mé osoby 14.

6.5 ÚDAJE O ŘEŠITELI

Jméno a příjmení (věk): Anna Bělková (33)

Povolání (pedagogická praxe): Učitel na prvním stupni (5let)

Vzdělání: Střední výtvarná škola v Písku – obor propagační grafika.

Vyšší odborná škola informačních služeb – management neziskových organizací.

V současnosti studium Studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy.

6.6 METODY SBĚRU DAT

K získání údajů a ověření platnosti hypotéz je využito metody dotazníku, v němž je 13 otázek, z nichž první dvě jsou otevřené a měly by navodit zamyšlení se nad cíli výuky z obecnějšího hlediska, zbývající jsou uzavřené. Dotazníková forma šetření byla vybrána především pro přehlednost a možnost dobrého zpracování dat.

Doplňující metodou jsou hospitace u daných učitelů a náhled do hospitačních záznamů (20) ředitelky školy, které byly pořízeny za poslední dva roky spolu s archem sebehodnocení pedagogického pracovníka, který vyplní po hospitaci ředitele školy.

6.7 DOTAZNÍK PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY A MATEŘSKÉ ŠKOLY MIROVICE

Také v případě empirického šetření, jehož vzorek tvoří pedagogové ZŠ a MŠ Mirovice, bude distribuci dotazníků předcházet osobní rozhovor s jednotlivými vyučujícími. Jeho cílem je seznámení s tématem empirického šetření a explanace základních termínů.

V přední části dotazníků otázky směřují k první hypotéze, zdali učitelé přemýšlejí o cílech výuky jako o svém východisku pro plánování výuky. Následují otázky pro zjištění, zdali během výuky s nimi též seznamují i žáky, popř. je spolu vytvářejí. Poslední část dotazníku je tvořena otázkami směřujícími k metodám a formám výuky a k hodnocení cílů. Tyto otázky by měly v šetření nastínit problematiku ověřování cílů primárně znalostních před dovednostními.

6.8 ANALÝZA A INTERPRETACE JEDNOTLIVÝCH OTÁZEK DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

V úvodní části dotazníku byly učitelům zadány dvě otevřené otázky z důvodu, aby se dotazovaný zamyslel nad tím, jak on sám pozná, že jeho výuka má smysl. Jaká je zpětná vazba od žáků v takovém případě, či jak to vnímá učitel sám, jakou zpětnou vazbu dává on jim. Vyhodnocení každé otázky je ukončeno zamyslením se nad dalším problémem, který mě vedl k formulaci následující otázky. Každá otázka je ilustrována grafem s příslušnými údaji vyhodnocenými z dotazníkového šetření.

1. Jak (z čeho) poznám, že výuka měla pro žáky smysl?

V převážné části dotazníků se objevují výpovědi směřující k tomu, že žák dané poznatky využije v praxi, neboli že je dovede vědomě uplatnit při řešení problémů.

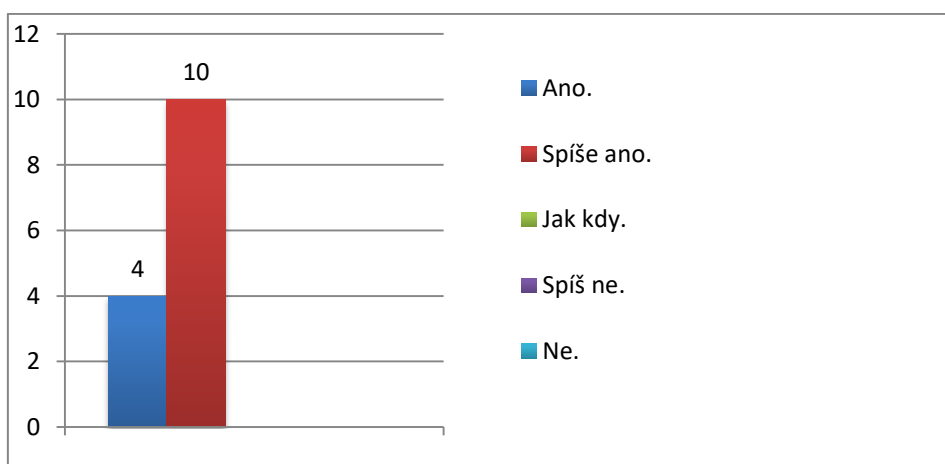
2. Jak (z čeho) poznám, že moje konkrétní hodina naplnila to, co jsem od ní čekal/a?

Zde se učitelé převážně shodují na tom, že hodina naplní to, co od ní očekávali v případě, že si žák odnese nové vědomosti či upevní si získané dovednosti, které nevytěsní ihned po výuce a umí je v praxi použít.

Zjištění, že sami učitelé hledají smysl zpětné vazby v tom, aby jejich poznatky byly aktivně využívány v životě praktickém, nás vede k otázce, zdali opravdu vedou žáky k výuce zacílené na dovednosti, nebo zda jejich výuka neustrne na pouhém memorování naučených poznatků.

3. Cílové zaměření hodiny považují z hlediska přípravy za stěžejní:

- a. Ano.
- b. Spíše ano.
- c. Jak kdy.
- d. Spíše ne.
- e. Ne.

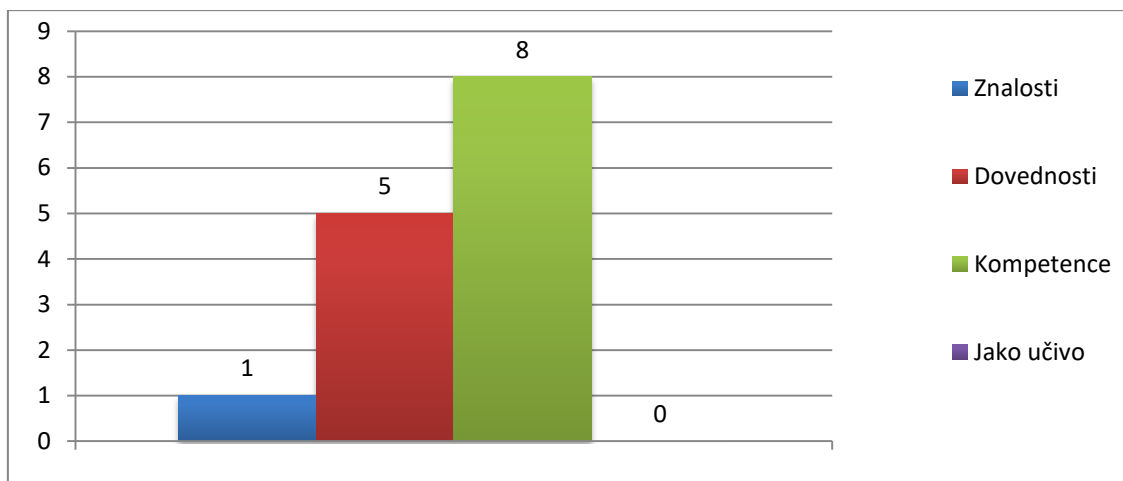


Graf č. 1 – Cílové zaměření hodiny považují z hlediska přípravy za stěžejní:

Z tohoto znázornění vyplývá, že vyučující na ZŠ a MŠ Mirovice, opravdu považují cílové zaměření hodiny převážně za stěžejní. Tudíž se zde nabízí otázka: uzpůsobují výuku cílovému zaměření? Podle kterých kritérií si cíle stanovují?

4. Cíle výuky na 1. stupni si nejčastěji formulují jako:

- a. Znalosti.
- b. Dovednosti.
- c. Kompetence (způsobilost).
- d. Jako učivo (obsah).

