

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Didaktická příprava budoucích učitelů základních škol

Didactic preparation of future elementary school teachers

2010

Miroslava Suchá

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucím své práce PhDr. Markétě Dvořákové, Ph.D. a doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc. za odborné vedení a podnětné rady, které mi pomohly při vypracování mé diplomové práce.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne 29. června 2010.

podpis

ANOTACE DIPLOMOVÉ PRÁCE

Autor práce: Miroslava Suchá

Vedoucí práce: PhDr. Markéta Dvořáková, PhD.

doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Název diplomové práce: Didaktická příprava budoucích učitelů základních škol.

Cílem mé práce je zjistit, zda studenti a začínající učitelé jsou vybaveni dovednostmi stanovit si výukový cíl. V teoretické části píšou o změnách v českém školství, zejména pak o novém pojetí základního vzdělávání, zabývám se problematikou didaktické přípravy, vymezuji základní pojmy z didaktické terminologie a popisuji základní přístupy ke školnímu vzdělávání. Hovořím o pedagogických dovednostech, přičemž se podrobně zabývám stanovením výukových cílů.

V empirické části práce zjišťuji, zda kvantita a kvalita didaktické přípravy v rámci vysokoškolského studia odpovídá skutečným potřebám začínajícího pedagoga. Za použití kombinace dvou exploračních metod dotazníku a rozhovoru zkoumám, zda začínající učitelé vstupují do školské praxe dostatečně vybaveni zejména dovednostmi stanovit si výukový cíl.

V závěru diplomové práce popisují výsledky výzkumu. Zamýšlím se nad úrovní pedagogických dovedností budoucích učitelů a jejich začínajících kolegů. Diskutuji nad otázkami poskytnutí lepší praktické přípravy.

Klíčová slova: didaktika, didaktická připravenost, kompetence učitele, výukový cíl.

THE DIPLOMA THESIS SUMMARY

Author of the Thesis: Miroslava Suchá **Consultant:** PhDr. Markéta Dvořáková, PhD.

doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

The title of the Thesis: Didactic preparation of future elementary school teachers

The aim of my work is to find out whether students and beginning teacher are capable of setting their educational targets. In the theoretical part I discuss the educational reform in general, then I recount the changes in elementary level. I also deal with the general aim of

didactics and didactic preparation, define the key terminology and describe the main approaches to the school education. I also talk about various pedagogical skills especially about the aims of education and their setting.

In the empirical part I find out whether the quantity and quality of didactic preparation during university studies fill the needs of a beginning pedagog. Using the combination of two explorative techniques (a questionnaire and an interview) I focus on the skill of setting the aim of education.

Finally I describe the results of my research. I also think about the level of pedagogical skills of future and beginning teachers and discuss the question of better practical preparation for the trainee teachers.

Key words: educational reform, didactics, didactic preparation, teacher's competencies, the aim of education.

OBSAH

I. ÚVOD	8
II. TEORETICKÁ ČÁST	9
1. MODERNIZACE VZDĚLÁVACÍCH OBSAHŮ	9
1.1 Kurikulum a jeho reforma v českém školství reforma	10
1.2 RVP	10
1.3 Pojetí a cíle základního vzdělávání	15
1.3.1 Pojetí základního vzdělávání	16
1.3.2 Cíle základního vzdělávání	17
1.3.3 Klíčové kompetence	18
2. ZMĚNA NÁROČNOSTI UČITELSKÉ PŘÍPRAVY	20
2.1 Nové pojetí učitelské profese	20
2.2 Standard kvality profese učitele	22
2.3 Přehled didaktických zásad	23
3. DIDAKTICKÁ PŘÍPRAVENOST A KOMPETENCE UČITELE	27
3.1 Význam didaktiky ve vzdělání	27
3.2 Základní didaktická terminologie	29
3.3 Kompetence učitelů	31
3.4 Základní koncepce ve vzdělávání	35
3.4.1 Transmisivní vyučování	35
3.4.2 Konstruktivní vyučování	36
3.4.3 Porovnání přístupů	37
4. PŘÍPRAVA BUDOUCÍHO UČITELE	39
4.1 Příprava na vysoké škole	39
4.2 Příprava na vyučování	40
4.3 Výukový cíl	41
4.4 Stanovení výukového cíle	42
4.5 Cíl z hlediska osobnosti žáka	43
4.6 Taxonomie výukových cílů	43
4.6.1 Bloomova taxonomie kognitivních cílů	44
4.6.2 Krathwohlova taxonomie afektivních cílů	45

4.6.3	Taxonomie psychomotorických cílů podle E. Simpsonové	46
4.6.4	Shrnutí	47
4.7	Požadavky na výukové cíle	47
III. EMPIRICKÁ ČÁST		49
1.	STANOVENÍ CÍLE EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ	49
2.	ÚKOL EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ	49
3.	UVEDENÍ VYBRANÝCH VÝZKUMNÝCH METOD	49
4.	CHARAKTERISTIKA ZÁKLADNÍHO VÝZKUMNÉHO SOUBORU	50
5.	HARMONOGRAM VÝZKUMU	50
6.	ANALÝZA VÝZKUMNÉHO MATERIÁLU	51
6.1	Shromáždění a zpracování údajů vyplývajících z dotazníků pro studenty	51
6.2	Shromáždění a zpracování údajů vyplývajících z dotazníků pro začínající učitele	56
6.3	Záznamy rozhovorů se začínajícími učiteli	67
7.	VÝSLEDKY EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ	70
8.	DISKUSE	71
IV. ZÁVĚR		73
SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ		
SEZNAM PŘÍLOH		

I. ÚVOD

Základním předpokladem efektivní práce každého učitele je vědět, co pomáhá jeho žákům při učení, a mít dovednost uplatnit to v praxi. V úspěšném vyučování jde především o to, aby pro každého žáka byly připraveny takové učební činnosti, které mu umožní realizaci samotného procesu učení s vědomím, že i on za určitých podmínek může být v tomto procesu úspěšným. S uměním efektivně vyučovat se tedy pojí jak rozhodovací, tak výkonné vlastnosti učitele. Chceme-li rozvíjet své učitelské dovednosti, měli bychom rozvíjet a prohlubovat způsoby přemýšlení a rozhodování o výuce jako dovednosti potřebné k jejich aplikaci v praxi.

Profesionální příprava budoucích učitelů má pomoci rozvíjet jejich profesionální dovednosti a měla by tedy vycházet ze snahy porozumět způsobům, jak oni nahlízejí na učení a vyučování. Budoucí učitel by měl věřit, že jeho práce je důležitá a že on sám může žákovi v jeho učení pomoci.

Společným rysem pedagogických dovedností je jejich účelnost a cílevědomé zaměření na řešení problémů. Jejich primárním úkolem je co nejlépe dosahovat výukových cílů, formulovaných prostřednictvím toho, co se žáci mají naučit. A právě problematika výukových cílů mě natolik zaujala, že jsem se rozhodla zaměřit svou diplomovou práci na toto téma.

Co je obsahem didaktické přípravy budoucích učitelů? Jaké kompetence by měli učitelé mít při nástupu do povolání? Jaké jsou požadavky na stanovení výukového cíle? Jakých chyb se učitelé nejčastěji dopouští v souvislosti s touto problematikou? Na tyto a jiné otázky se pokusím odpovědět v teoretické části. V části empirické pak kombinací dotazníkového šetření a rozhovoru budu zjišťovat míru didaktické připravenosti u studentů Pedagogické fakulty v Hradci Králové a u začínajících učitelů s délkou praxe do dvou let, přičemž se zaměřím konkrétně na dovednost stanovit si správně, tedy za použití aktivních sloves, výukový cíl. Závěrem shrnu a zhodnotím předchozí části včetně zjištění, která vyjdou z metodologického šetření. V mé diplomové práci se budu opírat zejména o literaturu zabývající se didaktickými aspekty přípravy budoucích učitelů, zejména pak problematikou výukových cílů a profesních kompetencí učitelů.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1. Modernizace vzdělávacích obsahů

Idea tzv. modernizace vzdělávání se v problematice řešení vzdělávacích obsahů začala prosazovat v 50. letech 20. století. Jako problém se jevil uvedení obsahu vzdělání v jednotlivých předmětech do souladu s moderní vědou a technikou, se současným stavem vědeckého poznání a jeho následným vývojem. Byl zformulován požadavek na novou základní koncepci vyučování tak, aby odpovídala současné terminologii a metodám moderní vědy. Následně se rozvinuly spory kolem vztahů mezi základními poznatky (na nich stál tradiční obsah vzdělání např. ve fyzice či matematice) a mezi těmi současnými vědeckými. Vítězil názor, že je třeba, aby žáci měli vědomosti o těch klasických poznacích, ale zároveň aby znali jejich meze.

Vzrůstající množství informací vedlo k zdůraznění dynamického přístupu ke vzdělání (dřívější statický přístup byl založen na osvojení určitých hotových poznatků, se kterými se člověk vystačí po celý život). V rámci modernizace se nově prosazovalo i úsilí o syntézu poznání a realizaci integračních postupů. V podstatě šlo o vyčlenění zásadních pojmů v každém předmětu. Novou strukturu učiva měly charakterizovat obecné pojmy a principy, od tohoto trendu se očekávalo, že přispěje k zániku přetěžování žáků. Tento proud didaktického myšlení významně ovlivnil americký pedagog a psycholog J. S. Bruner, který kladl důraz na osvojování obecných pojmů a jejich vztahů. Tyto pojmy měly sloužit jako struktura pro udržení vědomostí a zároveň jako základ pro rozšiřování stávajících poznatků. K pozitivním důsledkům tohoto proudu patřil kromě modernizace vzdělávacích obsahů také rozvoj samostatného myšlení žáků a důraz na řešení problémů. Prosadil se rovněž názor, že v systému učení nejde jen o prosté osvojování poznatků, ale také o experimentování, pozorování, srovnávání a konkretizaci¹.

V této kapitole se blíže seznámíme s kurikulární reformou, která přinesla zásadní změny v českém školství a zejména se zaměříme na nové pojetí základního vzdělávání.

¹ Srov. Skalková, J.: Obecná didaktika. Praha: Grada Publishing 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

1.1 Kurikulum a jeho reforma v českém školství

Pojem kurikulum, s nímž se tak často setkáváme v pedagogické terminologii, k nám pronikl z angloamerického prostředí ve 20. století. Nebyl dosud jednoznačně definován, ale pokud jej používáme, rozumíme jím celek učebního plánu, specifické obsahy látky a souhrn zkušeností, které získávají žáci. Patří sem nejen vyučovací metody, prostředky a pomůcky, ale také samotná příprava učitelů.

