

19. století, neboť neznají souvislosti jejího vzniku, ani její důsledky a přesná data zapomněli.

Soustavná práce učitele má rovněž pozitivní formativní účinek na žáka (pravidelnost v domácí přípravě, úprava sešitů, pomůcek apod.).

Pokusili jsme se připomenout některé tradiční zásady a upozornit i na problémy jejich uplatňování. Domyslete další souvislosti řešením následujících otázek a úkolů.

OTÁZKY A ÚKOLY

1. Američtí autoři Knirk a Gustafson (1986) považují za první zásadu moderní didaktiky **soustředění na činnost žáka**: *Vyučování je třeba promýšlet, plánovat i hodnotit nikoli z hlediska činnosti učitele, ale především z pohledu žáka: co žák zažije, co bude dělat a co si z výuky odnese.* Se kterými zásadami uvedenými v předchozím textu tento požadavek souvisí?
2. České a moravské reformní školy třicátých let 20. století razily a ověřovaly tyto principy (podle rukopisu J. Kozlíka): 1. globalizace učiva; 2. individualizace přístupu; 3. diferenciaci; 4. demokratizace; 5. racionalizace; 6. socializace výchovy. Porovnejte je se zásadami v této kapitole.
3. Mají uvedené didaktické zásady obecnou platnost, v jakýchkoli systémech výuky, nebo je platnost některých omezena? Svoje tvrzení odůvodněte. Diskutujte problémy naznačené u jednotlivých zásad.
4. Prostudujte si knihu T. Houšky *Škola je hra!*, v níž autor uvádí i další zásady, které je nutno dodržovat, jako jsou princip iniciace (vyprovokovat zvědavost dětí, aktivizovat je), princip primárních informací (vyčlenění základních informací, na nichž je možno stavět; jsou to informace, vědomosti a dovednosti, které budou potřebovat všechny děti v životě bez ohledu na jejich pozdější zaměření), dále princip učení ve druhém plánu, princip kontinuity, princip kreativní aktivizace, princip bezpečí a lásky – citová jistota podporuje efektivní práci atd. Najděte souvislost těchto zásad se zásadami formulovanými v naší kapitole.
5. Analyzujte obsah učebnice ve vyučovacím předmětu své aprobace z hlediska dodržování tradičních didaktických zásad.
6. Zamyslete se nad vztahem didaktických zásad a organizačních forem výuky, didaktických zásad a metod výuky, didaktických zásad a materiálních didaktických prostředků, didaktických zásad a výukových cílů. Uvádějte konkrétní příklady (např. zásada aktivity a heuristická metoda).
7. Jak vzbudíte a udržíte aktivitu žáků ve výuce?

KLÍČOVÁ SLOVA

didaktické zásady
 didaktické principy
 didaktická pravidla
 zásada komplexního rozvoje žáka
 zásada vědeckosti
 zásada individuálního přístupu k žákům

zásada spojení teorie s praxí
 zásada uvědomělosti
 zásada aktivity
 zásada názornosti
 zásada soustavnosti

Výukové cíle a jejich taxonomie

Zdeněk Kalhous

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- definovat obsah pojmu „výukový cíl“;
- vysvětlit, proč v našem pojetí výuky s výukovými cíli pracujeme;
- zdůvodnit význam vlastností výukových cílů pro učební činnosti žáků;
- popsat taxonomie kognitivních, afektivních a psychomotorických cílů;
- analyzovat didaktický postup při vymezování a realizaci kognitivních, afektivních a psychomotorických cílů;
- formulovat výukové cíle k učivu předmětu své aprobace.

Výukový cíl považujeme za důležitou kategorii školní didaktiky a didaktik jednotlivých předmětů, i když jsme si vědomi kritiky některých pedagogických směrů, zejména z druhé poloviny 20. století. Například antiautoritativní pedagogika odmítá řadu didaktických principů, organizačních forem, metod, včetně výukových cílů uplatňovaných v současném vzdělávacím systému. Ve školní didaktice nelze kategoricky některé názory těchto pedagogických směrů zavrhnout.

S. Kerr (šéf vzdělávání u firmy General Electric) se dlouhou dobu zabýval systémem cílů, především pružných cílů (stretch goals) v práci manažera. Na otázku, jaký je správný přístup k cílům, stanovil tři základní a velmi jednoduchá pravidla, užitečná i pro práci učitele:

1. Nenastavujte takové cíle, které by vašim lidem způsobily neúnosný stres.
2. Pokud takové cíle přesto stanovíte, netrestejte za neúspěch při jejich realizaci.
3. Chcete-li od svých lidí, aby vymysleli a začali dělat něco, co zde ještě nebylo, dejte jim veškerou pomoc a všechny dostupné nástroje a zdroje. (*Moderní řízení*, 1988)

Výukový cíl chápeme jako představu o kvalitativních i kvantitativních změnách u jednotlivých žáků v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické, kterých má být dosaženo ve stanoveném čase v procesu výuky. Objektivním podkladem pro stanovení výukových cílů pro jednotlivé vyučovací hodiny je schopnost učitele analyzovat učivo a respektovat přitom výsledky pedagogickopsychologické diagnostiky třídy (jednotlivých žáků). Pokud je to možné, je vhodné, aby spolutvůrci cílů byli i sami žáci. Při promyšlení výukových cílů by učitelé v daleko větší míře než dosud měli brát v úvahu, že žák není pouhým pasivním objektem výuky, ale měl by být jejím aktivním subjektem, který má právo do tohoto procesu i zasahovat. (Viz i kapitola 17.1 o motivaci.)

Jak víme z kapitoly 4.3, existují dva přístupy ke stanovení cílů (Slavík, 1999).

■ **Zprostředkující model** (angl. *means-end model*, doslova asi prostředků odvozených od cílů) předpokládá postupné plnění posloupnosti dílčích cílů tak, aby byly efektivně dosaženy předem stanovené obecné cíle vzdělávání. Při tomto modelu si učitel klade tyto otázky:

1. Jakých cílů (**kompetenci žáka**) chce škola dosahovat?
2. Jaké **činnosti** budou používány, aby bylo cílů dosaženo?
3. Jak mohou být tyto činnosti efektivně **organizovány**?
4. Jak můžeme zjistit, zda bylo stanovených cílů dosaženo, tj. jak budeme **hodnotit** výkony žáků?

■ **Vstřícný model** (angl. *encoutered model*, doslova model setkání) s podtextem „zážitek z tvorby“. Nevyžaduje detailní, jednoznačné stanovení cílů, rozpracovává spíše cíle obecné směřující k tvořivosti žáka, k rozvoji jeho sociálních, etických, estetických a dalších dispozic. Přístup je opět charakterizován otázkami:

1. Jaký **námět** je vhodný pro dnešní výuku?
2. Jakými **činnostmi** budeme se žáky námět realizovat?
3. Jak budou žáci **motivováni** pro práci na námětu?
4. Jakým způsobem **hodnotit** tvůrčí výsledky žáků, aby hodnocení odpovídalo charakteru tvůrčí činnosti?
5. Jakým způsobem poukázat na **cíle**, které se v průběhu práce vynoří?

J. Skalková (1995) upozorňuje, že výukové cíle nejsou jenom perspektivním programem činnosti učitele, ale mají i významnou usměrňující a motivující roli v činnosti žáků zvláště tehdy, je-li výuka založena na jejich aktivitě a samostatné práci. Za předpokladu, že je žáci vnitřně přijímají a ztotožňují se s nimi, plní výukové cíle významnou regulační roli v jejich učebních činnostech. Cíle dávají výuce řád, pomáhají zvolit přiměřené metody vyučování i hodnocení.

Z pozice praktické použitelnosti ve výuce považujeme za žádoucí výukové cíle členit na cíle:

- **kognitivní** (vzdělávací);
- **afektivní** (postojové);
- **psychomotorické** (výcvikové).

Každý z těchto typů cílů je nutno promyšlet a formulovat samostatně.