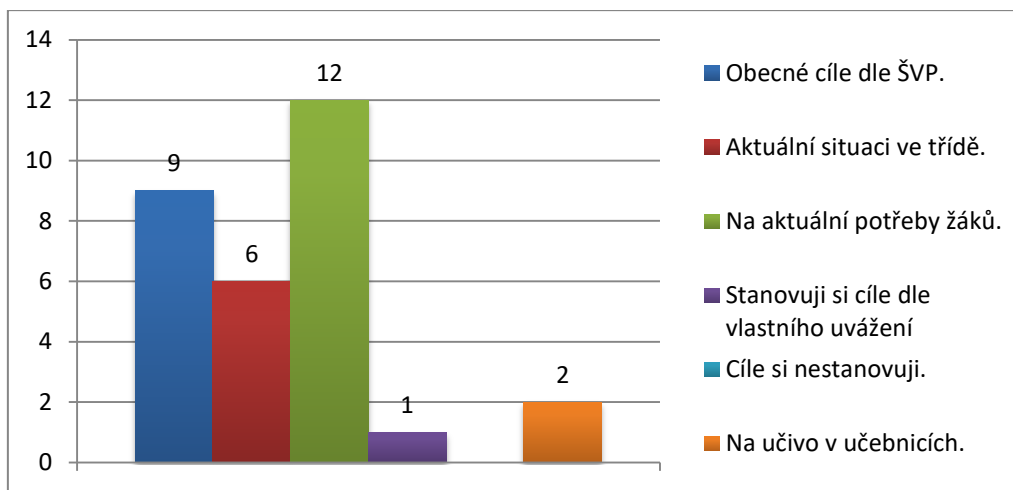


Graf č. 2 – Cíle výuky nejčastěji formulují jako:

Z daných odpovědí se lze domnívat, že formulace cílů provádí učitelé převážně jako kompetence, v několika případech jako dovednosti. Ke znalostem se přiklání pouze jeden respondent.

5. Při přípravě výuky využívám cílové zaměření (možno více možností):

- a. Obecné cíle dle ŠVP.
- b. Aktuální situaci ve třídě.
- c. Na aktuální potřeby žáků.
- d. Stanovuji si cíle dle vlastního uvážení.
- e. Cíle si nestanovuji.
- f. Na učivo v učebnicích.

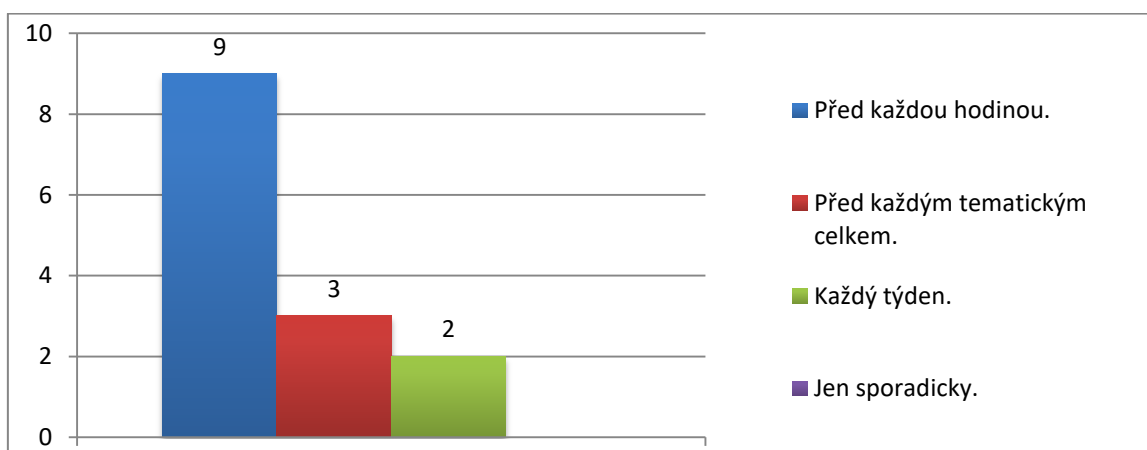


Graf č. 3 – Při přípravě výuky nejčastěji využívám:

Z vyhodnocení dané otázky vyplývá, že mezi důležité ukazatele tvorby cílů patří obecné cíle ŠVP, které si každá škola tvoří na základě RVP. Mezi další neopomíjené aspekty patří dle šetření aktuální potřeby žáků. V případě, že by učitelé opravdu apelovali na cílové zaměření na aktuální potřeby žáků, nebylo by vhodné si je s dětmi formulovat společně?

6. Cíle hodin si formulují:

- Před každou hodinou.
- Před každým tematickým celkem.
- Každý týden.
- Jen sporadicky.

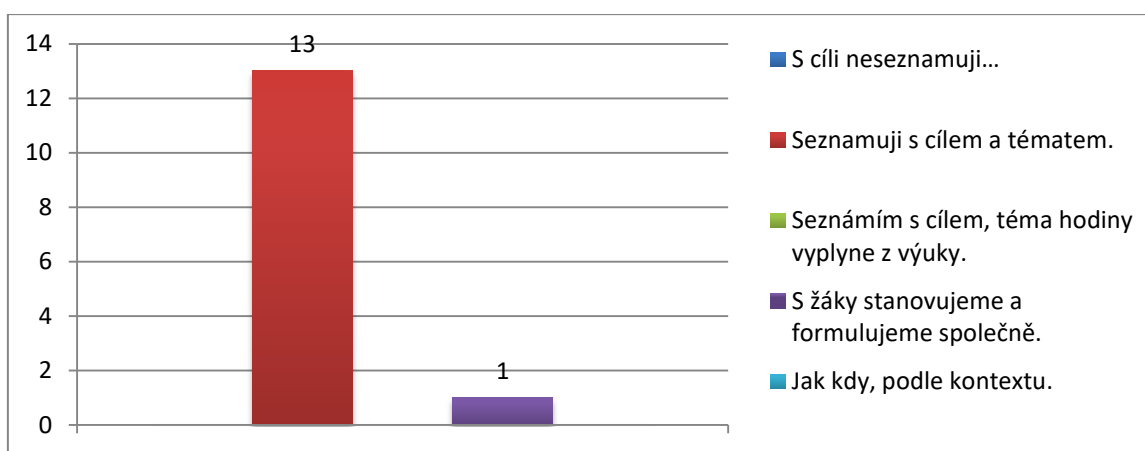


Graf č. 4 – Cíle hodin si formulují:

Na základě získaných výsledků se lze domnívat, že čím více učitelé reagují na splnění cílů nejen tematických, ale jednotlivých, které si převážná část z nich stanovuje před každou hodinou, tím lépe mohou reagovat na aktuální situaci a v případě neúspěšného dosažení cíle, cíl upravit či s ním dále pracovat. V případě, že by si učitelé cíle stanovovali před každou hodinou/či tematickým celkem, nebylo by vhodné s cíli žáky též seznámit? Nebo se vyučování soustředí jen na téma hodiny?

7. Žáky:

- a. S cíli neseznamuji, nepřijde mi to důležité, seznamuji je pouze s tématem hodiny.
- b. Seznamuji s cílem a tématem.
- c. Seznámím s cílem, téma hodiny vyplýne z výuky.
- d. S žáky cíle stanovujeme a formulujeme společně.
- e. Jak kdy, podle kontextu hodiny.

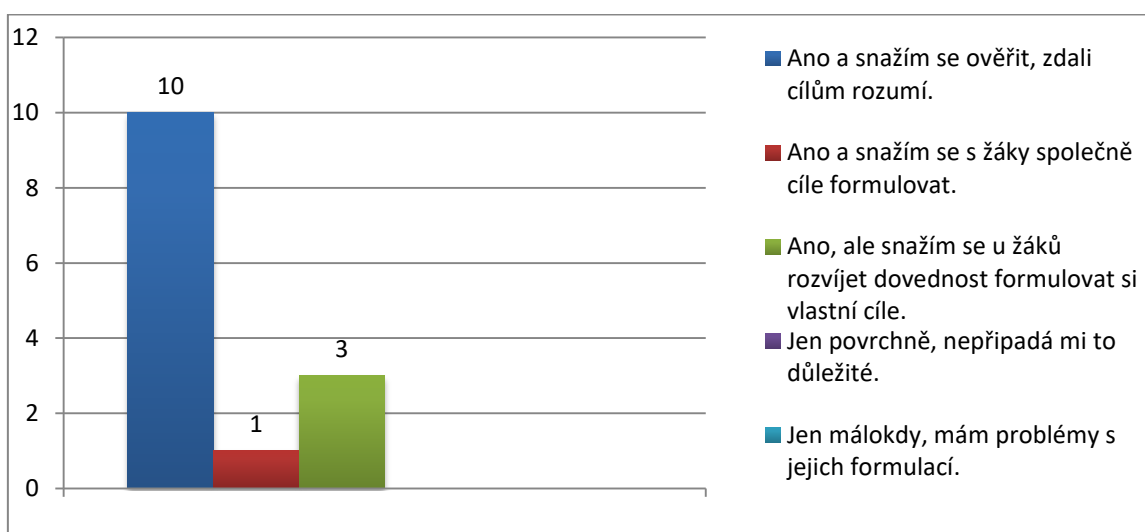


Graf č. 5 - S žáky:

Z výsledků odpovědí se lze domnívat, že učitelé nejen, že žáky seznamují s tématem hodiny, ale zřejmě i aktivně žáky seznamují s cíli. Dle tohoto tvrzení učitelé tedy rozlišují mezi tématem a cílem a zřejmě jsou schopni cíl bezpečně formulovat.