V roce 2005 se v České republice rozběhla školská neboli kurikulární reforma, která měla přinést zásadní změny v obsahu a cílech vzdělávání: žáci by se při osvojování informací měli zároveň učit, jak s nimi zacházet, jak vzájemně spolupracovat a domlouvat se, jak své znalosti prezentovat a podobně. Kromě předávání znalostí školy také začaly klást větší důraz na komplexní rozvoj osobnosti žáka a na osvojení celoživotních dovedností, tzv. klíčových kompetencí, které jim mají usnadnit plnohodnotný život ve 21. století.

Tato reforma mimo jiné umožnila školám nastavit vzdělávací programy podle potřeb dětí a komunity, ze které přicházejí, a vytvořit nové učební programy orientované na vzdělávací potřeby všech svých žáků. Oproti dřívější praxi, kdy školy zajišťovaly přenesení (transmisi) vědomostí, byly nové cíle vzdělávání přeformulovány do nových výstupů, tzv. kompetencí. Ty jsou vedle osvojení důležitých poznatků zaměřeny na utváření a rozvíjení životních dovedností. Do základního vzdělávání byla zařazena řada nových dílčích a průřezových témat, která se prolínají celým vzdělávacím procesem a posilují výchovné působení na žáky. Učivo bylo vymezeno tak, aby bylo umožněno jeho smysluplné propojování. Kurikulární reforma vytvářela ve školách hlavního vzdělávacího proudu prostor k individualizaci výuky a zkvalitnění práce. Na druhé straně vznikl i prostor k selekci ve vzdělávání, který je využíván již v poměrně raném věku (viz například vzdělávání dětí ve specializovaných třídách a třídách pro děti, žákyně a žáky nadané).

V zásadě můžeme shrnout, že tato kurikulární reforma položila důraz na:

- rozvoj základních komunikačních dovedností
- rozvoj kapacity myšlení a tvorbu vlastních úsudků
- osvojování morálního kodexu a prosociálního chování

- formování smyslu pro odpovědnost za vlastní jednání
- položení základů celoživotního sebevzdělávání
- ovládání nových komunikačních technologií
- zavádění nových disciplín – otázky globální, ekologické nebo rodinné výchovy².

Lze říci, že kurikulární tvorba zároveň poskytla odpověď na sedm základních otázek: Koho, proč, jak, kdy, co, za jakých podmínek a s jakými očekávanými výstupy vzdělávat.

V těchto otázkách se skrývá motivace, smysluplnost i efektivita vzdělávání. Kdo si na tyto otázky dokáže odpovědět, ten snadno zvládne takovou formulaci pro oborové – předmětové výstupy, které jak žákovi, tak učitel i rodičům poskytnou zpětnou vazbu o tom, co žák již ovládá a co se ještě musí naučit. Poměrně přehledně poskytuje odpovědi na tyto otázky tabulka 1.1 podle E. Walterové³. Při práci s ní nezáleží na tom, jestli si učitel připravuje vyučovací hodinu, školní den nebo nějaký projekt. Tabulka v sobě skrývá osobnostní maximum žáka a současně i limitní možnosti učitele a školy.

Tabulka 1.1 Kurikulum – zdroje a komponenty

KURIKULUM			
V Z D Ě L Á V A	Otázky	Zdroje	Komponenty
	PROČ?	vize, smysl, očekávání, potřeby, společenské hodnoty, perspektivy společenské, skupinové a individuální, ...	FUNKCE a CÍLE

² Viz. Havlík, R., Kořá J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha, Portál 2002 s. 108. ISBN: 978-80-7367-327-7

³ Převzato z publikace: KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s 134. ISBN 80-7178-253-X.

T	KOHO ?	zvláštnosti sociální, věkové, generační, etnické, sexuální, typologické, ...	CHARAKTERISTIKY UČÍCÍCH SE
	CO ?	poznání (vědecké, umělecké), praktické zkušenosti z běžného života, zkušenosti z pracovních činností, ...	OBSAH
	KDY ?	v kterém věku, v jaké posloupnosti, časovém rozsahu, v kterém ročníku, v jakých časových jednotkách, ...	ČAS
	JAK ?	strategie učení, učební situace, způsoby integrace a komunikace, organizace života ve škole a ve třídě, mimotřídní a mimoškolní činnosti, ...	METODY a POSTUPY
	za jakých PODMÍNEK ?	legislativní rámec, řízení, financování, vybavení, klima, učební prostředí, spolupráce školy a komunity, podpůrné struktury a materiály, ...	ORGANIZACE
	s jakými očekávanými EFEKTY ?	funkce a kritéria hodnocení, metody a nástroje hodnocení, způsoby sdělování výsledků hodnocení, ...	KONTROLA a HODNOCENÍ

Výsledkem této reformy je vznik tzv. rámcových vzdělávacích programů, jejichž hlavním úkolem je poskytnout plnohodnotné vzdělání všem dětem, a to jak po stránce obsahové, tak i z hlediska osobnostního rozvoje.

Kurikulární reforma je tedy výzvou k proměně pojetí učitelství, profesních kompetencí a činností také proto, že prezentuje nový koncept vzdělávání, funkcí a klíčových cílů školy, kvalitní výuky a strategií učení. Hlavním principem této reformy je idea humanizace školy spojená se zvýšeným zřetelem k žákovi a jeho osobnosti, zdůrazňuje zkvalitnění komunikace mezi pedagogy, žáky i veřejností. Výraznou změnou je nové pojetí cílů školního vzdělávání. Namísto tradiční triády vědomosti, dovednosti, návyky je důraz kladen na rovnováhu mezi

jednotlivými dimenzemi vzdělávání, které představují vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty.

1.2 Rámcový vzdělávací program (RVP)

Jedná se o dokument týkající se mateřských, základních, středních a odborných škol, který byl vydán ministerstvem školství v roce 2001. Cílem tohoto dokumentu je vymezit výsledky vzdělávání a soubor učiva potřebný k jejich dosažení, které je škola povinna zařadit do svých vzdělávacích plánů a nabídnout všem svým žákům k osvojení. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) představuje závazný dokument, který stanovuje východiska, cíle, rozsah učiva a strukturu školního kurikula. Podle tohoto dokumentu školy vytvářejí vlastní vzdělávací program. Obecné výchozí myšlenky RVP ZV (tyto dokumenty existují pro mateřské, základní, střední všeobecně vzdělávací a odborné školy, vzhledem k zaměření mé práce se nadále budu zabývat pouze RVP pro základní vzdělávání – RVP ZV) jsou následující:

- těžiště RVP ZV spočívá zejména v obsahové stránce; prioritním úkolem je poskytnout stejné vzdělání všem dětem jak z hlediska kognitivního rozvoje, tak i z hlediska rozvoje osobnostního a sociálního,
- je kladen větší důraz na autonomii školy v oblasti vzdělávání; na základě RVP si každá škola vytvořila vlastní školní vzdělávací program (ŠVP), což umožňuje konkrétní profilaci školy, volbu vlastních metod a prostředků atd.; škola se osvobodila od centralizujícího vlivu státu,
- podporuje se aktivní a tvořivá činnost žáků, nejde tedy o pouhý transfer již hotových poznatků,
- zavádí se pojem klíčové kompetence, které představují nový cílový standard, jakousi normu běžně dosahovanou žáky.

Učivo uvedené v RVP ZV pro jednotlivé předměty je pouze doporučené. Lze provádět i různé kombinace a přesuny učiva mezi předměty, pokud se bude jednat o stejnou tematiku,

o integraci, projekty apod. Záleží tedy na každé škole, jaké učivo bude mít ve svých osnovách, ale existují dvě hlavní vodítka, kterými by se všechny školy měly řídit:

1. Zachování určitého logického sledu učiva a návazností, např. je potřeba zařadit učivo nižší úrovně, které předchází a vede k pochopení učiva náročnějšího a je s ním v přímé souvislosti.
2. Budování uceleného a propojeného systému pohledu na svět (soubor vědomostí i dovedností a zacházení s nimi).

Na základě RVP si každá škola musela vytvořit vlastní školní vzdělávací program (ŠVP), podle kterého vyučuje od 1. září 2007.

Vytváření školního vzdělávacího programu byl proces nesmírně náročný. Probíhal v běžných podmínkách a bez dostatečné přípravy. Jinými slovy za pochodu. Jelikož se jednalo o reformu zásadního charakteru, bylo velmi důležité nepodcenit především její úvodní fázi. Tedy diskuzi o vzdělávacích cílech, pochopení nového východiska (více svobody a odpovědnosti školám, rozvoj klíčových kompetencí žáka, připravenost na život - ne na momentální výkon, žák jako psychosociální komplex - ne jako nádoba naplněná informacemi...), seznámení se současnými poznatky moderní pedagogiky, s novými didaktickými přístupy... Tato úvodní část předpokládala stmelení celého učitelského sboru a nalezení společného jazyka.

Výsledek byl přímo závislý na úvodní fázi celého reformního projektu, tedy na míře vnitřní zainteresovanosti. Na míře přesvědčení každého učitele (zejména ti starší odůvodňovali svou pasivitu předdůchodovým věkem spolu s tvrzením, že to ten rok nebo dva už nějak vydrží = učit „postaru“), že současný stav je dlouhodobě neudržitelný a změny v těžišti školy a roli učitele jsou nezbytné.

Po absolvování mnoha školení a odborných seminářů na téma Tvorba ŠVP má dnes každá škola ten svůj vlastní, který jistě prošel několika úpravami, ale v zásadě vyhovuje potřebám žáků i učitelů. Také rodiče, kteří přijímali tyto změny s určitými rozpaky, si nyní zvykli a

z velké většiny se pro školu stávají partnery a pomocníky, ochotnými podat pomocnou ruku i ve svém volném čase.

Protože má každá škola jiný ŠVP, došlo tak k jistému odklonu od zaběhnutého řádu a tím také k určitému rozvolnění školních osnov. Je naprosto nezbytné, aby škola měla připravený vzdělávací program pro případ, že by do školy přišel nový žák, na jehož dřívější škole konkrétní učivo ještě nebrali. Tento program pak v první řadě umožní zjistit, co žák zvládá, jak se jeví z hlediska naplňování očekávaných výstupů a klíčových kompetencí. Při zjištěných rozdílech, které jsou pro další vzdělávání zásadní, pak musí učitelé žákovi poskytnout šanci postupně dosáhnout stejné úrovně, jakou disponují ostatní žáci školy, a pomoci mu (zájmem o jeho problémy, poskytnutím času na doplnění chybějících vědomostí a dovedností, odkladem hodnocení v jiných tématech předmětu, cílenou metodickou pomocí atd.). Významnou pomoc v takovém případě představují např. některé nové typy žákovských knížek nebo tzv. žákovská portfolia⁴.