Důvody, proč pracovat s výukovými cíli, shrnuje Z. Jesenská (1986):

1. Teprve když si učitel konkrétně uvědomí, čeho má být ve výuce dosaženo, může smysluplně volit cestu k dosažení tohoto stavu – rozhodnout o rozsahu a uspořádání učiva, o učebních činnostech a možnostech jednotlivých žáků, o metodických postupech, organizační formě atd.
2. Stanovení jednoznačných a kontrolovatelných cílů je předpokladem účinného zjišťování a hodnocení výsledků výuky. Průběžné srovnávání stanovených cílů a dosaženého stavu je předpokladem účinného řízení procesu.
3. Výukový cíl a jeho formulace vhodně upravená pro žáky významně ovlivňuje učební činnosti žáků. Ti se učí tím lépe, čím více se opírají o autoregulaci v učení. Autoregulaci je však u žáka možno rozvíjet tehdy, když zná konkrétní cíl a ztotožnil se s požadavky na výkony, v nichž se mají projevit výsledky jeho učení.

Mezi nejčastější chyby při vymezení a formulaci výukových cílů patří:

- Cíle se ztotožňují s tématem vyučovací hodiny, např.:

Tok řeky Vltavy – vodní nádrže.
České národní obrození.

- Cíl se zaměřuje s popisem činnosti učitele, např.:

Vysvětlit pojem textového bloku, naučit žáky samostatně pracovat s textovými bloky.
Předvést činnost parního stroje.

- Vymezení výukového cíle je příliš obecné, nejsou stanoveny podmínky, kvalita nebo jiná kritéria žákova výkonu, např.:

Poznat ptáky, kteří přezimují u nás.
Vyvození rovnice hyperboly.

Takto formulované cíle bývají většinou ze subjektivního hlediska učitele splněny, ale často ani učitel nemá zcela ujasněno, co a jak se mají žáci naučit, a nemůže to proto žákům na začátku nebo v průběhu vyučovací hodiny sdělit. Následně potom jakákoliv požadovaná práce s výukovým cílem v hodině (např. průběžné sledování jeho postupného plnění či zhodnocení jeho splnění spolu s žáky v závěru hodiny) není dobře možná.

Mají-li být výukové cíle pro učitele při řízení výuky neformální a funkční a mají-li být současně vodítkem žáků při autoregulaci jejich učebních činností, je nutné, aby vyhovovaly určitým požadavkům.

10.1 Požadavky na výukové cíle

10.1.1 Komplexnost výukových cílů

Je třeba zahrnout změny v oblasti osobnosti žáka nejenom v rovině kognitivní, ale také v oblasti afektivní a psychomotorické. Požadavek komplexnosti nelze zajistit na stejné úrovni v každé vyučovací hodině, ale v rámci tematického celku by učitel měl již v přípravné fázi uvažovat o výukových cílech ve všech třech dimenzích.

Cíle kognitivní, jež směřují ke kognitivní oblasti osobnosti žáků, by měl učitel stanovit tak, aby věděl, co a jak se má žák naučit. Je třeba zvážit, zda stačí pouhá reprodukce určité definice, zákona, vzorce, nebo je nutné příslušný vztah vysvětlit, aplikovat podle předem určeného vzoru. Žák by měl přesně pochopit, jaký výkon se od něho očekává, které učební úlohy má umět vyřešit, aby se přesvědčil, že zvládl učivo na předepsané úrovni, měl by vědět, zda má řešit problémové úlohy, popsat nebo zdůvodnit postup svého řešení, formulovat svou myšlenku (nápad) písemně, graficky, prakticky zhodnotit a posoudit určitý jev apod.

Při promýšlení **afektivních cílů** promýšlí učitel obsah tematického celku z toho hlediska, jak a ve kterých rovinách příslušné téma může ovlivnit postoje žáků a jejich hodnotovou orientaci, např. předpoklady pro spolupráci se spolužáky. Plánuje, kde žáci dostanou prostor pro sdělení osobních zkušeností a myšlenek, kde bude vhodné vyvolat polemiku o určitém problému, které učební úlohy pro určitou skupinu žáků bude vhodné použít, aby žáci mohli prožít radost z úspěšného řešení. Pro dosažení afektivních cílů výuky je však vhodné využít i nečekaně vzniklých situací.

Psychomotorické cíle učitel stanoví na základě toho, jaké psychomotorické dovednosti mají žáci získat, např. *žák dokáže pracovat s přístrojem, umí narýsovat technický výkres ... , v cizích jazycích např. správně vyslovit slovo, spojené slovo, při pracovním nebo sportovním výkonu koordinovat své pohyby apod.*

Je samozřejmé, že v některých předmětech budou u určitých tematických celků převládat cíle kognitivní, u jiných zase afektivní či psychomotorické. Povinností učitele je, aby systematicky pracoval se všemi třemi dimenzemi výukových cílů a akceptoval jejich vzájemnou souvislost.

10.1.2 Konzistentnost (soudržnost) výukových cílů

Tímto pojmem se vyjadřuje vnitřní vazba cílů, která znamená podřízenost nižších cílů vyšším a závislost vyšších cílů na dosažení cílů nižších. Ve vý-

uce se tyto nejobecnější cíle postupně konkretizují v následnou posloupnost: cíle jednotlivých druhů škol (na středních školách je tento cíl charakterizován v profilu absolventa), z těchto cílů jsou odvozeny cíle jednotlivých předmětů pro jednotlivé ročníky, z nich vycházejí cíle tematických celků, a z nich pak vyplývají cíle vyučovacích hodin či jejich částí.

Vymezení cílů tematických celků, dílčích témat a vyučovacích hodin nebo jejich částí, je věcí učitele. Nazýváme je cíli specifickými nebo konkrétními. Od ostatních cílů se liší právě v tom, že je vymezuje sám učitel: jsou-li uvedeny v metodických příručkách nebo v tematických plánech, pak je modifikuje. Pouze učitel je schopen funkčně tyto cíle stanovit, protože zná úroveň třídy, jednotlivých žáků, ví, kam ve výuce v minulých hodinách dospěl, kde především žáci chybují apod.

Pro práci učitele je velmi důležité zachovat konzistentnost mezi cíli jednotlivých vyučovacích hodin a cíli tematických celků. Mají-li být cíle jednotlivých vyučovacích hodin funkční, musí být zachována určitá mobilita – učitel je přizpůsobuje momentálnímu stavu, který odpovídá situaci ve vyučovací jednotce. **Není nutné, aby na každou vyučovací hodinu měl učitel stanoven výukový cíl**, záleží na něm, jak si ve vztahu k úrovni třídy v přípravné fázi promyslí příslušný tematický celek a stanoví dílčí cíle. Někdy bude pracovat s jedním cílem, který bude postupně plnit ve dvou i třech vyučovacích jednotkách, jindy bude mít připraveno na jednu vyučovací hodinu cílů několik.

Zachovat konzistentnost mezi specifickými výukovými cíli a cíli obecnějšími je pro učitele práce náročná, ze tří dimenzí výukových cílů je nejnáročnější u cílů afektivních. Oborové didaktiky věnovaly doposud této problematice malou pozornost.

10.1.3 Kontrolovatelnost výukových cílů

Zda se nám prostřednictvím vyučování podařilo navodit učení žáka, tedy zda došlo k zamýšleným změnám v jeho kompetencích (znalostech, dovednostech, postojích), můžeme posoudit jen na základě pozorovatelné činnosti žáků. Proto má vymezení cíle vyjadřovat, jaké činnosti, jakého výkonu je žák schopen v určité etapě svého učení dosáhnout. Stanovené výukové cíle by měly obsahovat:

- požadovaný výkon žáků;
- podmínky, za kterých má být výkon realizován;
- normu výkonu.

Tato kritéria kontrolovatelnosti výukových cílů můžeme snáze realizovat u cílů kognitivních a psychomotorických, u cílů afektivních často tyto vlastnosti zajistit nelze, a to především proto, že jejich fixace je procesem dlouhodobým, a míra zvnitřnění určitého postoje je těžko postižitelná.