8. Žáky s cíli seznamuji:

- Ano, a snažím se ověřit, zdali cílům rozumí.
- Ano, a snažím se s žáky cíle formulovat společně.
- Ano, ale snažím se u žáků rozvíjet dovednost formulovat si i vlastní cíle.
- Jen povrchně, nepřipadá mi to ve výuce důležité.
- Jen málokdy, mám problémy s jejich formulací.
-

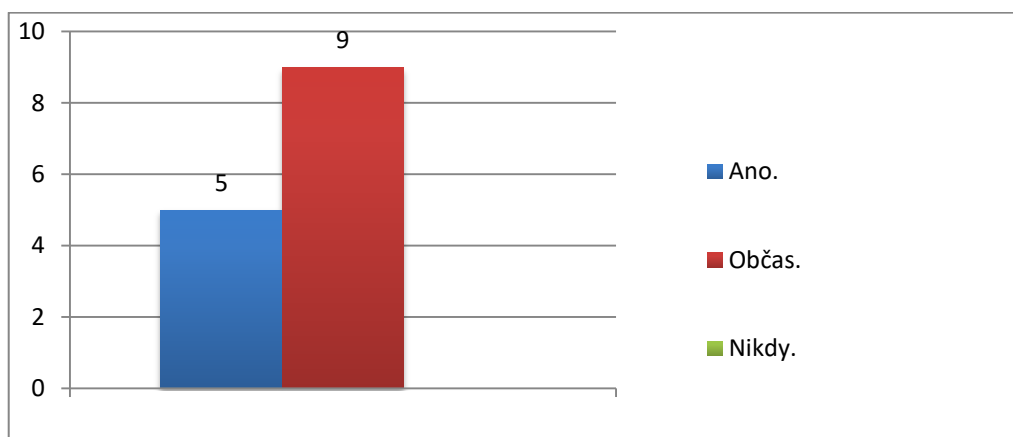


Graf č. 6 – Žáky s cíli seznamuji:

Dle výsledků této otázky se lze domnívat, že učitelé si cíle nejprve sami formulují a žáky s nimi pouze seznámí. Zdá se, že žáci jsou pouze pozorovatelé, sami si cíle neutvářejí, nezvnitřňují si je a tudíž i efektivita dosažení daného cíle se jeví být nízká. Zde bych ráda vyzdvihla otázku: Jak je možné, že učitelé v otázce 5 (**Při přípravě výuky využívám cílové zaměření:**) určili cílové zaměření též na aktuální potřeby žáka? Zde není jasné, jak mohou určit aktuální potřeby žáků, když se nesnaží ani o společnou formulaci, ani o dovednost, aby se žák pokusil určit si své cíle sám. Pokud již učitel cíl formuluje a demonstruje žákům, jak pracuje s jeho vyhodnocením?

9. Na konci vyučovací jednotky provádím vyhodnocení výsledku ve vztahu k cílům:

- a. Ano.
- b. Občas.
- c. Nikdy.

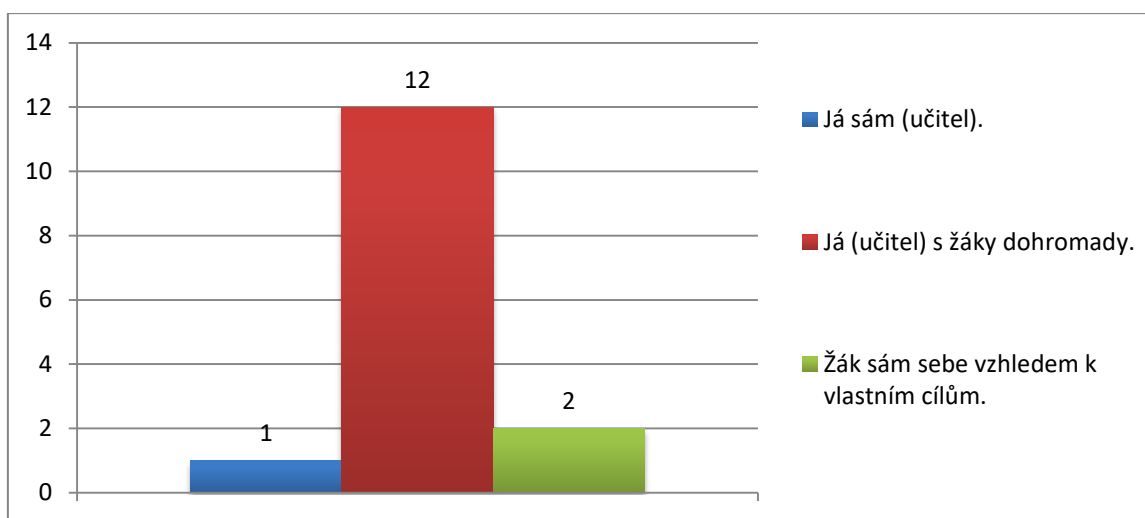


Graf č. 7 – Na konci vyučovací jednotky provádím vyhodnocení výsledku ve vztahu k cílům:

Žádný respondent se nevyjádřil záporně k této otázce. Na základě odpovědí se lze domnívat, že učitelé provádějí hodnocení výsledku cílů. Provádí je sám učitel, nebo si na „pomoc“ bere své žáky?

10. . Pokud alespoň občas hodnocení realizuji, provádím jej (možno více možností):

- a. Já sám (učitel).
- b. Já (učitel) s žáky dohromady.
- c. Žák sám sebe vzhledem k vlastním cílům.



Graf č. 8 – Pokud alespoň občas hodnocení realizuji, provádím jej:

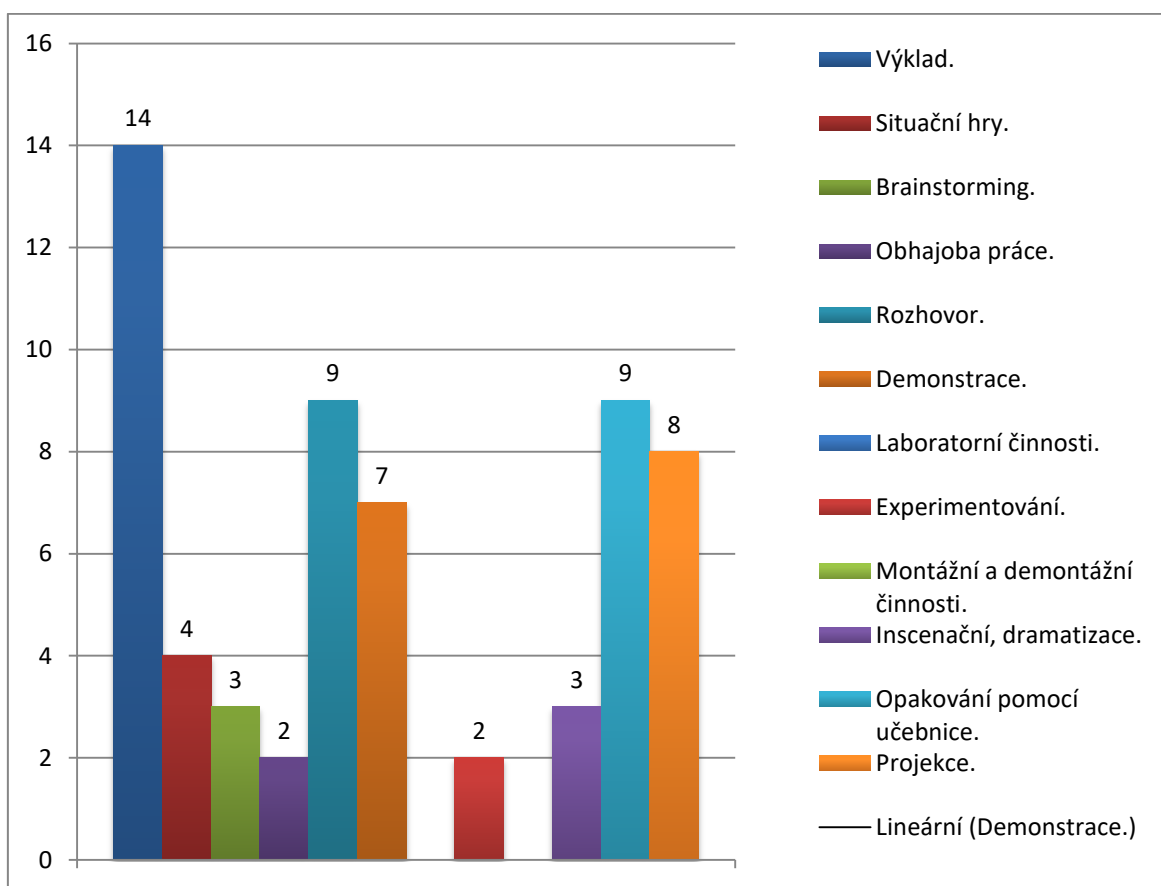
Zde, přestože se nabízela možnost zaškrtnout více možností, ji využil pouze jeden respondent, který označil odpovědi: „Já (učitel) s žáky dohromady“ a „Žák sám sebe vzhledem k vlastním cílům“. Většina respondentů označila odpověď: „Já (učitel) s žáky dohromady.“