Co říci na konec? Máme tedy rámcové vzdělávací programy, máme vlastní školní vzdělávací programy a víme, jaké jsou očekávané výstupy. Na hodnotící závěry je ještě poměrně brzy. Uvidíme, jak se absolventi základních škol uplatní na současném ekonomickém trhu. Teprve za několik let se ukáže, zda školní reforma byla ku všeobecnému prospěchu či nikoliv.

1.3 Pojetí a cíle základního vzdělávání

Představy o vzdělávání se velmi rozcházejí. Jinou představu budou mít rodiče a jinou samotní učitelé. Od školy se očekává trvalé přizpůsobování neustále se měnící situaci (vždyť musí děti naučit to, co jejich rodiče ještě vůbec neznali!), a přesto se najdou lidé, kteří budou mít pocit, že změn, novot a požadavků na děti je příliš, jiní zase budou tvrdit pravý opak.

⁴ Portfolio – nástroj pro dlouhodobé shromažďování informací o výsledcích a postupu učení žáka.

Domníváme se, že systém základního školství je nastavený poněkud nešťastně: Rodiče vyžadují hlavně výsledky. A to proto, aby se jejich dítě dostalo na střední školu (o učební obory jeví dnes zájem jen velmi malé procento rodičů). Základní školy se tedy dostávají pod tlak a snaží se naučit co nejvíce. Skutečností ale zůstává, že učitelé cítí odpovědnost za své žáky, neboť vědí, že bez kvalitního vzdělání jsou možnosti na jejich další uplatnění velmi omezené.

1.3.1 Pojetí základního vzdělávání

Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Je jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních.

Proměna školy související s tvorbou školního vzdělávacího programu nespočívá pouze v proměně cílů a obsahu, ale v proměně celého vyučovacího procesu. Za všeobecnou lze pokládat změnu v přístupu k dítěti, větší respekt k jeho potřebám a zájmům, k jeho přípravě na praktický život. Cílem nového programu je vytvářet prostor pro rozvoj osobnostních vlastností a vlastních zkušeností, dávat příležitost k aktivním činnostem žáků.

Základní vzdělávání na **1. stupni** usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů.

Základní vzdělávání na **2. stupni** pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a

povinností občana našeho státu i Evropské unie. Pojetí základního vzdělávání na 2. stupni je budováno na širokém rozvoji zájmů žáků, na vyšších učebních možnostech žáků a na provázanosti vzdělávání a života školy se životem mimo školu. To umožňuje využít náročnější metody práce i nové zdroje a způsoby poznávání, zadávat komplexnější a dlouhodobější úkoly či projekty a přenášet na žáky větší odpovědnost ve vzdělávání i v organizaci života školy.

Základní vzdělávání vyžaduje na 1. i na 2. stupni podnětné a tvůrčí školní prostředí, které stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání i podporuje žáky nejslabší a zajišťuje, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělávání. K tomu se vytvářejí i odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přátelská a vstřícná atmosféra vybízí žáky ke studiu, práci i činnostem podle jejich zájmu a poskytuje jim prostor a čas k aktivnímu učení a k plnému rozvinutí jejich osobnosti. Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní.

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

1.3.2 Cíle základního vzdělávání

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

- 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 orientaci⁵.

1.3.3 Klíčové kompetence

Jedná se o termín, který se začal používat v souvislosti s analýzou obsahů školního vzdělávání, kdy diskuse o konkretizaci cílových standardů dospěla k jejich současné podobě v tomto pojetí. Tímto termínem označujeme souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

Smyslem a cílem současného vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování těchto klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním

⁵ převzato z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>

vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale můžeme říci, že získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný vědomostní základ žáka pro další celoživotní učení, vstup do života a slouží mu také při začleňování do pracovního procesu.

Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah včetně aktivit, 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.

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

Učitelé se v souvislosti s klíčovými kompetencemi někdy mylně domnívají, že jim nový vzdělávací program ukládá, aby se soustředili pouze na vytváření a rozvoj klíčových kompetencí a rezignovali tak na vědomosti, které se žáci učí v jednotlivých vyučovacích předmětech. Byla by ale chyba myslet si, že nejlepší cesta, jak u žáků vytvářet a rozvíjet klíčové kompetence, je "učit" tyto kompetence izolovaně, nebo pro ně dokonce vytvářet samostatné vyučovací předměty. Každá klíčová kompetence se u žáků vytváří postupně, a to tak, že se dílčí vědomosti a dovednosti žáků získané při různých příležitostech propojují a rozšiřují.

2. Změna náročnosti didaktické připravenosti

Poměrně nedávná reforma školského systému přinesla různé změny v systému výuky a umožnila tak všem ředitelům škol variabilně se přizpůsobit potřebám soudobé společnosti. Tyto změny vyústily v nutnost vytvořit si vlastní školní vzdělávací program (ŠVP) a s jeho pomocí pak každá škola dostala spoustu nových příležitostí:

- možnost nabídnout další cizí jazyk,
- odlišit se od ostatních např. kvalitním počítačovým vybavením,
- umožnit rozšířenou výuku některých předmětů apod.

Záleželo ovšem (a to významnou měrou) na schopnostech každého ředitele a jemu podřízeného učitelského sboru, jak tuto šanci využili ve prospěch školy.

Tyto změny s sebou také přinesly větší nároky na učitele. Zjednodušeně řečeno, dříve stačilo nastudovat ustálenou koncepci vyučovací jednotky, která s drobnými obměnami mohla být aplikována na jakékoliv škole. Vzhledem k jednotným osnovám a ke stejným sadám učebnic byla práce učitelů v tomto směru daleko jednodušší.

Cílem této kapitoly je charakterizovat nové pojetí učitelské profese v souvislosti s transformací českého vzdělávacího systému po roce 1989, zvláště pak ve vztahu ke kurikulární reformě.

2.1 Nové pojetí učitelské profese

Proměny v pojetí učitelské profese v souvislosti s měnícími se společenskými požadavky na podobu školy a vzdělávání patří ke klíčovým tématům v nejen u nás, ale také v celoevropském měřítku. Jedním z nejdiskutovanějších problémů v České republice je pak profesionalizace učitelské profese.

Zatímco v zahraničí je pojem učitel – profesionál poměrně přesně vymezen:

- důraz je kladen na profesní, odborné znalosti,
- jasně vymezená etika profese,

- z profesních kompetencí vyzdvihována zejména dovednost reflexe a sebereflexe,
- vysoká míra profesní autonomie
- posílení autority učitele,

zůstává u nás učitelství na úrovni semiprofese (tzn., že nejsou naplněny klíčové znaky skutečné profese, neexistuje profesní standard ani etický kodex). Nedostačující je i míra přijetí profesní autonomie a odpovědnosti u většiny učitelů.

Jsme na začátku dlouhé cesty k učitelství jako expertní profesi, vzhledem ke skutečnosti, že u nás byli učitelé dlouho chápáni jako vykonavatelé kurikula s velmi omezenou profesní autonomií. Hlavní náplní jejich činnosti spočívalo především v „plnění zelených osnov“, tedy v předávání předepsaného a detailně popsaného učiva na základě metod doporučených v metodických příručkách. Mnoho učitelů si na tuto roli se zúženou odpovědností zvyklo a nechce nebo není schopno se od ní odpoutat.

V souvislosti s novými společenskými změnami a s novým pojetím celého vzdělávacího systému je ale nový pohled na profesi učitele nezbytný. Vyvrcholením snah o zásadní proměnu školního vzdělávání v posledním desetiletí je již zmiňovaná kurikulární reforma, která představuje naléhavou výzvu k proměnám učitelské profese a profesních kompetencí potřebných pro kvalitní výkon učitelství v těchto nových podmínkách.

Od učitele se očekává:

- přijetí nové role tvůrce kurikula, již ne pouhý spotřebitel, ale přímý účastník v celém procesu, který interpretuje nové školní dokumenty v podmínkách své školy a třídy,
- přijetí profesní autonomie v tvorbě kurikula, což vyžaduje velké úsilí vně i uvnitř profese a předpokládá výraznou podporu učitele.

Ovšem nic nenasvědčuje tomu, že vše půjde podle předem stanoveného plánu, jak ostatně píše Spilková: *„Ukázalo se také, že většina učitelů není ochotna či schopna převzít nové role,*

*zejména profesní autonomii a s ní výrazně zvýšenou profesní odpovědnost. Na druhou stranu je pravda, že ze strany státu chybí systematická podpora učitelům a procesům profesionalizace. Učitelé byli v podstatě vhozeni do vody bez přípravy a adekvátní pomoci, což je obrovské riziko pro úspěch kurikulární reformy“.*⁶

Klíčem k úspěšné realizaci kurikulární reformy je podle Spilkové výrazná proměna procesu vyučování, která spočívá v odklonu od transmisivního pojetí vyučování, jehož podstatou je předávání poznatků v hotové podobě. Do popředí zájmu se tak dostává konstruktivní přístup, založený na konstruování poznání na základě vlastní činnosti a zkušenosti a v interakci se spolužáky a učitelem. Důraz je kladen na činnostní metody, kooperativní učení a kvalitativní, formativní hodnocení žáků (viz kap. 3.3 Základní přístupy ke školnímu vzdělávání).

Přijetí změn a osobní angažovanost při jejich realizaci vyžaduje tedy výraznou změnu v postojích učitelů. Prosazení školské reformy bude možné pouze tehdy, zvýší-li se výrazně počet učitelů, kteří filozofií nového pojetí školního vzdělání přijmou za svou a zejména budou-li se chtít v jejím prosazování aktivně angažovat.

2.2 Standard kvality profese učitele

Pro podporu profesionalizace učitelské profese a pro lepší kvalitu vyučovacího procesu vznikl tým badatelů, jejichž cílem je vytvoření dokumentu, který by představoval jakýsi rámec žádoucích kompetencí učitele, tzv. Standard kvality profese učitele, který by měl splňovat každý učitel v základním a středním vzdělávání.