Požadovaný výkon je nezbytnou složkou vymezení specifických cílů. Má být vyjádřen takovou formou činnosti žáka, již je možno pozorovat. Použijeme k tomu především tzv. aktivních sloves (žák dokáže *nakreslit, vypočít-*

tat, definovat, odvodit, zapsat ...) ve spojení s předmětem činnosti např. *nakreslit schéma ..., vyřešit lineární rovnice typu $ax + b = 0$..., charakterizovat svými slovy.*

J. Šturma (2001, s. 219) připomíná, že některá slovesa jen zdánlivě vyjadřují specifické ověřitelné cíle. Takovými **nevhodnými** významově nejednoznačnými vyjádřeními (slovesa) jsou např. *vědět, znát, rozumět, chápat, oblíbit si, věřit, být přesvědčen.*

Podmínky výkonu vyjadřují, za jakých předpokladů má žák výkon realizovat, např. *samostatně, v určeném časovém limitu, za použití učebních pomůcek.*

Norma výkonu vyjadřuje kvalitu výkonu ve vztahu k určenému specifickému cíli, např. kolik učebních úloh z daného počtu má žák vyřešit, např. počet chyb, kterých se ještě může dopustit, aby byl cíl považován za splněný (u diktaátu, překladů, měření apod.).

Jednoznačně vymezovat cíle tak, aby byly kontrolovatelné, je snazší v předmětech s vysoce strukturovanou učební látkou, např. v matematice, fyzice, odborných předmětech, cizích jazycích.

10.1.4 Přiměřenost výukových cílů

Přiměřenost znamená stanovení takových cílů, které jsou náročné, ale současně i splnitelné pro většinu žáků. Zde se dostáváme k tématu, které je v současnosti velmi diskutované.

Na jedné straně pouze učitel, který danému předmětu ve třídě vyučuje, dokáže analyzovat splnitelnost cílů na základě toho, nakolik se podařilo dosáhnout předchozích výukových cílů a jaká je úroveň současných vnitřních a vnějších podmínek výuky ve třídě. Jenom on má možnost (ale i povinnost) znát momentální úroveň třídy ve všech třech uvažovaných dimenzích výukového cíle, a v průběhu výuky může opakovaně srovnávat stanovený specifický výukový cíl se skutečnými výsledky výuky. (Pro získání této zpětnovazební informace – důležité jak pro učitele, tak i žáka – je nutné mít k dispozici dostatek vhodných učebních úloh, o nichž podrobněji pojednáme v kapitole 13).

Dalším důležitým aspektem přiměřenosti výukových cílů je to, že učitel musí vycházet z předpokladu nestejně mentální, afektivní a psychomotorické úrovně jednotlivých žáků. Proto je žádoucí určitá diferenciací specifických výukových cílů, která předpokládá jejich dosažitelnost u jednotlivých žáků na rozdílných úrovních. V rámci vnitřní diferenciací je vhodné nadaným žákům stanovit další nebo náročnější cíle. (Volně podle Z. Jesenské, 1986) Na druhou stranu výše uvedený požadavek soudržnosti (konzistence) cílů vyžaduje, aby plnění dílčích cílů vedlo k dosahování obecnějších cílů vzdělávání.

Na základě statistického vyhodnocení 274 registračních protokolů hospitačních záznamů u učitelů základních a středních škol bylo zjištěno, že 50–60 % učitelů při své práci neakceptuje tři základní vlastnosti výukových cílů, tj. konzistentnost, jednoznačnost a kontrolovatelnost. Asi 30 % učitelů zaměňuje výukový

cíl za téma. (Kalhous, 1990) Doufáme, že až vy budete ve třídě, statistika bude vypovídat o daleko příznivějších zjištěních především ve vztahu k žákovi, který se od vás konkrétně bude dozvídat, co a jak se má naučit a jaké výkony od něho očekáváte.

10.2 Taxonomie výukových cílů

Škola a učitelé jsou opakovaně – a někdy i oprávněně – kritizováni za to, že se soustřeďují jen na zapamatování a reprodukci učiva, že žáky a studenty nevedou ke schopnosti myslet, aplikovat učivo do praxe apod. Taxonomie výukových cílů představují velice užitečný nástroj, jehož pomocí učitel může zajistit, aby žáci ve výuce zvládli potřebnou poznatkovou základnu předmětu, ale zároveň se učili vědomosti, dovednosti a postoje aplikovat, provádět s nimi náročnější myšlenkové operace apod.

Již od prvních zpracování taxonomie výukových cílů vycházeli autoři především ze dvou aspektů, a to z procesu záměrné změny osobnosti žáka, ke které dochází ve výuce, a ze strukturálního pojetí osobnosti. Tyto aspekty se staly základem pro členění na taxonomii cílů kognitivních, afektivních a cílů psychomotorických. Jednotlivé taxonomie jsou v současné době zpracovány především v obecnějších rovinách školní didaktiky. Z předmětových didaktik dospěly nejdále didaktiky fyziky, chemie, geografie a dějepisu.

V dalším výkladu se opíráme o práci P. Byčkovského, J. Kotáskova a E. Mazáka (1981).

10.2.1 Taxonomie kognitivních cílů

V současné době je v pedagogickopsychologické literatuře publikována řada klasifikací kognitivních cílů. V této kapitole budeme stručně charakterizovat taxonomii B. S. Blooma, o které u nás ve velmi zkrácené formě první referovali J. Váňa (1962) a V. Pařízek (1963), a taxonomii B. Niemierka.

Taxonomie cílů v kognitivní oblasti (B. S. Bloom a kol.)

Toto uspořádání výukových cílů historicky sehrálo velmi důležitou roli a dodnes je cenným nástrojem pro práci učitele. Vychází z pedagogických a psychologických požadavků na záměrně řízenou kognitivní činnost žáků ve výuce. Má přísně logickou strukturu, ale neklasifikuje učivo, nezabývá se jednotlivými fázemi vyučovacího procesu ani vyučovacími metodami, činnostmi učitele apod. Je zaměřena na přímou kognitivní činnost žáků, strukturuje ji a vytváří z ní hierarchicky uspořádaný systém. Může sloužit jako nástroj nejen k logickému propojení učiva a činností žáků, ale také k zajištění dokonalejší zpětnovazební informace o tom, na jaké úrovni zvládl žák příslušný úkol. Je zaměřena čistě

individualisticky a pouze k jedné složce osobnosti žáka. Skládá se ze šesti hierarchicky uspořádaných kategorií cílů označených jako:

1. znalost (zapamatování);
2. porozumění;
3. aplikace;
4. analýza;
5. syntéza;
6. hodnotící posouzení.

Každá ze šesti kategorií je členěna do subkategorií, první pak ještě do subkategorií nižšího řádu. Hierarchické uspořádání cílových kategorií vychází z hypotézy, že k dosažení vyšší cílové kategorie je nezbytné důkladné zvládnutí příslušného učiva na nižší úrovni osvojení, např. k porozumění určitému učivu je nutno jeho zapamatování (1. kategorie), k aplikaci (3. kategorie) je nutno porozumění (2. kategorie). Pozdější výzkumy, jak ukazují P. Byčkovský, J. Kotásek a E. Mazák (1981), domněnku o jednoduchém hierarchickém vztahu jednotlivých kategorií zcela neprokázaly: mezi prvními třemi kategoriemi v podstatě platí hierarchický vztah, poslední tři kategorie jsou na prvních mnohdy málo závislé.

Následně budeme stručně charakterizovat ve vztahu k praktické činnosti učitele pouze jednotlivé kategorie. Čtenáře, který má hlubší zájem o tuto problematiku, odkazujeme na citovanou publikaci.