V úvodu dotazníku se většina respondentů vyjádřila, že je pro ně stěžejní, aby uměli žáci své poznatky využít v praxi, že by měli být schopni je vědomě uplatnit při řešení problému. Zjištění, že sami učitelé hledají smysl zpětné vazby v tom, aby jejich poznatky byly aktivně využívány v životě praktickém, nás vede k otázce, zdali opravdu vedou žáky k výuce zacílené na dovednosti, či zda jejich výuka neustrne na pouhém memorování naučených poznatků. Dovednosti ve své výuce mohou podpořit nejen metodami výuky, ale také různorodými formami.

11. Jaké volím nejčastější metody vyučování (možno zaškrtnou více možností):

- a. Výklad.
- b. Situační hry.
- c. Brainstorming.
- d. Obhajoba práce.
- e. Rozhovor.
- f. Demonstrace.

- g. Laboratorní činnosti.
- h. Experimentování.
- i. Montážní a demontážní činnosti.
- j. Inscenační, dramatizace.
- k. Opakování pomocí učebnice.
- l. Projekce.

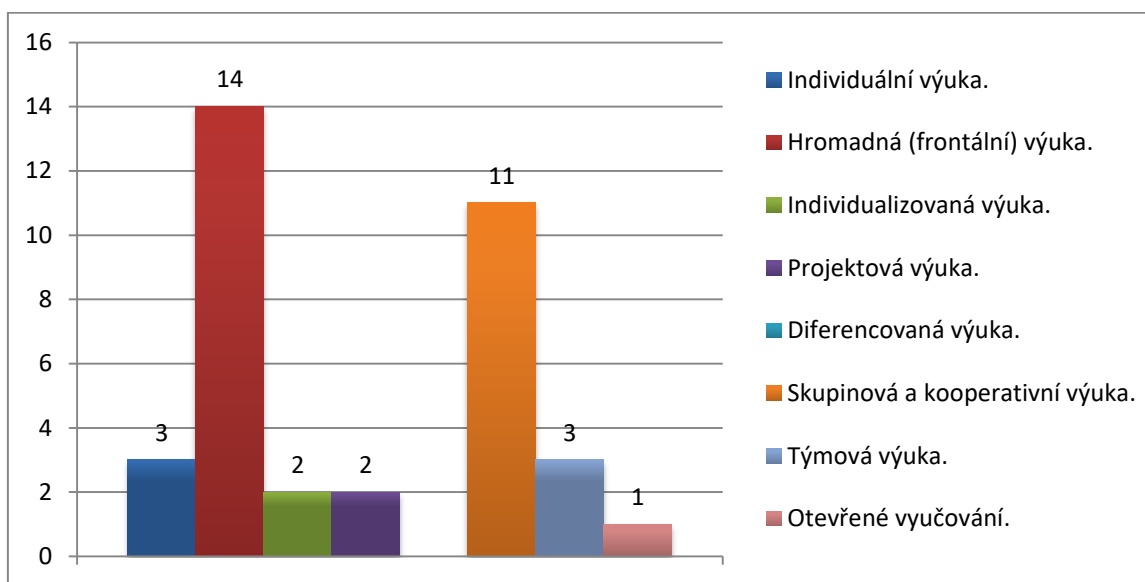


Graf č. 9 – Jaké volím nejčastější metody vyučování:

Dle výsledků se lze domnívat, že přesto, že učitel sám považuje dovednost za důležitou, výuku k ní sám nesměruje. Mezi nejčastější metody vyučování stále učitelé zařazují: výklad, demonstraci, opakování pomocí učebnice, projekce. Tyto metody se řadí spíše k těm pasivnějším, žák je zde převážně pozorovatelem, nikoli aktivním členem. Jako další často využívanou metodu učitelé zařadili rozhovor, ale po rozhovorech s nimi, je zřejmé, že myslí rozhovor učitel x žák (tzv. strukturovaný rozhovor).

12. Ve výuce nejčastěji uplatňují formy:

- a. Individuální výuka.
- b. Hromadná (frontální) výuka.
- c. Individualizovaná výuka.
- d. Projektová výuka.
- e. Diferencovaná výuka.
- f. Skupinová a kooperativní výuka.
- g. Týmová výuka.
- h. Otevřené vyučování.

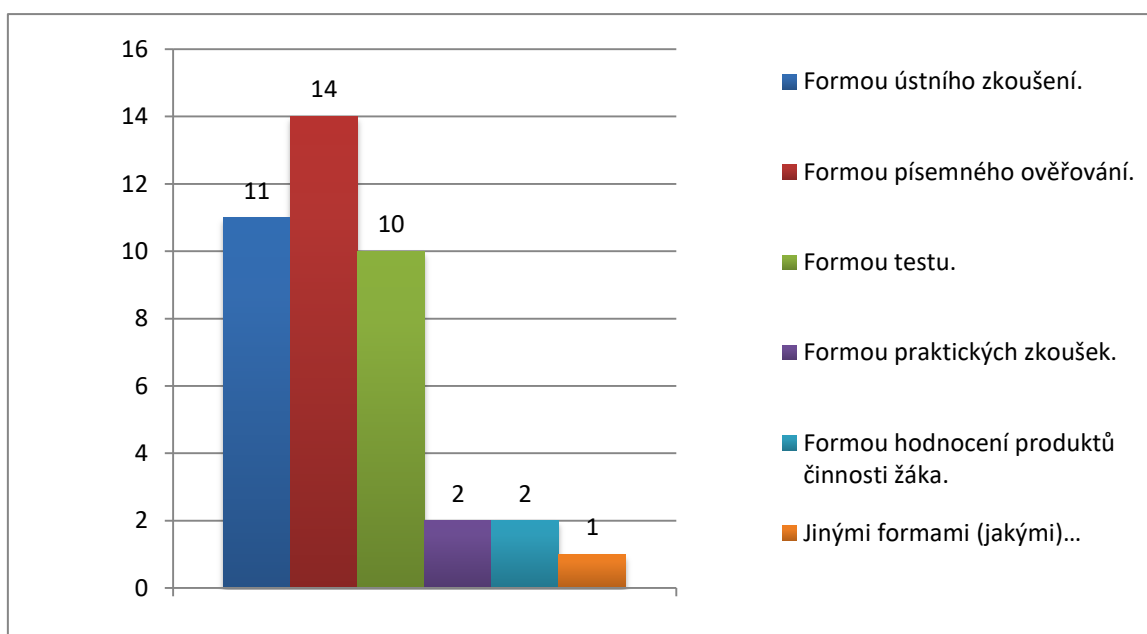


Graf č. 10 – Ve výuce nejčastěji uplatňují formy:

Z dotazníkového šetření vyplývá, že převážná část učitelů dává přednost frontální výuce. Kousek za ní se drží, dle výpovědí, skupinová a kooperativní výuka. Bohužel i v těchto případech učitelé sami poukazují na malou efektivnost skupin, často pracují jen „ti chytří, nebo rychlí“ a ostatní se jen „vezou“. Dále poukazují na velkou časovou náročnost přípravy, která je s jinými aktivnějšími formami vyučování spojena. Kromě tohoto problému se zde ukázala i neznalost pojmů, přestože učitelé udali v několika případech individuální výuku, měli na mysli individualizovanou, zde šlo převážně o učitele učící předměty výtvarná výchova a pracovní činnosti, kde je i individuální přístup nezbytností.