Empirický výzkum probíhající pod záštitou MŠMT, který je rozdělen do tří etap, si klade za cíl vytvořit návrh formulací pro standardizaci profesních činností učitele, která podpoří

⁶ http://ucitel.pedf.cuni.cz/download/Spilkova_promeny.doc

proměnu jeho kvality vycházející z cílů kurikulární reformy. Formou veřejné diskuse v loňském roce proběhla na internetových stránkách 2. etapa empirického výzkumu, jejímž cílem bylo zodpovědět některé zásadní otázky, např.:

- Rozumí učitelé a studenti učitelství novým požadavkům na učitelkou profesi související s proměnami v pojetí vzdělávání a školy?
- Jak se cítí připraveni na požadavky, které na ně klade současné pojetí vzdělávání? Jsou vybaveni potřebnými kompetencemi pro úspěšné zvládnání profese?
- Jak vnímají učitelkou profesi učitelé a studenti učitelství? V čem vidí těžiště profese?⁷

Závěrečná fáze tohoto výzkumu proběhne v roce 2011 a jejím cílem bude mj. syntéza výsledků a zpracování ucelené studie k tématu proměn učitelské profese.

Smyslem Standardu, který bude představovat důležitou součást systému profesního růstu učitelů, je srozumitelně popsat, jaké znalosti, dovednosti a postoje jsou v současné době nezbytné pro kvalitní výkon učitelské profese.

Prosazení tohoto dokumenty by přineslo významné změny vysokým školám vzdělávajícím budoucí učitele. Pro ně by jeho zavedení znamenalo významnou pomoc v ujednocení společného základu obsahu vzdělávání.

2.3 Přehled didaktických zásad

V současné době jsou kladeny poměrně vysoké nároky jak na připravenost učitelů, tak na samotnou přípravu na konkrétní vyučovací hodinu. Zejména začínající učitelé by se

⁷Viz: <http://www.msmt.cz/standarducitele>

proto měli seznámit s tzv. didaktickými zásadami⁸, které tvoří jakési obecné požadavky. Ty pak společně se vzdělávacími cíli pomáhají určovat charakter vyučování. I když tyto zásady jsou pouze obecnými doporučeními pro učitele, jejich respektováním může učitel při výuce dosáhnout maximální efektivity a účinnosti. Didaktické zásady platí velmi dlouho, jejich formulaci můžeme najít už v dílech J. A. Komenského a dalších. Didaktické zásady jsou ovlivňovány změnami a vývojem výuky, některé ztrácejí svůj význam, jiné mění svůj smysl a obsah a naopak vznikají zásady nové. Přestože dosud nebyl vytvořen všeobecně uznávaný a platný systém těchto zásad, považuji za účelné uvést jejich základní výčet.

Zásada komplexního rozvoje žáka

Vybízí učitele, aby v rámci výuky rozvíjel všechny základní složky osobnosti žáka, tj. oblast kognitivní, afektivní a psychomotorickou. Z hlediska pedagogické jednoty složek výchovy se jedná o výchovu rozumovou, mravní, estetickou, pracovní a tělesnou.

Zásada vědeckosti

Učitel se musí během své pedagogické praxe vyrovnávat nejen s novými poznatky věd (např. rychlý vývoj v oblasti informatiky, biologie apod.), tak s nejnovějšími trendy v rámci učitelské profese (např. nové pedagogické metody apod.). Poté se od něho očekává, že za pomoci vhodných výukových metod s těmito poznatky seznámí své žáky a bude dále rozvíjet jejich myšlení. Zásada vychází z toho, že žáci již mají o určité problematice jisté představy, které je třeba vědecky uchopit a prohloubit, aby žáci problém pochopili.

Zásada individuálního přístupu k žákům

⁸ Viz KURELOVÁ, M. in KALHOUS, Z.; OBST, O. Školní didaktika. Praha : Portál, 2002. s. 269-272. ISBN 80-7178-253-X.

Je založena především na poznatcích z psychologie osobnosti. Vychází z toho, že každý žák je individualita a je nutné k němu takto přistupovat. Proto se od učitele očekává, že každého žáka důkladně pozná a bude svou výuku řídit tak, aby každý z nich mohl poznat radost z úspěchu. Otázkou ovšem zůstává, jestli tento požadavek není nad rámci možností každého učitele. Samozřejmě zejména na I. stupni, když jeden učitel stráví se svými žáky prakticky celý den, by takový přístup neměl být problémem. Na II. stupni je dle mého názoru situace velmi odlišná.

Zásada spojení teorie s praxí

Tato zásada vychází ze skutečnosti, že škola není uzavřený systém, ale je spojena se svým okolím. Učitelé by měli přesvědčit žáky, že probírané učivo dále využijí - ať už v běžném životě nebo v dalším studiu. Důležitý je také přenos dovedností a znalostí tak, aby na něj bylo možno navázat v dalším stupni vzdělávání.

Zásada uvědomělosti a aktivity

Učitel se snaží, aby žáka pro učení získal, aby žák přijal cíle výuky za své a v konečném důsledku vyvíjel žádoucí aktivitu směřující k osobnímu rozvoji. Uvědoměle osvojené znalosti charakterizuje to, že na jejich základě žák dovede něco udělat – vysvětlit vlastními slovy, aplikovat v praxi. Tento úkol je nesnadný, pokud na žáka působí některé negativní faktory, např. změny povahy v pubertě, špatné rodinné prostředí či postoj celé společnosti ke vzdělání.

Zásada názornosti

Názornost patří k nejstarším didaktickým zásadám, která byla a je zdůrazňována významnými pedagogy po celá staletí. Hovoříme-li o této zásadě, musíme říci, že učitelé ji zpravidla spojují se zrakovým vnímáním. Názorné vyučování umožňuje využití dříve osvojených zkušeností žáků, jedná se o smyslové poznání a zažití skutečných předmětů a jevů. Proto je dobré využít každé příležitosti k bezprostřednímu vnímání, např. formou výletů, exkurzí atd.

Zásada soustavnosti a přiměřenosti

Nazývána též zásada systematickosti. Vyjadřuje požadavky, aby na sebe vyučovací celky logicky navazovaly, aby se probíralo učivo od jednodušší látky k složitější. Nové poznatky by měly tvořit základ pro budoucí vědomosti a dovednosti.

Zde bych ráda uvedla některá pravidla z Analytické Didaktiky J. A. Komenského:

- *Ukázka necht' vždy kráčí vpředu, poučka at' vždy následuje, napodobení necht' je vždy důrazně požadováno. (XLI)*
- *Necht' je mezi vším, čemu má být vyučováno, trvalá souvislost. (XLVIII)*
- *Opakování je protilékem zapomínání. (CXX)*
- *Učitel necht' neučí, kolik sám může učit, nýbrž kolik žák může pochopit. (CXXXVIII)*

3. Didaktická připravenost a kompetence učitele

Připravenost učitele pro jeho roli nespočívá jen ve zvládnání „technologických postupů“, ale především ve schopnosti poznat žáky a vytvořit důvěryplné prostředí naplněné upřímnou akceptací žáka jako člověka. Právě znalost didaktiky a základní didaktické terminologie usnadňuje učitelům jejich práci. Tato kapitola poskytuje náhled do předmětu didaktiky, objasňuje také, proč je znalost tohoto vědění prospěšná v praktickém vyučování a dále seznamuje s kompetencemi učitelů a porovnává také dva základní přístupy ke školnímu vzdělávání.

3.1 Význam didaktiky ve vzdělávání

Pro praktickou činnost každého učitele přináší vhled do problematiky předmětu didaktika osvojení si základních teoretických poznatků a seznámení se s různými způsoby uvažování o skutečnosti, kterou představují obsah a proces vyučování. Čím se didaktika zabývá a jak může být její znalost pro učitele prospěšná?

Didaktika je obor, který v mnohých myšlenkových, ale i praktických souvislostech vymezuje jevy a procesy, které podporují formování vědomostí, dovedností a návyků. Jeho předmětem se staly cíle, obsah, metody a organizační formy ve vyučování a interakce mezi učitelem a žákem. Jejich obecnými řešeními se zabývá obecná didaktika, problémy jednotlivých stupňů a typů vzdělávání se zabývají odpovídající didaktiky, např. didaktika mateřské školy, didaktika základní školy, didaktika odborných škol. Specifickými problémy vyučování v jednotlivých vyučovacích předmětech se zabývají předmětové didaktiky, resp. metodiky, problémy skupin předmětů oborové didaktiky (např. didaktika přírodovědných předmětů, didaktika jazykových předmětů).

Jako teorie vyučování se didaktika výslovně zaměřuje na optimalizaci učitelova chování vzhledem k jeho jednání při vyučování. Je to vlastně věda o profesionálním chování učitele během vyučování. Pomáhá mu:

- plánovat vyučování podle vůdčí teorie,

- realizovat kontrolování jednání při vyučování,
- hodnotit toto jednání pomocí analýzy.

Předmětem zkoumání didaktiky je osobnost žáka a učitele, jejich aktivita v procesu učení se a vyučování. Didaktika se dále zabývá obsahem a cílem edukace. Charakterizuje podmínky utváření učebních procesů, zkoumá požadavky a zásady, které vznikají integrací osobnostních hodnot žáků se zákonitostmi edukačního procesu. Hledá efektivní formy a metody práce učitele a žáka. Věnuje pozornost komunikaci mezi žákem a učitelem a předpokladům jejich spolupráce.

Úlohou didaktiky je najít takový model práce, ve kterém žák i učitel společně najdou odpověď na základní otázky: co? proč? jak? realizovat, aby v edukačním procesu dosáhli úspěchu. Pozornost také věnuje jednotlivým funkcím edukačního procesu – motivační, fixační, diagnostické, aplikační a vztahům mezi nimi.

V dnešní době je zejména vnitřní žákova motivace ke studiu poněkud opomíjena. Aby žáci vnímali učební činnost jako smysluplnou, měli bychom vybírat učivo tak, aby odpovídalo jejich potřebám a zájmům žáků. Měli bychom jim zároveň s novou látkou ukazovat její spojitost s reálným světem. Vnitřní motivaci žáků lze také povzbudit i zajímavým pokusem nebo problémem, který jim na začátku hodiny ukážeme. Tím dojde k aktivizaci jejich poznávacích potřeb a žáci budou tzv. „vtaženi do hry“, jejich zvědavost bude udržovat jejich pozornost až k samotnému řešení nebo vysvětlení úvodního jevu. Jako učitelka anglického jazyka se snažím žáky motivovat např. tím, že jim na úvod hodiny přehraji jednu sloku populární písničky, kde se vyskytuje takový gramatický jev, jehož osvojení je cílem mé hodiny.