1. Na úrovni **znalosti (zapamatování)** se od žáka vyžaduje jen znovupoznání informace nebo znovuvybavení poznatků a jejich reprodukce, nikoli přímé užití (tím méně bezchybné). Při operacionalizaci vyjadřujeme žádoucí (očekávané) činnosti žáků, prokazující zvládnutí na této úrovni, aktivními slovesy (slovesnými vazbami) typu: *definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat, přiřadit, seřadit, reprodukovat, vybrat, vysvětlit, určit* apod.
2. U **porozumění** má žák prokázat pochopení a schopnost užití znalosti. Typická slovesa pro stanovení cílových činností žáka: *dokázat, jinak formulovat, uvést příklad, interpretovat, objasnit, vysvětlit, odhadnout, opravit, přeložit, převést, vyjádřit jinak (vlastními slovy, jinou formou), vypočítat, zkontrolovat, změřit* apod.
3. Při **aplikaci** již dochází k transferu učení do situací pro jedince nových (problémových). Činnost žáka na úrovni aplikace typicky vyjadřují slovesa: *aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat údaje a vztahy, načrtnout, navrhnout, plánovat, použít, prokázat, registrovat, řešit, uvést vztah mezi ..., uspořádat, vyčíslit, vyzkoušet* apod.
4. U **analýzy** jde o schopnost rozložit sdělení (objekt) na prvky nebo části tak, aby byly objasněny jak vztahy prvků nebo částí, tak celkové uspořádání myšlenek obsažených ve sdělení. Žák má být už schopen rozlišit fakta od hypotéz, zdůvodňující argumenty od závěrů, významné údaje od méně

významných či nevýznamných atd. Typická slovesa: *analyzovat, najít princip uspořádání, provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozdělit, specifikovat* aj.

5. **Syntéza** znamená schopnost žáka skládat prvky a části v celek. Kombinací prvků a částí se vytváří struktura, jež předtím neexistovala (byť subjektivně). Při syntéze je také třeba umět vyhledávat prvky z různých pramenů či odvětví a skládat je do nových útvarů (přestrukturovat). Typická slovesa: *kategorizovat, klasifikovat, syntetizovat, kombinovat, skládat, modifikovat, napsat sdělení (zprávu), navrhnout, organizovat, shrnout, vyvodit obecné závěry* apod.
6. U kategorie **hodnotící posouzení (hodnocení)** jde o žákovu schopnost i potřebu posouzení hodnoty myšlenek, dokumentů, výtvorů, metod, způsobů řešení apod. z hlediska nějakého účelu (kritéria, normy) co do přesnosti, přiléhavosti, adekvátnosti, efektivnosti, hospodárnosti atd. Novým prvkem je zde použití kritérií, mezi nimiž důležitou roli hrají hodnoty (systém hodnot). Tím se nejvyšší kategorie kognitivních cílů stává spojovacím článkem s oblastí cílů afektivních, v nichž je internalizace hodnot základním hlediskem pro rozlišení taxonometrických úrovní, ale už s důrazem na emotivní (nikoli jen kognitivní) stránku se zřetelem k prožitkům. Typická slovesa: *argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat, podpořit (názory), porovnat, posoudit, provést kritiku, prověřit, srovnat s normou, vybrat, vyvrátit, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit* aj.

Na ukázkách typických sloves u jednotlivých kategorií i v celku dobře vidíme, že sloveso má svůj pravý význam až v kontextu (čím je doplněno, co skutečně žádáme vykonat, na jaké úrovni – to musí být vždy reflektováno).

Je zřejmé, že by bylo možné volit jiné uspořádání, uvažovat další typická slovesa a jejich kontext apod.

Bloomovu taxonomii uvádíme také proto, že nás vede k přemýšlení o tom, co to vlastně znamená, že žák má „umět“. Mělo by být jasno učitelům i žákům, že umět může znamenat pouze zapamatovat si (1. úroveň taxonomie), může to ale znamenat i to, že žák porozumí látce, bude umět vědomosti aplikovat, provádět analýzu, syntézu apod. Požadovaná úroveň poznání by měla být zcela uvědoměle stanovena. Snad by se tím zlidštily vztahy mezi učitelé a žáky, odpadlo by vnímání zkoušky jako loterie, v níž nepomůže to, co umím, ale spíše náhoda.

Taxonomie kognitivních cílů (B. Niemiérko)

B. Niemiérko rozlišuje dvě základní úrovně osvojení a každou z nich člení opět do dvou podskupin.

■ I. úroveň: VĚDOMOSTI

- **Zapamatování poznatků** – žák si dokáže vybavit určité termíny, fakta, zákony, teorie nebo zásady činnosti; nezaměňuje a nezkresluje je.
- **Porozumění poznatkům** – žák dokáže zapamatované vědomosti předložit v jiné formě než v té, ve které si je zapamatoval, uspořádat je, zestrucit.

Mezi oběma podskupinami existuje úzká vzájemná vazba. Když porozumí, bude si pamatovat, znovu si vyvodí.

■ II. úroveň: DOVEDNOSTI

- **Používání vědomostí v typových situacích** (specifický transfer) – žák ovládl dovednost používat vědomosti podle dříve předložených vzorů. Tyto vzory by se neměly lišit od skutečných situací řešených v běžné praxi.
- **Používání vědomostí v problémových situacích** (nespecifický transfer) – žák ovládl dovednost formulovat problémy, provádět analýzu a syntézu nových jevů, formulovat plán činnosti apod.

Pro operacionalizaci jsou doporučena tato aktivní slovesa (slovesné vazby):

- Pro I. úroveň, první část: *opakovat, napsat, definovat, znát, umět, pojmenovat, reprodukovat, vybrat, doplnit, přiřadit, seřadit.*
- Pro I. úroveň, druhou část: *dokázat, jinak formulovat, interpretovat, odhadnout, předložit, vyjádřit vlastními slovy (jinou formou), vysvětlit, vypočítat, objasnit, předvést, opravit, změřit.*
- Pro II. úroveň, první část: *načrtnout, použít, uspořádat, řešit, vyzkoušet.*
- Pro II. úroveň, druhou část: *provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozčlenit, specifikovat, klasifikovat, napsat sdělení, navrhnout, shrnout, vyvodit obecné závěry, argumentovat, obhájit, porovnat, posoudit, prověřit, srovnat s normou, vybrat, uvést klady a zápory, zdůvodnit.*

Při práci s těmito taxonomiemi je učitel nucen analyzovat učivo daného tématu z pozice jednotlivých kategorií (u Bloomovy taxonomie), nebo z pozice první a druhé úrovně (u Niemiery taxonomie). Musí také vyčlenit základní a doplňující učivo, rozložit učivo v učebnici na základní prvky, tj. na zákony, definice, pojmy, vztahy, postupy činnosti žáků, promýšlet jeho návaznost, stanovit (uvědomit si), na jaké úrovni si žáci mají danou látku osvojit; zda stačí osvojení na úrovni vědomostí v typových situacích, anebo u kterých žádat řešení určitých problémů. V dalším, stejně závažném kroku je nutné formulovat specifické (konkrétní) kognitivní cíle tak, aby každý žák přesně věděl, co a jak se má naučit, tzn. formulovat je převážně v jazyce žákova výkonu.

Z popsanych operací učitele v přípravné fázi výuky, z potřeby realizace stanoveného specifického vzdělávacího cíle teprve vyplývá volba funkčních vyučovacích metod, forem a prostředků. Struktura takto programovaných vyučovacích jednotek má dokonalejší logickou výstavbu a práce učitele i žáků krok za krokem směřuje k dovršení stanoveného cíle. Žáci jsou vyučujícímu více nápomocni, protože je jim od počátku jasné, kam učitel směřuje. Nemalý význam mají specifické vzdělávací cíle i v procesu ověřování vědomostí a dovedností: učitel přesně ví, co a jak má ověřovat, a žák ví, na co a jak se má připravit.

Pro realizaci vzdělávacích cílů může učitel volit různé metodické postupy a vyžadovat od žáků různé náročné myšlenkové operace. Podle toho pak při formulaci vzdělávacích cílů musí volit vhodná aktivní slovesa.