13. Dosažení stanovených cílů žáka ověřuji:

- a. Formou ústního zkoušení.
- b. Formou písemného ověřování.
- c. Formou testů.
- d. Formou praktických zkoušek.
- e. Formou hodnocení produktů činnosti žáka.
- f. Jinými formami (jakými).....



Graf č. 11 – Dosažení stanovených cílů žáka ověřuji:

Z výše uvedených údajů je zřejmé, že učitelé upřednostňují ověření dosažení stanovených cílů nejčastěji formou písemného zkoušení, ústního zkoušení a formou testu. Varianty praktických zkoušek a hodnocení produktů se objevily převážně u učitelů výchov (výtvarné výchovy a praktických činností). Pouze jedna odpověď byla směřována k jiným formám, zde dotazovaný pedagog uvedl hodnocení pozorováním.

6.9 SHRUTÍ A INTERPRETACE VÝLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Z výpovědí pedagogů vyplývá, že většina považuje cíle výuky oproti učivu za stěžejní a jím by měla být spolu s tématem hodiny podřízena. Přesto, že učitelé zaměřují cíle výuky nejen na obecné cílové zaměření ŠVP, ale i na aktuální potřeby žáků, je s nimi neutváří. Z dotazníkového šetření vyplývá, že učitel sám formuluje cíl, který následně žákům interpretuje a ověřuje, zda mu žáci porozuměli. Zde může vyvstat otázka, jak může být pedagog schopen určit aktuální cíle žáků, když je s nimi sám neformuluje? V případě, že si učitel s žáky sám dojde k formulaci cíle, žáci jej mohou přijmout za svůj, jako metu, které chtějí sami dosáhnout a nepoužívají jej jen za popud zvenčí.

Přesto, že sami učitelé si cíle hodnotí převážně jako kompetence a dovednosti, jim výuku často nepřizpůsobují. Jako výukové metody nejčastěji uvádějí výklad, demonstraci, opakování pomocí učebnice a projekci. Oproti tomu více aktivizační metody, jakými jsou např. brainstorming, experimentování, montážní a demontážní činnost, zůstávají v pozadí. Ani u hodnocení cílů tomu není jinak. Mezi nejčastějšími formami hodnocení stále přetrvávají ústní zkoušení (strukturovaný rozhovor), písemné ověřování a testy. Praktické zkoušky a hodnocení produktů se ověřily převážně u výtvarné výchovy a pracovních činností. Zde se opět ukazuje, že přesto, že učitel sám cíle považuje za stěžejní, výuku jim sám nepřizpůsobuje. Přes tvrzení, že důležité jsou praktické dovednosti v životě, nedává možnost tyto dovednosti naplno využít a demonstrovat při samotném vyučování.

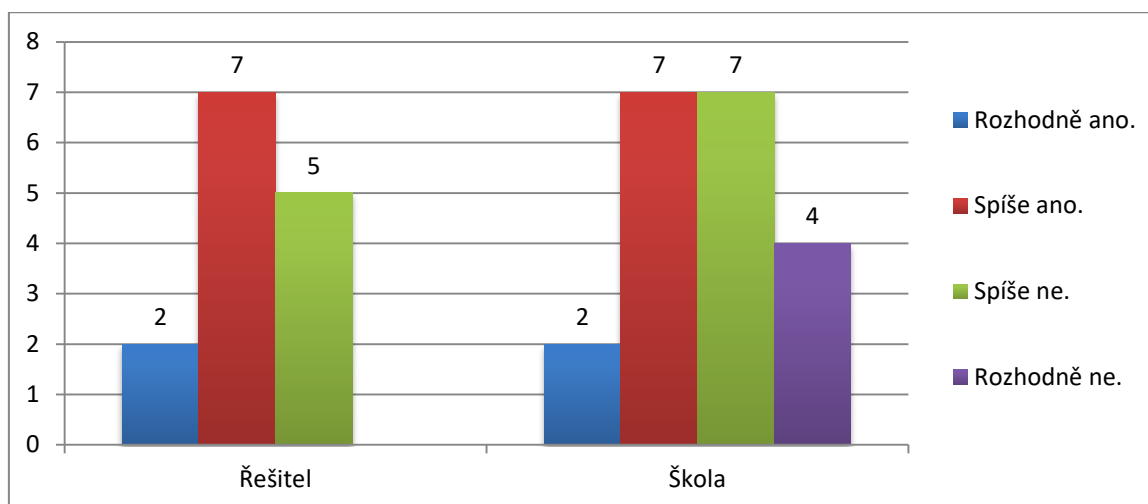
6.10 ANALÝZA HOSPITAČNÍ ČINNOSTI A POROVNÁNÍ S HOSPITAČNÍMI ZÁZNAMY VEDENÍ ŠKOLY

Pro svůj hospitační záznam jsem použila hospitační arch, který používá vedení školy, a pouze jej upravila k ověření daných hypotéz. K danému srovnání byly použity archy hospitačních činností pouze daných pedagogů, kterým byly rozdány dotazníky a u kterých byla provedená i hlášená hospitační činnost. Počet vlastních hospitací se rovnal 14. Hospitace byly dopředu hlášené a před každou z nich jsem zjišťovala, zdali má učitel cíl zformulovaný, či jen promyšlené, čeho by chtěl v dané hodině dosáhnout. V grafech níže použiji své záznamy ve srovnání se záznamy z hospitačních činností vedení

školy (v počtu 20), které nebyly hlášeny dopředu, a tudíž pedagog nemohl svou výuku předem připravit.

Samotná hospitační činnost

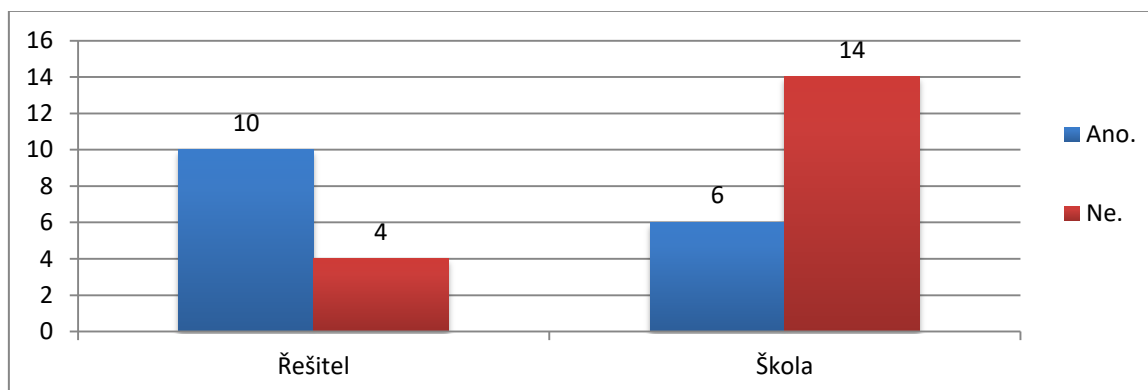
1. Učitel má před hodinou cíl hodiny zformulovaný.



Graf č. 12 – Učitel má před hodinou cíl hodiny zformulovaný.

Zde se již ukazuje, že učitelé cíle považují za stěžejní, předem si téměř vždy rozmýšlejí, čeho v dané hodině chtějí docílit, ale jejich cíle se orientují zejména na znalosti, ale jen v malé míře na dovednosti. Správná formulace cílů se zdá být pro ně problematická.

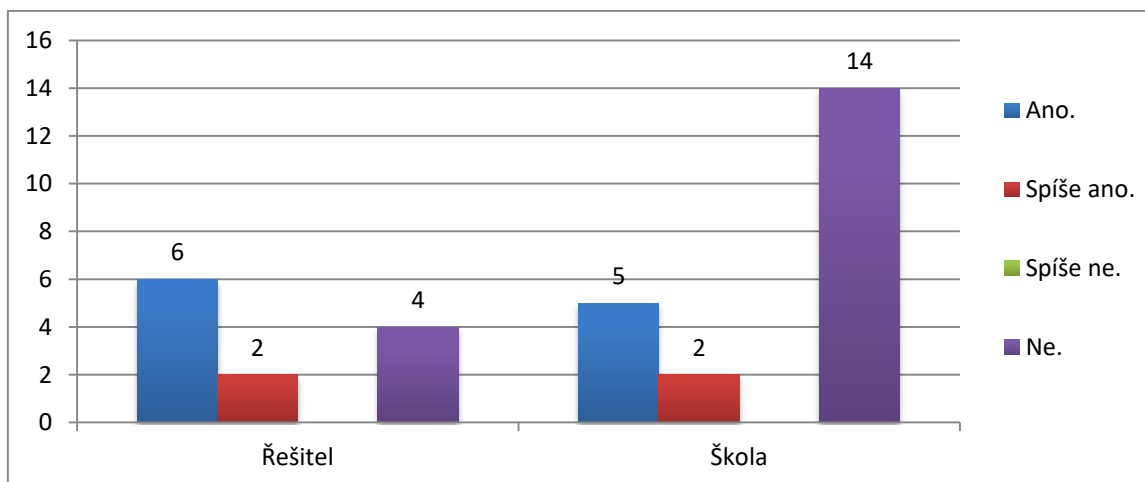
2. Stanovení cíle hodiny



Graf č. 13 – Stanovení cíle hodiny.