Abychom mohli jako učitelé dobře pracovat na uskutečnění hodnotových cílů vzdělávání, potřebujeme mít co nejpřesnější informace o procesech učení, o žácích a jejich vlastnostech, o pracovních podmínkách – tedy co nejvíce empirických informací popisujících a vysvětlujících edukační realitu. Potřebujeme být vybaveni zásobou modelů jednání, pravidel a vzorových postupů, zkrátka potřebujeme didaktiku - vědu, která zformuluje pravidla pro účinné vytváření konkrétní znalosti nebo dovednosti.

Dobry učitel musí dnes umět najít vhodnou rovnováhu mezi respektováním cílů školy, potřeb dítěte a didaktikou vyučovaného předmětu. Jednou z možností, jak této rovnováhy dosáhnout, je zaujmout konstruktivistický přístup k celému vyučovacímu procesu (viz kap. 3.3.2).

3.2. Základní didaktická terminologie

Na tomto místě jsou uvedeny základní pojmy z didaktické terminologie.

Vyučování – představuje komplexní proces, je to historicky ustálená forma cílevědomého a systematického vzdělávání dětí, mládeže a dospělých, realizuje se především ve školách různých typů, v rodině, v různých kurzech a speciálních zařízeních. Základní složky tohoto procesu jsou cíle vyučování, učivo (obsah), součinnost učitele a žáka, metody a organizační formy vyučování a podmínky.

Hodnocení – poskytuje učiteli i žákům ve vzdělávacím procesu zpětnou vazbu a je jeho nedílnou součástí. Hodnocení žáků ve vyučování je jako jediné hodnocení v životě člověka systematické, což je dáno tím, že učitel při vyučování pracuje s tzv. vzdělávacími standardy, které jsou formulovány např. v RVP ZV. Hodnocení by také mělo žáky motivovat.

Cíle procesu vyučování – vyučování má vždy k nějakému cíli zaměřený průběh. Cílem vyučování rozumíme očekávaný výsledek, k němuž učitel směřuje v interakci se žáky. Tento výsledek se projeví ve vědomostech, dovednostech a vlastnostech žáků, v jejich postojích a v osobním rozvoji.

Aktivní slovesa – používáme při formulaci výukové cíle v jazyce žákova výkonu. Již od začátku si klademe otázku: Co by měl žák zvládnout? (zařadit, navrhnout, nakreslit atd.).

Učivo a jeho výběr – učivo vzniká zpracováním obsahů různých oblastí (kultury, vědy a techniky, umění atd.) do školního vzdělávání, tedy do učebních osnov a plánů, učebnic. Hovoříme o tzv. didaktické transformaci.

Vyučovací metody – tímto pojmem rozumíme způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků tak, aby směřovaly ke stanoveným cílům. Obecně rozlišujeme metody slovní, názorně demonstrační a praktické. V posledních letech se objevují i metody

alternativní, které umožňují větší aktivitu žáků, jejich seberealizaci a sebekontrolu a které přispívají k omezování strachu a nudy ze školního vyučování.

Organizační formy vyučování - jedná se o uspořádání celého procesu výuky v konkrétních podmínkách tak, aby učitelé mohli optimálně realizovat naplňování stanovených cílů. Za základní organizační formy pak považujeme:

- frontální vyučování
- skupinové a kooperativní vyučování
- individualizované a diferencované vyučování
- domácí učební práce žáků⁹

Tento přehled základních organizačních forem uvádí J. Skalková, u některých autorů se můžeme setkat i s jiným dělením, které ale v zásadě vychází ze stejného modelu. Pro srovnání nabízíme dělení podle V. Václavíka¹⁰, který rozlišuje:

- individuální výuku
- hromadnou výuku
- individualizovanou výuku
- diferencovanou výuku
- skupinovou a kooperativní výuku
- projektovou výuku
- otevřené vyučování
- týmovou výuku

⁹ Viz SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007. s 220. ISBN 978-80-247-1821-7.

¹⁰ VÁCLAVÍK, V. in KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s 293. ISBN 80-7178-253-X.

Didaktické prostředky – tímto termínem si zahrnujeme všechny materiální předměty, které zajišťují a napomáhají zlepšování průběhu vyučovacího procesu. Didaktické prostředky, ke kterým patří i vybavení jednotlivých tříd, se v současné době stávají významným faktorem majícím velký vliv při rozhodování rodičů budoucích prvňáčků o volbě školy.

Klíčové kompetence – představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti; v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jsou klíčové kompetence vymezeny na úrovni, které mají dosáhnout všichni žáci na konci základního 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.

Rámcový učební plán pro základní vzdělávání – je dokument, který vymezuje základní parametry organizace základního vzdělávání; závazně vymezuje např. začlenění vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů do základního vzdělávání na 1. a 2. stupni, časovou dotaci pro jednotlivé předměty atd.

Kurikulum – pojem zahraničního původu, jeho obsah je v základních školách rámcově vymezen učebními plány, které zahrnují strukturu vyučovacích předmětů, jejich časový rozsah a umístění do ročníků; učební osnovy pak zahrnují obecné cíle jednotlivých předmětů a jejich rozsah¹¹.

3.3 Kompetence učitelů

Na fakultách připravujících budoucí učitele dnes leží odpovědnost vybavit studenty souborem profesních kompetencí tak, aby v budoucnu mohli účelně a odpovědně vykonávat své povolání učitele a otevírat studentům cesty k alternativním vyučovacím přístupům. Právě od těchto institucí se očekává, že budou zároveň pozitivně ovlivňovat a formovat přesvědčení

¹¹ Problematikou kurikula se u nás zabývá zejména E. Walterová, která ve svých publikacích také prezentuje různé významy tohoto pojmu.

budoucích učitelů. Názor, že pedagogická fakulta je nejsnazší cesta k vysokoškolskému diplomu je dávno překonán. Náročnost studia vyžadujícího určité vrozené předpoklady je toho dostačujícím důkazem.

Hovoříme-li o didaktické připravenosti, máme tím na mysli soubor požadavků, kompetencí, vyjadřujících určitý profesní standard českého učitele. Na rozdíl od jiných zemí neexistuje žádný oficiální dokument, ale vzhledem k probíhajícímu empirickému výzkumu (viz. kap. 2.2) je docela dobře možné, že se jej brzy dočkáme.

Co si tedy pod pojmem kompetence učitele máme představit? Stejně jako my, učitelé, vyžadujeme od žáků, aby si v průběhu školní docházky osvojili soubor tzv. klíčových kompetencí (viz. kap. 1.3.3), tak i my musíme být pro výkon své profese vybaveni souborem jistých dovedností, pro které sice nemáme oficiální standard, ale právě ony jsou tím, co ředitelé škol hodnotí v průběhu školního roku při svých hospitačních návštěvách. Nutno říci, že každá škola se k této problematice staví jinak a to, co by např. bylo nepřipustné na jedné škole, může být na druhé naprosto v pořádku. Je tedy povinností ředitele seznámit nové učitele se svými požadavky a očekávaným jednáním tak, aby se zamezilo případnému nedorozumění.

Obecně však lze definovat profesní kompetence učitele jako otevřený systém osobnostních a intelektuálních schopností, znalostí, hodnotové orientace, sociálního chování a strategických dovedností. O dovednostech uvažujeme vždy v souvislosti s činnostmi, v tomto případě to je se školskou praxí a se schopnostmi porozumět žákovi a sociálním vztahům na základě určitých pedagogických znalostí. V rámci komplexního pojetí profesních kompetencí a dovedností je nezbytné zdůraznit potřebu jejich průběžné a nikdy nekončící kultivace a zdokonalování.

Kompetence se dotýkají všech pedagogických situací, na které je učitel zpravidla odborně připraven, které jsou zjevné a lze je tudíž hodnotit, ale také těch situací, které jsou neočekávatelné a často skryté vnějšimu pozorovateli. Učitel je může a umí vyřešit na principu pedagogického taktu a zkušenosti. Takové kompetence patří do osobního inventáře učitele a zpravidla je nelze specifikovat či pojmenovat ani předat jiným.

Rovněž lze obtížně seřadit kompetence podle důležitosti. Přesto se domníváme, že diagnostické kompetence mají oprávnění zaujmout stěžejní místo jak v profesní přípravě učitele, tak i v samotné jeho činnosti. Jsou totiž východiskem vztahu učitel – žák, podstatně ovlivňují efektivitu edukačního procesu, úzce souvisí s hodnocením ve výuce a podílí se na tvorbě sociálního klimatu třídy.

Uplatnění kompetencí, včetně specifických dovedností, považujeme za tvořivý sociální proces osobního setkávání učitele a žáků prostřednictvím obsahu vzdělávání. Osobnostní struktura učitele je sjednocujícím činitelem obou složek edukace, tj. sociální a kognitivní. Učitel by měl být pro žáky příkladem chování zralé osobnosti. Role člověka, který má pochopení, umí poradit a pomoci, má často pro žáka aktuálně i perspektivně vyšší hodnotu než profesní role zúžená pouze na roli poskytovatele poznatků.

K volbě správných výukových postupů je bezpodmínečně nutné, aby učitel poznával osobnostní vlastnosti všech svých žáků. Mezi faktory, které ovlivňují práci dětí ve škole patří: schopnosti (inteligence), předchozí znalosti styl učení, slovní pohotovost a způsob vyjadřování, osobní tempo, zvědavost, tvořivost, způsob překonávání překážek, smysl pro humor, schopnost pozornosti a soustředění, paměť, manuální zručnost, speciální dovednosti apod.

Vlastimil Švec se ve své studii pokoušel o prezentaci uceleného modelu a navrhl pracovní verzi potřebných kompetencí učitele, které rozdělil do tří skupin :

1. Kompetence k vyučování a výchově

- *psychopedagogická kompetence*, zaměřená na projektování postupů podněcujících učení žáků a na realizaci těchto projektů (tj. na vyučování) a na výchovné působení,
- *komunikativní kompetence*, umožňující účinnou komunikaci se žáky v různých pedagogických situacích,
- *diagnostická kompetence*, spočívající v tom, že učitel dovede diagnostikovat nejenom vědomosti a dovednosti žáků, ale také jejich pojetí učiva (prekoncepce), styly učení a další žakovy potenciality, vztahy mezi žáky i klima školní třídy.

2. Osobnostní kompetence

- podmiňující úspěšné pedagogické působení (zahrnuje kromě jiného zejména odpovědnost učitele za svá pedagogická rozhodnutí i za důsledky jejich praktické realizace v pedagogické komunikaci, dále jeho tvořivost, flexibilitu, empatii, autenticitu, dovednost akceptovat sebe i druhé, např. žáky, rodiče, kolegy).