Například v předmětu český jazyk, šestý ročník, projekt Základní škola, téma přídavná jména, výběr aktivních sloves podle Niemiery taxonomie může být následující (příklad navrhl Mgr. M. Polák z PedF UP Olomouc):

1. vyučovací hodina

Téma: Zopakování a procvičování přídavných jmen (rozlišení přídavných jmen tvrdých a měkkých, pravopis jejich koncovek).

■ I. úroveň:

- zapamatování poznatků: pojmenovat, vybrat, přiřadit, rozlišit, seřadit;
- porozumění poznatkům: jinak sdělit, vyhledat, opravit, vysvětlit (např. při komentovaném psaní).

■ II. úroveň:

- používání vědomostí v typových situacích: odůvodnit, doplnit, aplikovat;
- používání vědomostí v problémových situacích: rozhodnout, změnit, odměnit, opravit, porovnat.

4. vyučovací hodina

Téma: Stupňování přídavných jmen

■ I. úroveň:

- zapamatování poznatků: pozorovat, rozlišit, pojmenovat;
- porozumění poznatkům: vyjádřit vlastními slovy, obměnit.

■ II. úroveň:

- používání vědomostí v typových situacích: odvodit, stanovit, zesílit, zeslabit (význam);
- používání vědomostí v problémových situacích: aplikovat, rozhodnout, vybrat, rozlišit, užít, vyjádřit jinak, vyhledat pomoc (v Pravidlech českého pravopisu), upravit.

Formulace požadovaných kognitivních cílů není lehká, vyžaduje mimo jiné strukturálně promýšlet jednotlivá témata, vystihnout jejich vzájemné návaznosti v kontextu s celkovým profilem absolventa, analyzovat daná témata nejen z pozice vyučujícího, ale především z pozice jednotlivých činností žáků apod.

10.2.2 Taxonomie afektivních cílů

Na rozdíl od taxonomií kognitivních cílů, které svou hierarchii budují na vzrůstající komplexnosti poznávacích procesů, taxonomie afektivních cílů jsou budovány na postupném zvnitřňování (internalizaci) hodnot vychovávaných subjektů. V kapitole budeme prezentovat opět pouze dvě taxonomie, a to D. B. Kratwohla a B. Niemiery.

Taxonomie cílů v afektivní oblasti (D. B. Kratwohl a kol.)

Pracuje s pěti kategoriemi (dále členěnými do subkategorií):

1. přijímání (vnímavost);
2. reagování;
3. oceňování hodnoty;
4. integrování hodnot (organizace);
5. integrace hodnot v charakteru.

1. **Přijímání (vnímavost)** – nejnižší úroveň taxonomické klasifikace se charakterizuje citlivostí jedince k existenci určitých jevů nebo podnětů. Znamená to, že subjekt je ochoten je přijímat či vnímat. Jde vlastně o první předpoklad k tomu, aby se učení, které vychovávající zamýšlí u jedince vyvolat, zaměřilo příslušným směrem.

Tato úroveň je dále rozdělena do subkategorií vyjadřujících různé stupně vnímavosti k jevům, od pasivního vztahu až k usměrněné pozornosti či podnětům, jež se stávají primárními alespoň na prahu uvědomování:

Při uvědomění je jedinec ochoten podnětům věnovat pozornost, tolerovat je nebo se jim alespoň nevyhýbat. Člověk je tudíž přístupný určitému podnětu, přistupuje k němu s jistou pozorností.

Při usměrněné neboli výběrové pozornosti dochází k jasnému rozlišení určitého podnětu od podnětů ostatních. Jedinec vnímá podnět jasněji a uvědoměleji, dává mu jistou přednost.

2. Úroveň označená jako **reagování** se od pouhé vnímavosti k jevům liší zvýšenou aktivitou jedince a vyšším stupněm jeho zainteresovanosti.

Souhlas s reagováním se děje na základě výzvy. Jedinec vykonává nějakou činnost a bez odporu se podrobuje stanoveným pravidlům chování.

Ochota reagovat představuje nejen pouhý souhlas s určitým chováním a o podřízení cizímu přání, ale činnost z vlastní vůle. Ústupnost je nahrazena spontánní ochotou. Reagování vyplývá z jistého vnitřního nutkání.

Uspokojení z reagování – k reagování z dobrovolného rozhodnutí přistupuje pocit uspokojení, emoční odezva projevující se jako radost nebo potěšení. Výraznější citový doprovod v této subkategorii je zásadně důležitý, i když se mnohdy vnějškově neprojevuje.

3. **Oceňování hodnoty:** Na třetí úrovni dosahuje internalizace takového stupně, že určité skutečnosti nabývají pro jedince vnitřní hodnotu. Jsou oceňovány jako užitečné nebo žádoucí. Chování jedince tím získává konzistenci a stabilitu, oceňování hodnoty se stává motivační silou osobnosti. Člověk pociťuje závazek k hodnotě, jež začíná ovlivňovat jeho jednání. Charakterizovanou kategorií lze považovat za základ, z něhož se u jedince rozvíjí aktivní vnitřní kontrola jednání.

Členění této úrovně:

- akceptování hodnoty,
- preferování hodnoty,
- přesvědčení o hodnotě.

4. **Integrovaní hodnot (organizace):** Při postupné internalizaci hodnot se jedinec setkává se situacemi, k nimž se vztahuje více než jedna hodnota. Proto je nutné hodnoty integrovat do soustavy, určit vztah mezi nimi a stanovit základní, dominantní hodnoty v soustavě. Integrovaní a strukturování hodnot je v určitých situacích nezbytné, jinak by se chování stalo nepředvídatelným. Soustava hodnot se vytváří postupně.
5. **Internalizace hodnot v charakteru:** Na nejvyšší úrovni – úrovni internalizace – získávají hodnoty pevné místo v hodnotové hierarchii jedince, vytvářejí ucelený systém, který v plném rozsahu a dlouhodobě ovlivňuje lidské chování. Tento systém hodnot se včleňuje do charakteru a tím se dosahuje vnitřního přesvědčení osobnosti. K vyvolání určitého chování není již třeba emočního podnětu, pouze v tom případě, že by jedinec byl provokován nebo ohrožován. Má-li jedinec jednat ve shodě s internalizovanými hodnotami, musí být schopen zobecňovat své postoje a vytvořit si osobní životní filozofii.

Členění:

- generalizovaná zaměřenost,
- charakterová vyhraněnost.

Taxonomie afektivních cílů (B. Niemierko)

B. Niemierko při zpracování své taxonomie vycházel z taxonomie Kratwohlovy, kterou opět zjednodušil a upravil pro funkčnější využití v práci učitelů. Pracuje se dvěma úrovněmi, které člení na dvě podskupiny:

I. úroveň

- **Účast na činnosti:** Uvědomovaný a s pozorností prováděný výběr určitého druhu podnětů a vykonávání činností odpovídajících přijaté roli, avšak bez projevování iniciativy. Žák se ani nevyhýbá danému druhu činnosti, ani se však do ní nepouští z vlastní vůle, pouze se přizpůsobuje situaci.
- **Podjímání se činnosti:** Znamená samostatné zahájení určitého druhu činnosti a vnitřní angažovanost v jejím vykonávání. Žák se nejen přizpůsobuje situaci, do níž se dostal, ale určitým způsobem ji organizuje. Je to však ještě málo upevněné jednání.

II. úroveň

- **Naladění k činnosti:** Příznivé naladění k činnosti je důsledným vykonáváním určitého druhu činnosti ve smyslu trvalé vnitřní potřeby a dodatečného kladného hodnocení jejích výsledků. Žák je nakloněn k této činnosti a přitahuje k ní jiné, chybí mu však širší zobecnění vlastního vztahu k ní.
- **Systém činnosti:** Regulace určitého druhu činnosti (typu činnosti) pomocí harmonicky uspořádaného souboru zásad jednání, s nimiž se žák identifikuje do té míry, že je možno je považovat za rysy osobnosti. Ve složitých situacích nezklame a jeho činnost je osobně svérázná.