Z daných podkladů vyplývá, že učitelé přestože měli možnost se na danou problematiku připravit, stejně se stanovením cílů měli problémy. Z hospitačních záznamů školy jasně vyplývá, že pokud učitelé nejsou upozorněni na pozorování cílů v hodině, v převážné části je žákům ani nesdělují.

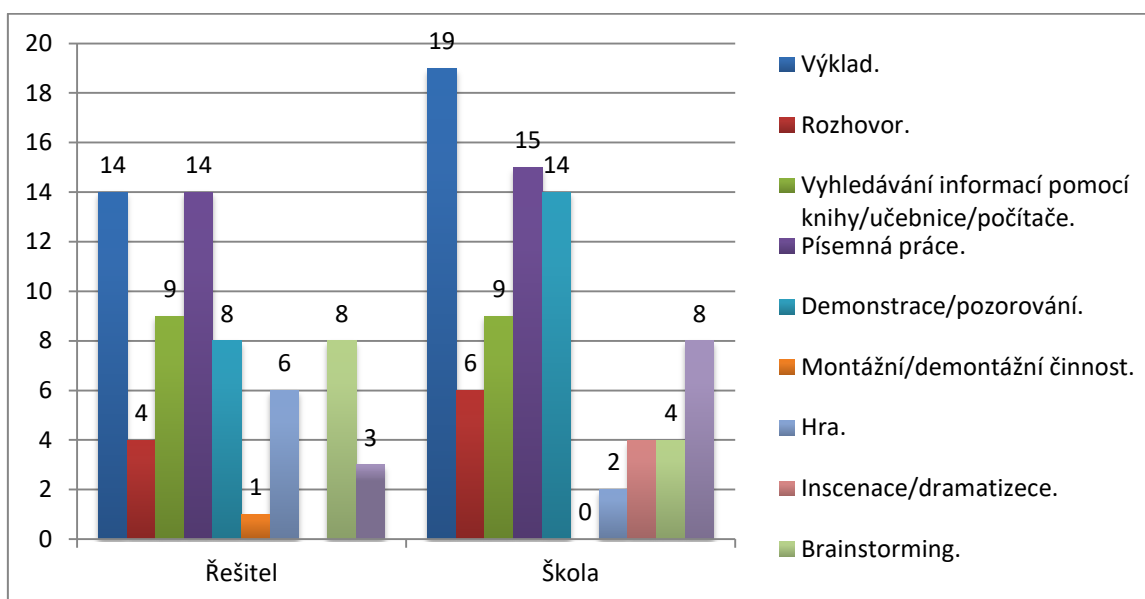
3. Zhodnocení cíle vyučovací jednotky



Graf č. 14 – Zhodnocení cíle vyučovací jednotky

Z daných podkladů je patrné, že učitelé se konečnému zhodnocení cíle nevěnují ve velké míře ani na konci hodiny. Pedagogové mají nejen problémy s formulací daného cíle, ale nejsou schopni na konci vyučovací jednotky ani zhodnotit, čím jim byla hodina přínosná. Většinou se orientují na to, „jaké poznatky jsme se dnes naučili“, nikoli na cíl, co jim dnes hodina dala, čemu se dnes naučili, kterých poznatků by mohli žáci v životě využít. Učitelé také bojují s rozvržením hodiny, většinou se snaží těsně před zvoněním „dohnat“ zhodnocení hodiny.

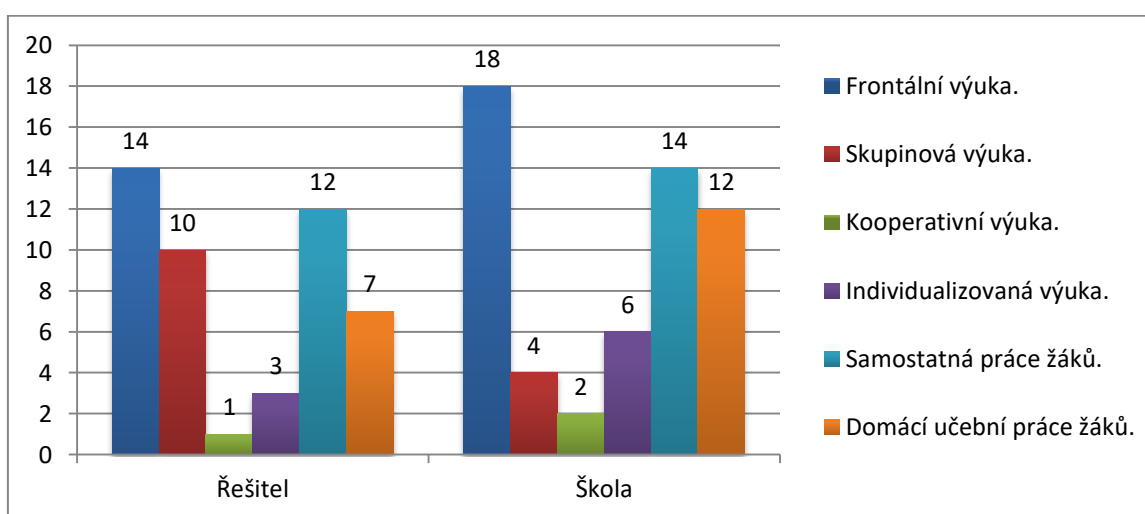
4. Použité metody ve výuce (více možností na jednu vyučovací jednotku)



Graf č. 15 – Použité metody ve výuce

Dle znázorněných údajů se zdá být hodina „ohlášená“ z hlediska metod více kreativní. Bohužel i z tohoto grafu je patrné, že ve výuce převládají metody méně aktivizační jako výklad, písemná práce, pozorování. To se potvrdilo i při hospitačních záznamech vedení. Učitelé pro pestrost zařadili hry i tzv. brainstorming, bohužel například vyhledávání různých informací s pomocí knihy, učebnice, nebo počítače bylo využito jen téměř z 60%.

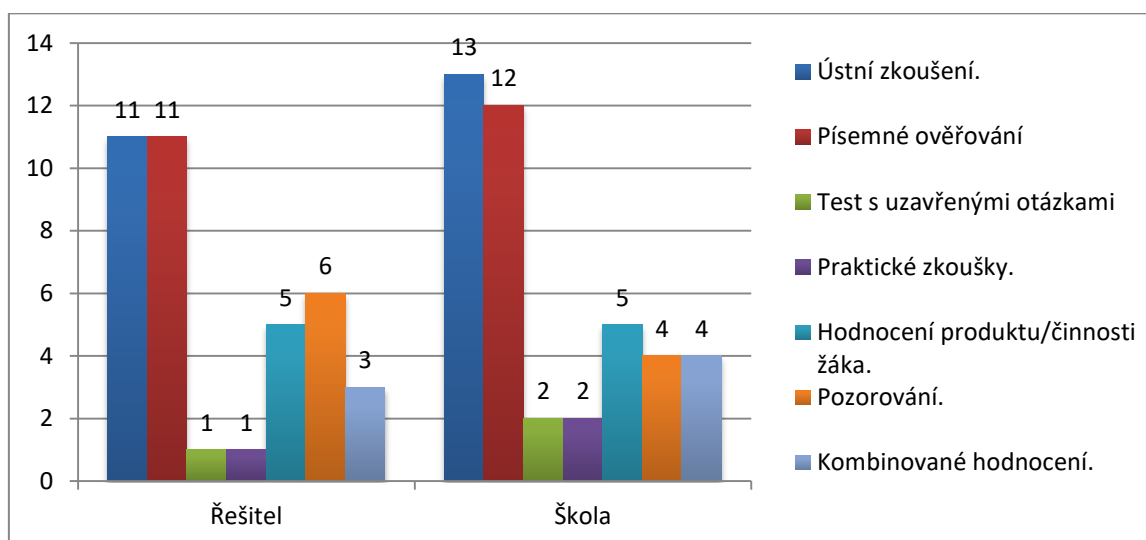
5. Formy výuky



Graf č. 16 – Formy výuky

Z výše znázorněných informací vyplývá, že frontální výuka je u pedagogů stěžejní, totožně jako z výsledků dotazníkového šetření. Velký skok následoval ve srovnání skupinové práce při hospitacích hlášených a nehlášených. Zde je nutno podotknout, že při hlášených hospitacích učitelé do výuky zřejmě zařazují i aktivity, které jindy využívají jen sporadicky. Mezi další značně využívané formy patří samostatná práce žáků, zde se žák může aktivně podílet na výsledku, nicméně tyto činnosti byly převážně realizovány do školních sešitů a přímo v lavicích žáků, což přidanou hodnotu samostatné práce lehce snížilo. Přestože domácí úkoly nejsou povinné, do značné míry je na ně kladen důraz.