3. Rozvíjející kompetence

- *adaptivní kompetence*, umožňující učiteli orientovat se ve společenských změnách a orientovat v nich svoje žáky,
- *informační kompetence*, spočívající ve zvládnutí moderních informačních technologií (včetně práce s informacemi) a jejich využití v práci učitele,
- *výzkumné kompetence*, umožňující učiteli řešit s využitím vědeckých metod pedagogické problémy a zkoumat svoji pedagogickou činnost,
- *seberefektivní kompetence*, umožňující učiteli zamýšlet se nad svou pedagogickou činností a projektovat změny v této činnosti,
- *autoregulativní kompetence*, spočívající v autoregulaci učitelovy pedagogické činnosti, ve zdokonalování jeho vyučovacího stylu a pedagogických dovedností.

Autor předpokládá, že se tyto kompetence v praktické pedagogické činnosti prolínají. Soudí, že jádrem pedagogických kompetencí jsou osobnostní kompetence, které spolu s rozvíjejícími kompetencemi ovlivňují utváření i zdokonalování kompetencí k vyučování a výchově. Jádrem pedagogických kompetencí jsou pak pedagogické vědomosti, dovednosti a zkušenosti ¹².

¹² Viz.ŠVEC, V. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno: Paido, 1999. ISBN: 80-85931-70-2

3.4 Základní koncepce ve vzdělávání

V pedagogických teoriích nalezneme celou řadu pokusů o vymezení vzdělávacích koncepcí, např. v díle Y. Bertranda (1998) nebo V. Spilkové (1996). Jako jeden z příkladů uvádím model podle F. Tonucciho, který používá termíny transmisivní a konstruktivní¹³ vyučování. Pro obě podoby existují konkrétní formulace předpokladů, které charakterizují jejich hlavní rysy. Ve své práci vycházím právě z tohoto modelu, neboť s ním jsem byla seznámena během svého studia vysoké školy. V rámci didaktické připravenosti je dobré, aby budoucí učitel byl obeznámen i s jinými alternativami a nedržel se striktně pouze tohoto modelu.

3.4.1 Transmisivní vyučování

V tomto pojetí výuky téměř neexistuje vlastní iniciativa žáků. Převládá frontální výuka a objem řeči učitele. Chybí vnitřní motivace žáků k učení, skutečná aktivita žáků při učení, tj. přemýšlení o informacích a vědomé rekonstruování. Výsadní postavení si vyučující rovněž ponechává ve fázích reflexe a hodnocení. Žáci své splněné úkoly odevzdávají, učitel je vyhodnocuje, sám rozhoduje o tom, které odpovědi jsou správné, a o výsledcích žáky pouze informuje, málokdy uvede důvody svého rozhodnutí. Je naplňována tradiční struktura hodiny, kterou tvoří opakování, případně vyzkoušení minulé látky, motivace k nové látce a její zápis do sešitu, následuje procvičení a upevnění nových poznatků a většinou zadání domácího úkolu. Z této výuky si žáci odnášejí především učitelem danou sumu informací k tématu. Naopak nejsou rozvíjeni v oblasti dovedností (např. práce s informacemi), samostatnosti a odpovědnosti za své učení. Vyučující však zcela rozhoduje o tom, co a jak se budou žáci učit. Hodině dominuje výklad bez výraznější myšlenkové aktivity žáků. V tomto pojetí výuky chybí postupy, jež by umožňovaly žákům aktivní poznávání a učení (i metoda výkladu může mít různé podoby), a které by rozvíjely jejich klíčové kompetence, zvláště dovednosti nutné pro celoživotní učení a pro život. V popsaném pojetí výuky chybí strategie, jež by

¹³ Viz. TONUCCI, F. *Vyučovat, nebo naučit?*. Praha : UK, 1991. ISBN 80-901065-1-X.

podporovaly odpovědnost i angažovanost žáků při učení a umožňovaly diferenciaci i individualizaci učiva, stejně jako učebních postupů žáků podle jejich možností a potřeb.

Transmisivní vyučování vychází z těchto předpokladů:

- žák neví,
- učitel ví, je garantem pravdy,
- inteligence je prázdná nádoba. dosavadního poznání; učitel rozhoduje o tom, co si mají žáci zapamatovat z dané látky; to, co je důležité, je většinou dané učebnicí.

3.4.2 Konstruktivní vyučování

V případě konstruktivního vyučování je patrná převládající aktivita žáků v hodině. Žáci začínají vybavováním si toho, co už o tématu vědí. Vhodnou formulací otázek se výrazně motivují k učení. Dále dostávají příležitosti k dalšímu rekonstruování svého poznání prostřednictvím hledání odpovědí na otázky, práce se zajímavými a učitelem připravenými texty a také volbou kooperativních strategií. Děti jsou zaujaté tématem i činnostmi. Na konci učební jednotky není tak jednotná suma informací, kterou si žáci odnášejí. Tento vyučovací model má podobu třífázového učení, tj. evokace – uvědomění si významu – reflexe. Učivo a činnosti, které vyučující nabízí žákům, směřují velkým dílem k osvojování si klíčových kompetencí.

Tento typ vyučování předpokládá, že dítě ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohlubovalo, obohatilo a rozvinulo – a to ve skupině. Učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší možné úrovně (kognitivní, sociální, operační) za účasti a přispění všech. Konstruktivistické pojetí výuky znamená zejména vnitřní motivaci žáka k učení, aktivní konstruování poznatků žákem, učení s myšlením, uvědomování si myšlenkových a učebních procesů, individualizaci a diferenciaci ve výuce, sociální kontext učení – interakci a kooperaci. Mění se role učitele, který se stává garantem metody, ne garantem pravdy. Učitel se stává průvodcem žákova učení, pomáhá mu hledat efektivní cesty k učení, mj. využíváním škály aktivizačních vyučovacích metod, aktivizujících hlavně myšlenkové procesy žáka, a kooperativních strategií výuky.

Konstruktivní vyučování vychází z těchto předpokladů:

- žák ví,
- učitel vytváří podmínky pro co možná nejvyšší úroveň rozvoje každého žáka, je tedy garantem metody,
- inteligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje rekonstruováním; vyučování je otevřené zkušenostem dítěte, jeho rodině, komunitě; hodnocení se orientuje na ověřování pokroku žáka.

3.4.3 Porovnání přístupů

Když oba přístupy vzájemně srovnáme, zjistíme, že zatímco cílem transmisivního je pouhý encyklopedismus a v popředí stojí vědomosti a obsah vyučování, v konstruktivním přístupu jsou to zkušenosti osvojené praxí. Zatímco obsahem prvně jmenovaného přístupu je učivo oddělené do jednotlivých předmětů a pouhá teorie, ve druhém se žáci setkávají s projekty, řeší různé problémy a témata vzdělání jsou opět propojená s praktickým životem. Jestliže metodou tradičního, transmisivního vyučování je výklad, pak v konstruktivním vzdělávání se jedná o aktivní činnost žáka. Co se sociálních vztahů týká, převládá v transmisivní výuce monolog učitele, motivace žáků je velmi nízká na rozdíl od konstruktivní výuky, kde existuje vzájemná komunikace mezi učitelem a jeho žáky a v učení pak převládá radost pramenící z vnitřní motivace žáků.

Každý z výše uvedených modelů má své klady i zápory, záleží na konkrétní pedagogické situaci, na jednotlivých vyučujících a jejich předmětech, a v neposlední řadě také na jejich zkušenostech, který přístup si zvolí pro svou práci. Schopný učitel si jistě dokáže z obou představených typů vybrat právě jejich klady, na nichž pak postaví základy své pedagogické praxe.

V 90. letech 20. století došlo v českém školství k výrazným změnám. Nastal obrat ke konstruktivnímu školství, vycházejícímu z humanistických principů. Zdůrazňuje se individuální přístup k dítěti, jeho osobnostní a sociální rozvoj, prosazuje se začleňování dětí

se speciálními potřebami. Škola se zkrátka distancovala od jednostranného pamětného učení a nyní klade důraz na takové způsoby učení, které umožňují žákovi, aby se sám aktivně zapojil do procesu svého vzdělávání. Učitel se v takovém případě stává žákovi partnerem či průvodcem.

4. Didaktická příprava učitele

Protože cílem této práce je zhodnotit didaktickou přípravu budoucích učitelů základních škol, konkrétně pak jejich dovednosti při stanovování výukových cílů, tato kapitola vysvětluje tento termín, na který nahlížím ze dvou základních rovin:

1. vysokoškolské vzdělávání budoucích učitelů,
2. příprava učitelů samotnou vyučovací hodinu.

4.1 Příprava na vysoké škole

Didaktika musí kromě teoretických poznatků obsahovat i návody a postupy pro praktickou činnost budoucích učitelů. A to lze umožnit jen v konkrétní pedagogické praxi, kterou studenti během studia absolvují.

Pojetí didaktické praxe navazuje na výuku didaktiky a je úzce spojeno s analýzou vyučovacích hodin. Studenti mají možnost rozebírat a hodnotit probírané didaktické jevy, které měli možnost pozorovat ve vyučovacím procesu (náslechové hodiny). Při vlastním hodnocení své pedagogické praxe pak mohou vycházet ze zkušeností, které získali při pozorování jednotlivých činností učitele a žáků v průběhu vyučování a dovést je k určitému zobecnění či naopak konkretizaci. Důležitý je i fakt, že studenti jsou vedeni k osvojení si metody pozorování a jejímu uplatnění jako diagnostické či výzkumné metody včetně techniky záznamu a následného rozboru sledovaných pedagogických jevů. Jde o to, aby studenti věděli, které didaktické kategorie a jevy mají ve vyučovacím procesu sledovat, jakým způsobem je zaznamenávat, na co se mají zaměřit při jejich analýze a hodnocení. Ke konkrétním činnostem určeným pro studenty patří například formulace výchovného cíle, stanovení struktury vyučovací hodiny, charakteristika osobnosti učitele, zmapování vztahu mezi učitelem a žákem, registrace specifických rysů vyučovacího procesu z hlediska věkových zvláštností žáků mladšího školního věku, seznámení se s využitím učebních pomůcek a didaktické techniky, s přípravou učitele na vyučování apod.

Současné studijní programy proklamují větší podíl praktických činností, které směřují k upevnění didaktických pojmů, ověřování teoretických poznatků v praxi a k hodnotícím činnostem.