Proces přechodu z jedné úrovně do úrovně následující není jednoduchým lineárním přechodem z jedné etapy do druhé. Neprobíhá u všech žáků stejným způsobem ani stejně rychle. Z těchto předpokladů musíme vycházet při fixaci určitých afektivních cílů. Máme-li např. afektivní cíl stanovený v obecné rovině jako vzájemná pomoc, musíme tento cíl při zachování konzistentnosti postupně konkretizovat. Postupujeme od jednoduchého motivačního příkladu k zadání určité jednorázové pomoci kamarádovi, dlouhodobější pomoci v učení nebo v další jiné činnosti až ke vzájemné pomoci v rámci třídy nebo menší skupiny bez zásahu vyučujícího. Celý proces zvnitřnění tohoto afektivního cíle vyžaduje především v prvních fázích neustálé usměrňování a citlivou kontrolu ze strany učitele. Další osvědčená a doporučená cesta pro práci s afektivními cíli vede přes využití **vstřícného modelu výuky**, který jsme již popsali.

U afektivních cílů, které byly již na určité úrovni zafixovány v základní škole, je nutné na střední škole diagnostikovat jejich úroveň a prohlubovat ji, postupně přecházet u co největšího počtu žáků do druhé úrovně.

Nejpodstatnějším rysem uváděných taxonomií je, že v obecné rovině poukázaly na etapy procesu zvnitřnění určitých hodnot a postojů u žáků. Tento proces hierarchicky uspořádaly v posloupnost, pro kterou platí, že nelze dosáhnout určité úrovně, pokud jsme nesplnili všechny členy předcházející.

Podstata práce učitele při vymezení specifických afektivních cílů spočívá v tom, aby dokázal promyšlet a konkretizovat učivo nejenom do roviny kognitivní, ale také do roviny afektivní, aby i u těchto cílů usiloval o zachování požadovaných vlastností výukových cílů.

Práce učitelů s těmito cíli má oproti práci se specifickými kognitivními cíli své zvláštnosti:

1. Jestliže je pro učitele náročnou prací vymezení specifické kognitivní cíle s požadovanými vlastnostmi, je tento úkol u specifických afektivních cílů ještě náročnější. Učitel musí počítat s tím, že v základních pedagogických dokumentech, které má k dispozici, jsou tyto cíle charakterizovány především v obecných rovinách, chybí jim konzistentní propracovanost do roviny konkrétních dílčích cílů pro jednotlivá témata.
2. Afektivní cíle nemůže učitel žákům jednoduše sdělit na začátku vyučovací jednotky. Práce s nimi vyžaduje jiné metodické postupy, značný pedagogický takt, vhodnou motivaci (navození situace), dovednost funkčně skloubit v průběhu vyučovací hodiny kognitivní cíle s afektivními.
3. Výhoda práce s těmito cíli spočívá v tom, že se v určitém časovém období na jejich fixaci může podílet více pedagogických pracovníků. To platí za předpokladu, že vedení školy dokáže prostřednictvím předmětových a metodických komisí tuto činnost koordinovat.
4. Vytvoření požadovaných systémů hodnot a postojů u žáků představuje nejsložitější část výchovného procesu. Fixace určitých specifických afektivních cílů probíhá oproti cílům kognitivním pomaleji a ve značné individuální zá-

vislosti na předcházejících zkušenostech žáka. Z těchto důvodů je nereálné (formální) formulovat afektivní cíle pouze obecně, bez konzistentního propojení na několik vyučovacích hodin, např. prohloubení estetické úrovně grafického projevu nebo osvojování návyku pracovat systematicky podle programu.

5. Postižitelnost zafixování těchto cílů je velmi obtížná, bývá často při hodnocení subjektivně podbarvena hodnotící autoritou. Jejím základním hodnotícím kritériem není určitá racionální znalost prezentovaná na dotaz učitele, ale skutečná reakce jednotlivce nebo skupiny v konkrétní situaci, a to kdekoliv (nejenom ve škole). Časový interval reakce nelze ohraničit pouze na dobu, kdy žák navštěvuje základní nebo střední školu.

Většina materiálů, které učitelé mají dosud k dispozici pro formování afektivních kvalit svých žáků, nemá normativní charakter, ale jsou souborem metodických doporučení, která vyžadují tvořivou aplikaci při řešení výchovných situací. V praxi jde o to, aby vyučující dlouhodobě a obecněji formulované afektivní cíle jednotlivých složek výchovy, doporučené uváděnými dokumenty, dokázali tvořivě rozpracovat pro svůj předmět a specifické podmínky ve třídě. Znamená to umět si stanovit konkrétní, splnitelné a kontrolovatelné dílčí specifické afektivní cíle, jejichž postupným plněním je možno přiblížit se ke splnění dlouhodobého cíle.

Například pro oblast mravní výchovy lze formulovat následující afektivní cíl: Utváření a rozvíjení mravních vztahů v sociální skupině tvořené třídou. Vést žáky k jednání v duchu humanitních kvalit. Dále následuje práce vyučujícího, který po provedené vstupní diagnóze určuje specifický afektivní cíl, metody a prostředky jeho realizace a konečně způsob kontroly pro daný předmět. Můžeme jej rozpracovat následujícím způsobem:

- **Navržený specifický afektivní cíl:** Chovat se zdvořile k dospělým i mezi sebou. Usilovat o to, aby byli žáci zdvořilí z přesvědčení, ne z donucení.
- **Metoda, prostředek:** Vytvořit ve třídě podmínky pro mravní jednání. Vyučující musí jít příkladem. Jednat se žáky přímo, ale taktně, kategoricky sdělit požadavky, např. dodržovat předepsané oslovení, mluvit hlasitě a zřetelně, neskákat do řeči, vstávat při oslovení, zachovat klid při nedorozumění atd. V kontaktu s rodiči je pak vhodné požádat je o stejný přístup. Vysvětlit žákům důvody zdvořilého chování a umět ocenit vzorné chování a pochválit za ně.
- **Způsob kontroly:** Stále pozorovat a usměrňovat třídu a jednotlivce.

Další příklad uvedeme z oblasti estetické výchovy:

- **Afektivní cíl:** Vnímání a hodnocení estetických vlastností přírody, lidí, předmětů.
- **Specifický afektivní cíl:** Docílit, aby žáci záměrně dokázali sledovat, zda technologický proces, odpad, hluk apod. nepoškozují přírodní prostředí a prostředí na pracovišti. Vést žáky ke kulturnímu vystupování, jednání a vkusnému oblékání.
- **Metoda, prostředek:** Nepřipustit nepořádek, poškozování inventáře učebny. V rozhovorech i při výkladu učít žáky vidět negativní vlivy výrobního procesu na životní a pracovní prostředí. Přesvědčit je na příkladech z praxe o negativním vlivu špatného pracovního a přírodního prostředí na tělesné zdraví a psychiku člověka.
- **Způsob kontroly:** Stále sledovat a zaujímat stanoviska k jejich reakcím, uvádět fakta a příklady.

Zbývá poznamenat, že při realizaci afektivních cílů značně záleží na tom, aby učitel byl osobností, kterou žáci „berou“. Osobní příklad učitele, jeho nadšení pro věc, vystupování ve škole i mimo školu, jednání se žáky, pedagogický takt, morální kvality, pracovní morálka a odborná zdatnost, spravedlnost ve velké míře ovlivňují jeho působení v oblasti vytváření žádoucích afektivních kvalit u žáků. Žáci vycítí, co dělá a říká učitel z přesvědčení, a co z povinnosti.

10.2.3 Taxonomie psychomotorických cílů

Jednou z nejstarších taxonomií pro tuto oblast je taxonomie H. Davea (1968). Obsahuje pět kategorií:

1. imitace (nápodoba);
2. manipulace (praktická cvičení);
3. zpřesňování;
4. koordinace;
5. automatizace.

Jednotlivé kategorie jsou odvozeny z fází utváření pohybových dovedností od plně vědomé kontroly až po její plnou automatizaci.