6. Metody diagnostické a klasifikační



Graf č. 17 – Metotody diagnostické a klasifikační

Dle znázorněných výsledků lze poukázat na to, že při hodnocení žáků se stále klade větší důraz na znalostní aktivity a jejich ověřování, než na ty dovednostní. Velký počet pedagogů se stále přiklání k ověřování znalostí jejich vyjmenování, než jejich praktickým využitím. Vysoké se zdá být i hodnocení produktu/činnosti. Vzhledem k tomu, že toto hodnocení se realizovalo pouze při výchovách výtvarných a pracovních, kde se s jistým hodnocením žáka při vytváření jistého produktu počítá, toto hledisko nijak neovlivní výsledky pasivity ostatních pedagogů. Mezi zajímavé aspekty lze zařadit pozorování a kombinované hodnocení. Tyto výsledky však byly naměřeny pouze v prvním a druhém ročníku. Zde by leckoho mohla napadnout otázka: Vzhledem k faktu, že mladší děti ještě neumí rychle psát a věcně odpovídat na striktní otázky, dávají učitelé přednost pozorování

a kombinovanému hodnocení před ústním zkoušením a písemným ověřováním znalostí? Nebo jsou pedagogové, kteří jsou zaměřeni na nejnižší třídy, hravější a více otevření aktivnímu vyučování oproti kolegyním z vyšších ročníků? To jsou jen další z mnoha otázek, které čtenáře mohou při čtení této práce napadnout, bohužel tyto domněnky, vzhledem k rozsahu dané práce, musíme nechat otevřené.

6.11 ANALÝZA A INTERPRETACE EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

Z dat získaných hospitační činností vyplývá, že většina pedagogů považuje cíle výuky oproti učivu sice za stěžejní, ale při praktické formulaci cílů mají nezdědka problémy. Přestože učitelé nemají přesně formulovány své cíle, většinou vědí, jakých cílů by chtěli ve výuce dosáhnout. Bohužel cílové zaměření hodiny není povětšinou žákům sděleno, ti potom nemohou tušit, kam a z jakého důvodu jejich výuka směřuje. Často se tak stávají pouhými pozorovateli, než aktivními účastníky. Bohužel ani hodnocení cílů na konci vyučování není věnován prostor. Pedagogové povětšinou ustrnou na pouhém ověření znalostí z dané hodiny.

Přesto, že sami učitelé cíle hodnotí převážně jako kompetence a dovednosti, jim výuku často nepřizpůsobují. Jako výukové metody se nejčastěji potvrdily výklad, písemná práce a demonstrace. Oproti tomu více aktivizační metody, jakými jsou např. brainstorming, experimentování, montážní a demontážní činnost, zůstávají v pozadí.

Ani u použití klasifikačních a diagnostických metod tomu není jinak. Mezi nejčastějšími metodami hodnocení stále přetrvávají ústní zkoušení (strukturalizovaný rozhovor) a písemné ověřování. Praktické zkoušky a hodnocení produktů se ověřily převážně u výtvarné výchovy a pracovních činností. Zde se opět ukazuje, že přesto, že učitel sám cíle považuje za stěžejní, jim výuku příliš nepřizpůsobuje. Přes tvrzení, že důležité jsou praktické dovednosti v životě, nedává možnost tyto dovednosti naplno využít a demonstrovat je žákem při samotném vyučování.

6.12 ZÁVĚRY VYPLÝVAJÍCÍ Z EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

Na základě údajů získaných dotazníkovým šetřením i hospitační činností v jednotlivých třídách lze tvrdit, že přestože učitelé ZŠ a MŠ Mirovice, kteří hovoří o cílech výuky jako o svém východisku pro plánování a realizaci výuky, je nemají pro jednotlivé

hodiny zformulovány, čímž se **hypotéza H I** jednoznačně nepotvrdila. Také v případě **hypotézy H II** se ukazuje, že učitelé ZŠ a MŠ Mirovice, kteří hovoří o cílech výuky jako o svém východisku pro plánování a realizaci výuky, s nimi během výuky převážně neseznamují své žáky. Současně bylo zjištěno, že ve vyučování učitelů převažují znalostně zacílené aktivity nad dovednostními aktivitami. U učitelů ZŠ a MŠ Mirovice, kteří hovoří o cílech výuky jako o svém východisku pro plánování a realizaci výuky, převažují znalostně zacílené aktivity nad dovednostními. **Hypotéza H III** se tudíž potvrdila.

ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce bylo obecně teoreticky pojednat a v podmínkách ZŠ a MŠ Mirovice prakticky prozkoumat problematiku cílů a cílové orientace výchovně vzdělávacího procesu na prvním stupni základní školy. Zvláště vyzdvižena měla být důležitost formulace cílů ve výchovně vzdělávacím procesu, jejich význam a vliv na kvalitu, dynamiku a efektivitu vyučování a tím i jejich smysluplnost ve vztahu k rozvoji osobnosti žáka.

Po provedené syntéze poznatků získaných v rámci studia odborné literatury a dalších pramenů jsem dospěla k závěru, že význam cílů ve výuce je naprosto a jednoznačně zásadní. Nastolení potřeb žáka v nové skutečnosti, jakou je měnící se sociálně-ekonomické a kulturně-politické prostředí, vede i transformaci „zavedených“ a nastolení nových vzdělávacích cílů. Tento trend se podle mého názoru promítá i do reformy českého školství a do změn kurikulárních dokumentů.

Praktická část je věnována empirickému šetření postavenému na zmapování využívání cílů ve výuce na ZŠ a MŠ Mirovice. Byl charakterizován vzorek respondentů empirického šetření, byla popsána metodologie šetření a byly formulovány hypotézy, jejichž platnost byla empirickým šetřením ověřena. Nástroji šetření byl mnou sestavený dotazník a následné hospitace. K porovnání hospitačních záznamů z hodin předem hlášených posloužily hospitační záznamy z hodin daných učitelů během roku, které byly dopředu nehlášené.

Provedené šetření podle mého názoru potvrdilo domněnku, že respondenti s cíli pracují často velmi „volně“ a patrně i nevědomě, což nelze mechanicky považovat za špatný přístup. Přestože většina respondentů pokládá cíle výuky za stěžejní, při výuce s nimi téměř vědomě nepracuje a žáci se tak často stávají spíše pouhými pozorovateli, než aktivními účastníky vzdělávacího procesu. Z empirického šetření též vyplynulo, že přestože učitelé kladou důraz na využití získaných znalostí a dovedností v praktickém životě, sami tomuto cíli výuku nepřizpůsobují.

Pro úplnost považuji za nutné zdůraznit, že diplomová práce v žádném případě nepostihuje problematiku práce s cíli komplexně, s ohledem na omezený rozsah nebyla

řada oblastí vůbec rozpracována. Nepovšimnuty tak zůstávají především otázky spojené formulováním cílů skrze formativní hodnocení či gradované testy.

Pro mne jako pedagoga i pro mou další pedagogickou činnost jsou však výsledky práce vzdor řadě limitů nedocenitelné. Uvědomění si všech popsaných skutečností a souvislostí pro mne představuje nejen důležitý moment pedagogické činnosti, ale i první krok k optimalizaci a zvýšení efektivity mé účasti na vzdělávacím procesu.