Samozřejmě samotné studium na pedagogické fakultě není a pro profesionální výkon učitelského povolání ani nemůže být jediným zdrojem informací o tom, jak vhodně a efektivně působit na žáky ve vyučovacím procesu. Budoucí učitel by měl čerpat inspiraci i mimo budovu fakulty. Například jako velmi užitečná pro budoucí praxi se jeví práce s dětmi na letních táborech či v různých organizacích pro mládež (DDM, Sokol, Skaut apod.) Neméně důležité je i studium odborné literatury včetně časopisů (Učitelské noviny, Moderní vyučování, Rodina a Škola, Informatorium 3-8, Děti a My aj.). V současné době vychází také řada populárně-naučných publikací určených nejen laické veřejnosti, ale i učitelům (nakladatelství Grada, Portál).

4.2 Příprava na vyučování

Didaktická příprava je tedy nesmírně obsáhlý proces, na jehož konci by měl být profesionál, kvalifikovaný učitel, jehož hlavním úkolem je navrhnout takovou učební činnost, během které všichni žáci získají dovednosti a poznatky dané vyučovacím cílem hodiny. Jako učitelé potřebujeme mít na začátku každé učební jednotky určitou představu o tom, co chceme své žáky naučit a jaké výukové metody přitom zvolíme.

Můžeme říci, že příprava učitele na konkrétní vyučovací hodinu probíhá zpravidla ve třech základních krocích:

1. Příprava na vyučovací hodinu je z větší části myšlenková činnost. Zahrnuje stanovení výukového cíle, provedení didaktické analýzy učiva a promyšlení poznávacích strategií pro žáky - vypracování scénáře vyučovací hodiny včetně časového rozvržení a stanovení způsobu hodnocení žákových výkonů.

2. Realizace vyučování, kdy učitel využívá své kvalifikace a zkušeností při řízení výuky.
3. Hodnocení, kdy se od učitele očekává, že po skončení výuky se zamyslí nad svou prací, uvědomí si, co se mu povedlo, co bude třeba příště napravit. Tento krok vyžaduje určitou osobní zralost a ochotu si připustit, že mohou chybovat.

V rámci své práce jsem se rozhodla zaměřit se na první činnost, a proto se dále budu zabývat jen kategorií **výukový cíl**.

4.3 Výukový cíl

Srovnajme nejprve některé definice výukového cíle:

„Výukový cíl chápeme jako zamýšlené změny v učení a rozvoji žáka (ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech, hodnotových orientacích, osobnostním a sociálním rozvoji jednice), kterých má být dosaženo výukou“¹⁴.

„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“¹⁵.

Z uvedeného vyplývá, že pod tímto pojmem se skrývá malý „pomocník“ pro učitele. Pokud se totiž učitelé naučí výukové cíle správně formulovat, usnadní si tím proces plánování výuky i její realizaci. Podle těchto cílů pak mohou zvolit adekvátní způsoby práce v hodinách, metody a formy výuky, vhodné způsoby hodnocení atd. Dnes je naprosto zřejmé, že neznalost cíle a plánu vyučování vede žáky k pasivitě či nekázni ve vyučování. Není-li žák

¹⁴ Kasíková in VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol.: Pedagogika pro učitele, Grada Publishing . 2007. s 137. ISBN 978-80-247-1734-0.

¹⁵ Kalous in KALHOUS, Z., OBST, O. a kol.: Školní pedagogika, Praha: Portál. 2002. s. 274. ISBN 80-7178-253-X.

vhodně motivován, velmi často se zaměstná jinou činností. Učitelům by tedy mělo jít především o to, aby vytvořili takovou cílovou situaci, která efektivně ovlivní proces učení žáků.

4.4 Stanovení výukového cíle

Při plánování učebního procesu sleduje učitel cíle krátkodobé (např. ve vlastní vyučovací hodině) a dlouhodobé (např. v rámci měsíčního projektu). Během formulace vlastních cílů si pak rozmýšlí, čeho a jak chce dosáhnout. Přemýšlí také o prostředcích vybraných k plnění svých cílů. Mezi tyto prostředky patří učivo, metody a organizační formy vyučování. Jasná představa o cílech a prostředcích vyučování poskytuje učiteli účinnější zpětnou vazbu o stavu vědomostí jeho žáků a pomáhá i žákům samotným.

Při výběru výukového cíle je nutné věnovat pozornost zejména návaznosti na předchozí i budoucí učivo a práci žáků. Je třeba si uvědomit, nakolik jsou nové poznatky vhodné k rozšíření jejich současných vědomostí a dovedností. Mohou-li žáci vnímat tyto poznatky v návaznosti na ty dříve osvojené, výrazně se tím zvyšuje efektivita jejich učení.

Výukový cíl tedy popisuje cílový stav procesu žákova učení. Většina učitelů si uvědomuje nutnost stanovit si cíl svého vyučování, zároveň však jeho přesné formulaci věnují velmi málo času, neboť ji nepovažují za důležitou. Následně pak často chybují při jeho formulaci, např. jej zaměňují s popisem jejich vlastní činnosti (Vyjmenovat státy USA) nebo jej ztotožňují s tématem vyučovací hodiny (USA). Cíle takto uvedené sice bývají často splněny, ale učitel pak nemá zcela jasnou představu o tom, co by se žáci měli naučit. Výukovým cílem nemohou být jednotlivé činnosti žáků, protože v tom případě se jedná o činnosti podporující proces učení. Je nezbytné vymezit výukový cíl v jazyce žákova výkonu, pak již od samého začátku myslíme na adresáta, kterému je vyučování určeno. Výukový cíl se tak stává soupisem činností, které by měl žák umět a ovládat. Příklad takového cíle: Žák vyjmenuje, žák roztřídí do skupin danou slovní zásobu, žák změří, navrhne, diskutuje atd. Jde vlastně o výčet jednotlivých konkrétních činností a dílčích úkonů, z nichž je pak zřejmé, zda zamýšleného cíle bylo skutečně dosaženo.

4.5 Cíl z hlediska osobnosti žáka

Formulování vzdělávacích cílů učitelem, jasné sdělení těchto cílů žákům a hodnocení toho, zda žák splnil tyto cíle, je jedním z nejdůležitějších faktorů efektivní výuky.

Výukové cíle se vztahují k celé osobnosti žáka. Když učitel přemýšlí o jejich konkrétní jejich formulaci, může ve vztahu k různým oblastem vytvořit cíle:

- kognitivní – zaměřené na rozvoj poznávacích procesů,
- afektivní – zaměřené na utváření postojů a hodnotových orientací,
- psychomotorické – zaměřené na motorické dovednosti.

Ve výuce by se ale tyto cíle měly navzájem doplňovat. Dříve bylo běžné, že zejména afektivní cíle bývaly zmiňovány jen okrajově. Ve školní praxi sice převažovala jednostranná zaměřenost na kognitivní cíle orientované na vědomosti, ovšem v současné době ovšem nastal výrazný posun v této oblasti. Moderní didaktika dnes přímo nařizuje sledovat i takové aspekty osobnosti, jako citové prožitky, postoje a estetické vnímání, které činí vyučovací proces kvalitním.

4.6 Taxonomie výukových cílů

Jedná se o systematicky uspořádaný soupis určitých objektů, který pomáhá učitelům při zpřesňování, návaznosti a komplexnosti cílů.

4.6.1 Bloomova taxonomie kognitivních cílů

Bloomova taxonomie, vyvinutá v 50. letech minulého století, popisuje vzdělávání jako proces pomáhající žákům ve vývoji od nižších forem myšlení k vyšším formám. Původně Bloom navrhl 6 úrovní - znalost, pochopení, aplikace, analýza, syntéza, vyhodnocení. Základní princip této teorie je celkem prostý. Znalost základních faktických skutečností je nezbytnou počáteční podmínkou vzdělávacího procesu. Teprve schopnost analyzovat a aplikovat umožňuje provádět syntézu neboli vlastní tvorbu něčeho nového. Pouze schopnost hodnotit kvalitu existujících výtvorů (včetně vlastních) dovoluje skutečné a nepřetržité sebezdokonalování, které je jedním ze základních požadavků dnešní doby.

Již delší dobu se projevovala snaha o revizi původní Bloomovy taxonomie. Pro popis úrovní začala být před časem místo podstatných jmen užívána aktivní slovesa – pamatovat, pochopit, aplikovat, analyzovat, vyhodnotit a vytvořit. Úkolem učitelů je dovést žáky k nejvyšším možným úrovním myšlení, jež zaručují schopnost informace nejen přijímat, ale též je analyzovat a aplikovat. Cílem je tedy to, co běžně nazýváme funkční gramotností. Znalost Bloomovy taxonomie a schopnost ji použít pomáhá učitelům cíleně rozvíjet u žáků myšlení na všech úrovních.

Nově přepracovaná taxonomie má dvě dimenze (dimenzi kognitivních procesů a dimenzi obsahovou, znalostní (viz. tabulka 4.6.1)) a je důležitým pomocníkem pro učitele při hodnocení.

Tab. 4.6.1 *Taxonomická tabulka vzdělávacích cílů*

DIMENZE ZNALOSTÍ	Kognitivní procesy					
	1. Zapamatovat	2. Porozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Vytvářet
A) Znalosti fakt						
B) Znalosti pojmů						
C) Znalosti postupů						
D) Metakognitivní znalosti						

(převzato z Pedagogiky pro učitele 2007, s. 139)

4.6.2 Krathwohlova taxonomie afektivních cílů

Vedle kognitivních byly postupně popsány také cíle afektivní, které jsou budovány na postupném zvnitřňování hodnot žáků. D. B. Krathwohl, B. S. Bloom a S. S. Masia vypracovali taxonomii, která pracuje s těmito pěti kategoriemi:

- přijímání – ochota přijímat nebo vnímat určité jevy, pozorovat je a tolerovat,
- reagování – aktivnější přístup k určitým jevům, větší zainteresovanost,
- oceňování hodnot – schopnost oceňovat určité hodnoty jako žádoucí,
- integrace hodnot – schopnost seřadit přijaté hodnoty do určité struktury,

- začlenění systému hodnot do charakterové struktury osobnosti – v této úrovni dochází ke zvnitřnění hodnot, které pak dlouhodobě ovlivňují chování a jednání¹⁶.

Protože se oblast citů, pocitů, preferencí a hodnot velmi těžko hodnotí i plánuje, byla dosud zmiňována jen okrajově. Argumentovalo se například tím, že se vždy může stát, že žák pouze předstírá, jaký by měl být nebo se snaží být takový, jakého učitel chce vidět a ne takový, jaký ve skutečnosti je. Právě tento přístup se začíná výrazně měnit: afektivní složka již rozhodně není spíše doprovodný jev a podmínka učení, ale je naopak velmi významná např. pro samostatné rozhodování.