1. **Imitace (nápodoba)** je první úrovní psychomotorické činnosti. Žák po impulzu pozoruje příslušnou činnost a vědomě ji začíná napodobovat. Imitace probíhá na základě vnějších podnětů a pozorování. Člení se na **impulzivní nápodobu a vědomé opakování**.
2. **Manipulace (praktická cvičení)**: Žák je schopen vykonat určitou pohybovou činnost podle slovního návodu, začíná rozlišovat mezi různými činnostmi a je schopen zvolit vhodnou nebo požadovanou činnost. Při zacházení s vybranými nástroji (objekty) se začíná projevovat jistá obratnost. Tato kategorie se člení do tří subkategorií: **manipulace podle instrukce, výběru a za účelem zpevnování**.
3. **Zpřesňování**: Na této úrovni již žák dokáže vykonávat uložený pohybový úkol s mnohem větší přesností a tím i s větší účinností; jedná se o přesnější a účinnější provedení. Člení se na **reprodukcii a kontrolu**.
4. **Koordinace** je charakterizována jako koordinace několika různých činností řazených za sebou v požadovaném sledu, pohybové výkony jsou vnitřně soudržné. Člení se na **sekvenci a harmonii**; tj. na přenesení jedné činnosti na druhou a na plynulý soulad jednotlivých činností.
5. **Automatizace**: V této fázi psychomotorické činnosti se objevují automatizované prvky, které vedou k maximu účinnosti příslušných psychomotorických dovedností při minimálním vynaložení energie – tedy maximum výkonu a minimum energie. Člení se do dvou subkategorií: **částečné zautomatizování a úplné zautomatizování**.

Také u taxonomie psychomotorických cílů platí návaznost jednotlivých kategorií. Nelze postoupit do vyšší kategorie, pokud žák nezvládl psychomotorickou dovednost na úrovni předcházející kategorie.

Tab. 10.1 Taxonomie vzdělávacích cílů – srovnání

Kognitivní oblast (doména) B. Bloom a kol. (1956)	Afektivní oblast (doména) Kratwohl a kol. (1964)	Psychomot. oblast (doména) H. Dave (1968)
hodnotící posouzení		
↑		
syntéza	zvnitřňování, začlenění do charakteru	automatizace
↑	↑	↑
analýza	organizování, systematizování	koordinace
↑	↑	↑
aplikace	uznání, ocenění	zpřesňování
↑	↑	↑
pochopení (porozumění)	reakce na podnět	manipulace (praktická cvičení)
↑	↑	↑
zapamatování (znalost) informací	vnímání podnětů	nápodoba (imitace)

10.3 Vymezování výukových cílů

V uváděném šetření (Kalhous, 1990) bylo zjištěno, že pracuje-li učitel s výukovým cílem, v 81 % si přesně uvědomuje, do jaké míry byl splněn cíl hodiny, který si stanovil. Jestliže učitel s touto didaktickou kategorií nepracuje, v 80 % si neuvědomuje splnění cíle hodiny, tuto otázku si vůbec neklade. Pracuje-li učitel s výukovým cílem, v 51 % zhodnotí vyučovací hodinu z hlediska cíle společně se žáky, ve 30 % ji zhodnotí sám, v 75 % zadává v průběhu vyučovací hodiny učební úlohy promyšleně a s dostatečnou četností. Pokud učitel s touto didaktickou kategorií nepracuje, ve 20 % se jen letmo zmíní o průběhu vyučovací hodiny a v 77 % ji nezhodnotí vůbec.

Při stanovení specifických výukových cílů doporučuje I. Turek (1987) učitelům následující pracovní postup (částečně upraveno):

1. Analyzovat obsah učiva ve vztahu k nadřazeným výukovým cílům (profil absolventa, učební osnovy, předmětové kurikulum), rozložit obsah učiva v učebnici a v doplňkových textech na základní prvky: fakta, pojmy, vztahy, principy, zákony, postupy činnosti. Vyčlenit ty prvky, které by si měli osvojit všichni žáci (tj. základní učivo) a žáci disponovanější (učivo rozšiřující).
2. Vymezit cíle uvedené v učebních osnovách v terminologii žákovy výkonu. Učitel si musí být vědom, že plánuje především činnost žáků, hledá odpověď na otázku: **Jaké kompetence musí žák mít?** – odpovídá tedy *Žák vyjmenuje, rozpozná, dokáže ...*
3. Následovně by učitel měl splnit požadavky jednoznačnosti a přiměřenosti. Položí si otázky: **Co, v jakém rozsahu a jak má žák umět? Co od něho budu při zkoušení požadovat?** Odpověď na ně má mít dosti jednoznačný význam. Učitel k jednotlivým prvkům učiva, které vyčlenil při analýze, přiřadí činnosti – operace, které s nimi musí žák vykonat, tj. vyjádří jeho

činnost pomocí aktivních sloves, která určují, co a jak má žák umět, a také z čeho a jak bude zkoušen, např. *vypočítá, uvede, nakreslí schéma, zdůvodní, porovná* apod.

4. Učitel vymezí podmínky, za kterých se má výkonu dosáhnout, aby se mohl pokládat za vyhovující. Odpovídá na otázku: **Za jakých podmínek to má žák vykonat?** – např. *pomocí tabulek, učebnice, z paměti* apod.
5. Stanoví míru – normu očekávaného výkonu, tj. hranici vědomostí a nevědomostí – minimální výkon, který je potřebný, aby žák získal aspoň známku dostatečnou. Pomůže si otázkami: **Jaký rozsah vědomostí si má žák osvojit? Jaký čas k tomu bude potřebovat? Kolik příkladů z daného množství je potřebné vypočítat, aby žák uspěl?** (Pozor, takovéto časové intervaly znevýhodňují pomalejší žáky, kteří mohou při delším časovém intervalu úkol bezezbytku splnit.)

Vyučující předmětu psychologie ve 3. ročníku střední zdravotní školy k tématu Rodina jako hlavní činitel výchovy a vývoje dítěte vybrala pro studentky následující výukové cíle:

1. Kognitivní – po skončení tématu by měly být studentky schopny:
 - doložit význam matky pro vývoj dítěte a pomocí příkladů uvést základní charakteristiku matky;
 - uvést přehled činností otce, kterými doloží jeho základní význam ve vývoji dítěte;
 - uvést přehled činností sourozenců, kterými doloží jejich základní význam ve vývoji dítěte;
 - na příkladech uvést absenci některé ze základních funkcí rodiny;
 - vysvětlit psychologické principy rodinné výchovy;
 - vytvořit obraz rodiny problémové, dysfunkční, afunkční a uvést příklady některých rodinných dějů.
2. Afektivní:
 - uvědomit si, na které problémy v rodině ještě nejsou připraveny (vztahy, konflikty, tolerance, hospodaření s financemi apod.);
 - na základě znalostí o rodině vysvětlit představu své vlastní budoucí rodiny;
 - zhodnotit modely rodin.
3. Psychomotorický:
 - ve dvojicích vytvořit scénky řešení zadané situace (konflikt o peníze, konflikt o dítě, narozeniny matky, opožděný návrat dítěte ze školy, ztráta zaměstnání jednoho z rodičů apod.). Na tomto zadaném příkladu ukážou jejich způsob řešení.

Při určování a formulování výukových cílů (jak jsme již několikrát zdůrazňovali) není vhodné na úrovni specifických (konkrétních) cílů slučovat specifické kognitivní a afektivní cíle, tj. snažit se vyjádřit je společně. Každý je třeba promýšlet a formulovat samostatně, nezapomínat na uvedené rozdílnosti, ale ani na jejich vzájemnou podmíněnost. Ve výuce se u žáků obvykle uskutečňují jen drobné formativní změny osobnosti, ale i ty ovlivňují ve větší nebo menší míře souběžně kognitivní, afektivní a částečně i psychomotorickou složku osobnosti. Celý proces je determinován momentální úrovní a vzbuzenou aktivitou, především kognitivní a afektivní složky. Tyto složky v rozhodující míře ovlivňují selektivní příjem předávaných informací.