SEZNAM LITERATURY**6.13 KNIŽNÍ**

BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

GILLERNOVÁ, Ilona, Soňa HERMOCHOVÁ a Richard ŠUBRT. *Sociální dovednosti učitele: cvičení z metod aplikované sociální psychologie : určeno pro posl. fak. filozof*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-7066-039-2.

JANIŠ, K.; KRAUS, B.; VACEK, P. *Vybrané kapitoly z pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. ISBN 80-7041-890-7.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675714.

LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře. 2.*, dopl.vyd. Praha: Avicenum, 1991.

LANGMEIER, Josef. KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. 344. s. ISBN 80-7169-195-X.

LANGMEIER, Josef, Dana KREJČÍŘOVÁ a Miloš LANGMEIER. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. 2. vyd. Praha: H & H, 2002. ISBN 80-7319-016-8.

MAŇÁK, Josef. *Determinanty kurikula*. In MAŇÁK, Josef; JANÍK, Tomáš (eds.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2006. s. 330. ISBN 80-210-4125-0.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. Praha: ISV, 2004. 123 s. ISBN 80-85866-23-4.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998. 270 s. ISBN 80-7184-569-8.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024718217.

ŠVEC, Vlastimil, Oldřich ŠIMONÍK a Hana FILOVÁ. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1365-6.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

SPIPKOVÁ, V.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno, Paido, 2004, ISBN 80- 7315-081-6

6.14 LEGISLATIVNÍ DOKUMENTY

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Základní školy a mateřské školy Mirovice. 2012.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

GRAF Č. 1 – CÍLOVÉ ZAMĚŘENÍ HODINY POVAŽUJI Z HLEDISKA PŘÍPRAVY ZA STĚŽEJNÍ:.....	52
GRAF Č. 2 – CÍLE VÝUKY NEJČASTĚJI FORMULUJI JAKO:	53
GRAF Č. 3 – PŘI PŘÍPRAVĚ VÝUKY NEJČASTĚJI VYUŽÍVÁM:	54
GRAF Č. 4 – CÍLE HODIN SI FORMULUJI:	54
GRAF Č. 5 – S ŽÁKY:	55
GRAF Č. 6 – ŽÁKY S CÍLI SEZNAMUJI:	56
GRAF Č. 7 – NA KONCI VYUČOVACÍ JEDNOTKY PROVÁDÍM VYHODNOCENÍ VÝSLEDKU VE VZTAHU K CÍLŮM:	57
GRAF Č. 8 – POKUD ALESPŮŇ OBČAS HODNOCENÍ REALIZUJI, PROVÁDÍM JEJ:.....	58
GRAF Č. 9 – JAKÉ VOLÍM NEJČASTĚJŠÍ METODY VYUČOVÁNÍ:.....	59
GRAF Č. 10 – VE VÝUCE NEJČASTĚJI UPLATŇUJI FORMY:	60
GRAF Č. 11 – DOSAŽENÍ STANOVENÝCH CÍLŮ ŽÁKA OVĚŘUJI:	61
GRAF Č. 12 – UČITEL MÁ PŘED HODINOU CÍL HODINY ZFORMULOVANÝ.	63
GRAF Č. 13 – STANOVENÍ CÍLE HODINY.	63
GRAF Č. 14 – ZHODNOCENÍ CÍLE VYUČOVACÍ JEDNOTKY	64
GRAF Č. 15 – POUŽITÉ METODY VE VÝUCE.....	65
GRAF Č. 16 – FORMY VÝUKY	65
GRAF Č. 17 – METODY DIAGNOSTICKÉ A KLASIFIKAČNÍ	66
DOTAZNÍK PRO VYUČUJÍCÍ 1.....	I
DOTAZNÍK PRO VYUČUJÍCÍ 2.....	II
DOTAZNÍK PRO VYUČUJÍCÍ 3.....	III

PŘÍLOHY

Prosím Vás drahé kolegyně o vyplnění dotazníku.

- 5) Cíle výuky na 1. Stupni si nejčastěji formulují jako:
- Znalosti.
 - Dovednosti.
 - Kompetence (způsobilost).
 - Jako učivo (obsah).
- 6) Cíle hodin si formulují:
- Před každou hodinou.
 - Před každým tematickým celkem.
 - Každý týden.
 - Jen sporadicky.
- 7) Žáky:
- S cíli neseznamuji, nepříjde mi to důležité, seznamuji je pouze s tématem hodiny.
 - Seznamuji s cílem a tématem.
 - Seznámím s cílem, téma hodiny vyplýne z výuky.
 - S žáky cíle stanovujeme a formulujeme společně.
 - Jak kdy, podle kontextu hodiny.

1) Jak (z čeho) poznám, že výuka měla pro žáky smysl?

2) Jak (z čeho) poznám, že moje konkrétní hodina naplnila to, co jsem od ní čekal/a?

3) Cílové zaměření hodiny považuji z hlediska přípravy za sštěžejní:

- Ano.
- Spíše ano.
- Jak kdy.
- Spíše ne.
- Ne.

4) Při přípravě výuky využívám cílové zaměření (možno více možností):

- Obecné cíle dle ŠVP.
- Aktuální situací ve třídě.
- Na aktuální potřeby žáků.
- Stanovuji si cíle dle vlastního uvážení.
- Cíle si nestanovuji.
- Na učivo v učebnicích.

- 8) Žáci s cíli seznamují:
- Ano a snažím ověřit, zda-li cílům rozumím.
 - Ano a snažím s žáky cíle formulovat společně.
 - Ano, ale snažím se u žáků rozvíjet dovednost formulovat si i vlastní cíle.
 - Jen povrchně, nepřipadá mi to ve výuce důležité.
 - Jen málokdy, mám problémy s jejich formulací.
 -
- 9) Na konci vyučovací jednotky provádím vyhodnocení výsledku ve vztahu k cílům:
- Ano.
 - Občas.
 - Nikdy.
- 10) Pokud alespoň občas hodnocení realizuji, provádím jej (možno více možnostmi):
- Já sám (učitel).
 - Já (učitel) s žáky dohromady.
 - Žák sám sebe vzhledem k vlastním cílům.
- V následujících otázkách je možné zaškrtnout více možností.
- 11) Jaké volím nejčastější **metody** vyučování:
- Výklad.

- Situační hry.
- Brainstorming.
- Obhajoba práce.
- Rozhovor.
- Demonstrace.
- Laboratorní činnosti.
- Experimentování.
- Montážní a demontážní činnosti.
- Inscenační, dramatizace.
- Opakování pomocí učebnice.
- Projekce.

12) Ve výuce nejčastěji uplatňuji následující **výukové formy**:

- Individuální výuka.
- Hromadná (frontální) výuka.
- Individualizovaná výuka.
- Projektová výuka.
- Diferenciovaná výuka.
- Skupinová a kooperativní výuka.
- Týmová výuka.
- Otevřené vyučování.

- 13) Dosažení stanovených cílů žáky ověřuji:
- a. Formou ústního zkoušení.
 - b. Formou písemného ověřování.
 - c. Formou testů.
 - d. Formou praktických zkoušek.
 - e. Formou hodnocení produktů činnosti žáka.
 - f. Jinými formami (jakými).....

Dotazník pro vyučující 3

+	Učitel má před hodinou cíl zformulovaný.	Rozhodně ano.	
		Spíše ano.	
		Spíše ne.	
		Rozhodně ne.	
	Stanovení cíle hodiny:	Ano.	
		Ne.	
	Zhodnocení cíle vyučovací jednotky:	Ano.	
		Spíše ano.	
		Spíše ne.	
		Ne.	
	Použité metody ve výuce	Výklad.	
		Rozhovor.	
		Vyhledávání informací pomocí knihy/učebnice/počítače.	
		Demonstrace.	
		Montážní a demontážní činnost.	
		Hra.	
		Inscenace/dramatizace.	
		Brainstorming.	
	Formy výuky	Frontální výuka.	
		Skupinová výuka.	
		Kooperativní výuka.	
		Individualizovaná výuka.	
		Samostatná práce žáků.	
		Domácí učební práce žáků.	
	Metody diagnostické a klasifikační	Ústní zkoušení.	
		Písemné zkoušení.	
		Test s uzavřenými otázkami	
		Praktické zkoušky.	
		Hodnocení produktu/činnosti žáka.	
		Pozorování.	
		Kombinované hodnocení.	