O samotné efektivitě výuky svědčí především vztah mezi cílovými a zpětnými informacemi. Cílové informace charakterizují stav, kterého má být ve výuce dosaženo, zatímco zpětné informace (získané na základě zpětnovazebního principu) ukazují, do jaké míry se shoduje skutečný stav se stavem plánovaným (Čipera, 1983). Uváděného efektu lze docílit především tehdy, když učitel dokáže na základě pedagogickopsychologické diagnózy a didaktické analýzy učiva formulovat specifické výukové cíle. Teprve na základě této pracovní činnosti a ve vztahu k ní vybere vhodné vyučovací metody a prostředky, které povedou ke splnění specifických cílů. Nevedou-li k jejich dosažení, nelze hovořit o vhodné volbě metod a prostředků. Učitel dále stanoví soubor učebních úloh, jejichž pomocí v průběhu vyučovací jednotky a v jejím závěru bude zjišťovat u žáků stupeň dosažení plánovaného specifického výukového cíle.

Závěr

Chceme, aby žák po absolvování určitého stupně vzdělávání měl požadované kompetence. Tvůrci vzdělávací politiky se v mnoha zemích snaží zavádět závazné a jednotné národní vzdělávací cíle (standards), společné pro celou populaci žáků, platné např. pro jednotlivé ročníky. Podle zastánců takového standardu by měli být pravidelně v celém vzdělávacím systému všichni žáci testováni (např. jednou za rok nebo jednou za dva roky), aby se zjistilo, zda dosahují těchto cílů. Školy a učitelé mají být odpovědní za výsledky žáků.

Například čtyřicet devět z padesáti států USA již přijalo celostátní vzdělávací cíle. (Jediný stát, který je nemá, Iowa, se rozhodl, že cíle budou stanoveny na úrovni školních distriktů, tedy nižších regionů.) Řada států zveřejňuje výsledky jednotlivých škol v těchto testech měřících dosahování těchto cílů, zebříčky škol, mají možnost vyměnit vedení školy, kde se nedaří cíle dosahovat, apod. Některé zkušenosti s podobným hodnocením máme i od nás.

Myšlenka pravidelného celonárodního hodnocení (většinou formou testování žáků) je kritizována pro svou administrativní a finanční náročnost – testy prý přetěžují učitele a plýtávají penězi. Školy se prý v takovém případě soustředí jen na učení pro testy; navíc se budou snažit zbavit např. handicapovaných žáků, kteří by jim mohli „kazit výsledky“. Testy prý mohou zjišťovat pouze mechanické zapamatování látky, ne komplexnější dovednosti.

Zastánci testů však namítají: K plýtvání penězi a silami dochází, pokud nevíme, co vlastně školy a učitelé produkují, jaká je kvalita jejich práce. Daňoví poplatníci mají právo vědět, co za jejich peníze školy pro děti dělají. Je poctivé jasně, konkrétně, ověřitelně říci rodičům, co škola garantuje, a žákům, co se od nich očekává. Pokud jde o kritiku, že měřit lze jen mechanické znalosti nebo dovednosti, pak zastánci testů argumentují zásadou *Lepší vrabec v hrsti než holub na střeše*. Raději se chtějí zaměřit na to, aby žáci prokazatelně dobře zvládali jednodušší testovatelné kompetence, než aby vzletně mluvili o vysokých cílech, jejichž dosažení nikdo neumí zjistit. Ani námitka, že lze přesně stanovit a měřit jen jednoduché cíle, není oprávněná. K tomu, aby vzdělávací cíle pokrývaly celou škálu komplexnosti cílů, slouží taxonomie cílů, které jsme v této kapitole popsali.

Na závěr názor starší více než šedesát let (Vrána, 1936, s. 13):

„Ani nejlepší metoda by učiteli valně neposloužila, kdyby neměl úplně jasno o cíli práce a o průběhu jejího provádění. O práci má přece mít jasnou představu i žák, tím spíše i učitel. Chaos v hlavě učitelově by byl nejbezpečnější zárukou nezdaru.“

OTÁZKY A ÚKOLY

1. Z předmětu své aprobece vyberte jedno téma v rozsahu 6–10 vyučovacích hodin a připravte k němu specifické kognitivní a psychomotorické cíle, označte i afektivní cíle.
2. Vysvětlíte, jak ovlivní specifické kognitivní cíle kontrolu výuky, především hodnocení žáků.
3. Na hospitaci pozorujete dovednosti učitele pracovat s kognitivními, afektivními a psychomotorickými cíli, na semináři zjistěné poznatky analyzujete.
4. V metodických příručkách (časově-tematických plánech) předmětu své aprobece analyzujete formulaci výukových cílů.
5. V hospitačních záznamech a v závěrečných pracích doplňujícího pedagogického studia byly zaznamenány formulace výukových cílů učitelů následovně (jsou uvedeny do slovně):
 - 4. + 5. ročník – jazyk anglický, téma vyuč. hodiny: *The River Cafe*. Výchovně-vzdělávací cíl: Nová slovička (zajmena) his (jeho), her (její) a jejich vazba se známými výrazy ve větě.
 - 8. ročník – chemie, téma vyuč. hodiny: *Koroze kovů*. Výukový cíl: Vysvětlení pojmu koroze, korozní účinky. Řešení problémových úkolů, procvičování. Práce ve skupinách. Vzájemná pomoc při frontálních pokusech.
 - 2. ročník střední ekonomické školy – ekonomika, téma vyuč. hodiny: *Vkladní knížky, osobní konta, termínované vklady*. Výukový cíl: Naučit se rozlišovat pojmy termínované a netermínované vklad, poznat jejich výhody a nevýhody.
 - 2. ročník střední ekonomické školy – ekonomika, téma: *Exkurze do peněžního ústavu*. Výchovně vzdělávací cíl: Seznámit se se strukturou služeb peněžního ústavu, všimnout si práce jednotlivých pracovníků za přepážkou, informovat se na jednotlivé služby a získat propagační materiály, které jednotlivé služby charakterizují.
 - 5. ročník základní školy – matematika, téma: *Distributivní zákon: $a(b + c) = ab + ac$* . Výukový cíl: Naučit principům D. Z., upevnit poznatky již známé (práce se závorkami).

Analýzujte uvedené formulace a srovnajte je s požadavky na výukové cíle uvedenými v této kapitole.

KLÍČOVÁ SLOVA

výukový cíl
kognitivní cíle
afektivní cíle
psychomotorické cíle
zprostředkující model
vstřícný model
vlastnosti výukových cílů
komplexnost výukových cílů

konzistentnost výukových cílů
specifické výukové cíle
kontrolovatelnost výukových cílů
přiměřenost výukových cílů
taxonomie kognitivních, afektivních a psychomotorických cílů
aktivní slovesa
vyomezování výukových cílů

Organizační formy výuky

Vladimír Václavík

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- charakterizovat:
 - a) individuální výuku,
 - b) hromadnou výuku,
 - c) individualizovanou výuku,
 - d) diferencovanou výuku,
 - e) skupinovou výuku a kooperativní,
 - f) projektovou výuku,
 - g) otevřené vyučování,
 - h) týmovou výuku;
- analyzovat ze svých osobních zkušeností hromadnou výuku ve vztahu k práci učitele a k učebním činnostem žáků;
- zdůvodnit, kterým organizačním formám současné pojetí výuky dává přednost;
- formulovat možnosti a předpoklady využití skupinové, kooperativní, projektové a týmové výuky a otevřeného vyučování v současném pojetí výuky.

Pod pojmem **organizační forma výuky** se zpravidla chápe uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele i žáků při vyučování. Je pochopitelně velký rozdíl mezi způsobem práce učitele při individuální výuce hře na hudební nástroj a hromadnou výukou ve třídě plné žáků. Organizační uspořádání má na první pohled viditelnou vnější stránku. **Každá z rozmanitých organizačních forem však vytváří i svébytný svět vztahů mezi žákem, vyučujícím, obsahem vzdělávání i vzdělávacími prostředky.**