4.6.3 Taxonomie psychomotorických cílů podle E. Simpsonové

Psychomotorickou taxonomii v této oblasti založila na sedmi kategoriích:

- vnímání – smyslová stimulace a schopnost užívat smyslů pro řízení pohybů,
- zaměření – pohotovost k akci, zahrnuje mentální, psychické a emocionální složky,
- řízená motorická reakce – zahrnuje imitaci, pokus, chyby,
- mechanizace - mezistupeň učení se komplexní dovednosti, jde o zvyk a jistotu ze zkušenosti,
- komplexní odezva - zahrnuje komplexní vzorce pohybu,
- motorická adaptace – přizpůsobení se zvláštním podmínkám,
- motorická tvořivost - důraz na tvořivost založenou na rozvinuté dovednosti¹⁷.

¹⁶ Podrobněji o taxonomii cílů např. BYČKOVSKÝ, P.; KOTÁSEK, J. *Výchovně vzdělávací cíle*. Praha: ÚRVŠ 1985.

¹⁷ Převzato z metodického portálu: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/B/Bloomova_taxonomie

4.6.4 Shrnutí

Znalost taxonomií je pro velmi učitele důležitá; lépe si pak uvědomí, jaké roviny by jeho výuka měla mít. Umožňuje mu např. ptát se: Mají žáci dostatek „materiálu“ v podobě faktických znalostí, aby byli schopni poučeně argumentovat? Nezapomínám na pamětné učení nebo aplikační úlohy? Rozumí žák A. tomu, co mi u tabule odříkává? Nespokojila jsem se při výuce s tím, že uměli žáci správně odpovědět, aniž bych zjišťovala, zda učivu opravdu rozumí a umějí jej aplikovat? Je moje výuka dostatečnou výzvou pro všechny žáky? Nezládla by žákyně B. náročnější úkoly? Není možné stanovit cíle na vyšší úrovni myšlení?

4.7 Požadavky na výukové cíle

Mají-li být výukové cíle pro učitele a jejich žáky funkční, je třeba, aby splňovaly určité požadavky¹⁸:

Komplexnost výukových cílů

Učitel by měl již v přípravné fázi uvažovat o výukových cílech ve všech třech dimenzích (kognitivní, psychomotorické, afektivní). I když je zcela jasné, že v některých předmětech budou např. převládat cíle psychomotorické – tělesná výchova, sportovní hry, je povinností učitele systematicky zpracovat všechny tři složky a akceptovat jejich vzájemnou souvislost.

¹⁸Viz.: KALHOUS, Z; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. s. 276-278. ISBN 80-7178-253-X.

Konzistentnost výukových cílů

Tímto pojmem se vyjadřuje vnitřní vazba cílů. Pro práci učitele je zcela zásadní zachovat konzistentnost mezi cíli jednotlivých hodin a tematických celků. Přitom není nutné, aby každá hodina měla výukový cíl. Učitel může s jedním cílem pracovat i několik vyučovacích hodin nebo naopak jedna hodina může mít cílů několik.

Kontrolovatelnost výukových cílů

Abychom mohli posoudit, zda došlo k zamýšleným změnám v žákových dovednostech, znalostech či postojích, měly by stanovené výukové cíle obsahovat:

- požadovaný výkon žáka s použitím tzv. aktivních sloves,
- stanovení podmínek při jeho realizaci (samostatně, v určitém limitu apod.),
- normu výkonu, např. počet chyb, kterých se žák může dopustit, aby cíl mohl být považován za splněný.

U kognitivních a psychomotorických cílů jsou tato kritéria snáze realizovatelná. Fixace afektivních cílů je dlouhodobý proces a tyto vlastnosti často nelze zajistit, např. míra ztotožnění se s určitým postojem je těžko změřitelná.

Přiměřenost výukových cílů

Tento pojem znamená, že učitel by měl stanovit takové cíle, které jsou náročné, ale splnitelné pro většinu žáků. Bude-li žák vědět, že při dodržení určitých podmínek je v jeho silách úkol zvládnout, získá tak potřebnou motivační sílu a přijme úkol za svůj.

III. EMPIRICKÁ ČÁST

1. Stanovení cíle empirického šetření

V teoretické části práce jsem psala o změnách v obsahu vzdělávání, o důležitosti didaktické připravenosti budoucích učitelů, zejména pak o dovednosti stanovit si výukový cíl. V části empirické se budu zabývat šetřením zaměřeným právě na tuto dovednost, a to jak u budoucích, tak u začínajících učitelů.

Cílem empirického šetření tedy je zjistit, zda učitelé přicházejí do praxe dostatečně vybaveni vědomostmi a dovednostmi potřebnými pro stanovení výukových cílů. Předmětem tohoto výzkumu bude dovednost formulovat cíl vyučování v jazyce žákova výkonu za pomoci činných sloves.

2. Úkol empirického šetření

Jestliže se ptáme, zda jsou budoucí a začínající učitelé připraveni na plánování těchto cílů, pak naším úkolem bude zjistit, zda jsou v současné době studenti i začínající učitelé vybaveni dovednostmi stanovit si výukový cíl podle současných požadavků, tj. v jazyce žáka.

3. Uvedení vybraných výzkumných metod

Ve svém výzkumu jsem se rozhodla zkombinovat dvě explorační metody, dotazník a řízený rozhovor. Předností obou těchto technik je jejich dostupnost, a proto obě patří mezi ty nejčastěji používané v pedagogických, psychologických a dalších šetřeních, zabývajících se

člověkem. Výhodou metody rozhovoru je osobní jednání a možnost získání uceleného pohledu na respondenta, včetně neverbální komunikace a projevů. Nevýhodou je beze sporu velká časová náročnost na přípravu, provedení, zpracování a následná analýzu. Touto metodou tedy nelze oslovit velký soubor respondentů.

4. Charakteristika základního výzkumného souboru

Za základní soubor budu považovat studenty Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, přičemž vzhledem k velikosti přistoupím k vymezení vzorku z tohoto souboru, a to tak, že oslovím 20 studentů 5. ročníku studijního oboru Učitelství pro 2. stupeň základních škol. Se žádostí o vyplnění dotazníku oslovím také deset začínajících učitelů s praxí do dvou let, přičemž polovinu z nich požádám o stručný doplňující rozhovor.

5. Harmonogram výzkumu

Empirické šetření proběhlo v době od 1. března 2010 do 15. června 2010. Na začátku byl stanoven cíl empirického šetření a hypotéza. Následně byly vytvořeny dotazníky pro studenty (20), pro začínající učitele (10) a také šablony rozhovorů pro pět začínajících učitelů. Na základě osobní domluvy se studentkou Pedagogické fakulty v Hradci Králové došlo k distribuci dotazníků v této instituci. Dalším krokem pak byla návštěva dvou kolínských základních škol, kde jsem osobně požádala o vyplnění dotazníku začínající učitele, přičemž jsem hned na místě domluvila čas a místo rozhovoru. Jednotlivé rozhovory pak byly ihned písemně zaznamenávány a poté bezprostředně zpracovány. Následovala konečná analýza všech dotazníků i rozhovorů a závěrečné zhodnocení empirického šetření.

6. Analýza výzkumného materiálu

6.1 Shromáždění a zpracování údajů vyplývajících z dotazníků pro studenty

Studentům byl předložen krátký dotazník (viz příloha 1), kterým jsem zjišťovala teoretickou vybavenost budoucích učitelů. Otázka č. 4 je zaměřená na pedagogickou praxi studentů. Zajímalo mě, zda vedoucí praxe ponechává studentům volnou ruku při stanovování výukového cíle. Vzhledem ke kurikulární reformě je v současné době důležité vědět, co je nyní výukový cíl a jak jej správně zformulovat. Poslední otázka pak vlastně spojuje všechny předcházející. Zkoumá, zda si studenti uvědomují, že do procesu výuky je třeba zapojit i žáka a proto je i v učitelově vlastním zájmu si tuto dovednost osvojit co nejlépe.

1) Jak jste se s pojmem výukový cíl seznámili?

Odpověď	Počet
a) Vyučovací předmět	10
b) Z přednášky	7
c) Jiný zdroj	3

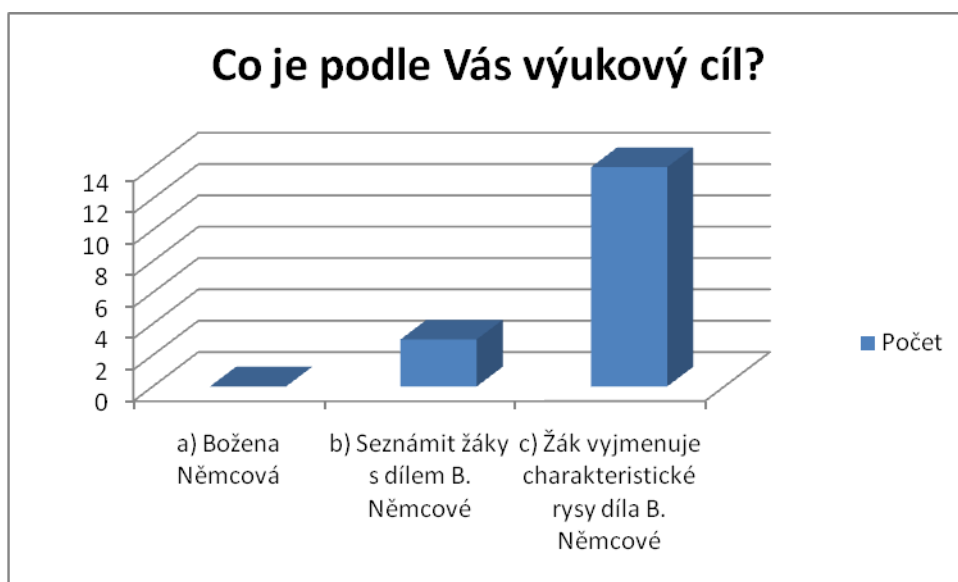


Převážná většina studentů se s pojmem výukový cíl seznámila v předmětu obecná didaktika nebo pedagogika. Studenti, kterým tento pojem utkvěl v paměti po návštěvě odborné přednášky, se v podstatě shodovali a uvedli oborovou didaktiku svého vystudovaného předmětu, např. český jazyk, dějepis apod. Jako jiný zdroj informací byla uvedena skripta nebo odborná literatura.

Můžeme se tedy domnívat, že teoretický základ je dostatečný a oslovení studenti by měli vědět, jak si stanovit cíl výuky a jak s tímto pojmem dále pracovat.

2) Co je podle Vás výukový cíl?

Odpověď	Počet
a) Božena Němcová	0
b) Seznámit žáky s dílem B. Němcové	3
c) Žák vyjmenuje charakteristické rysy díla B. Němcové	17

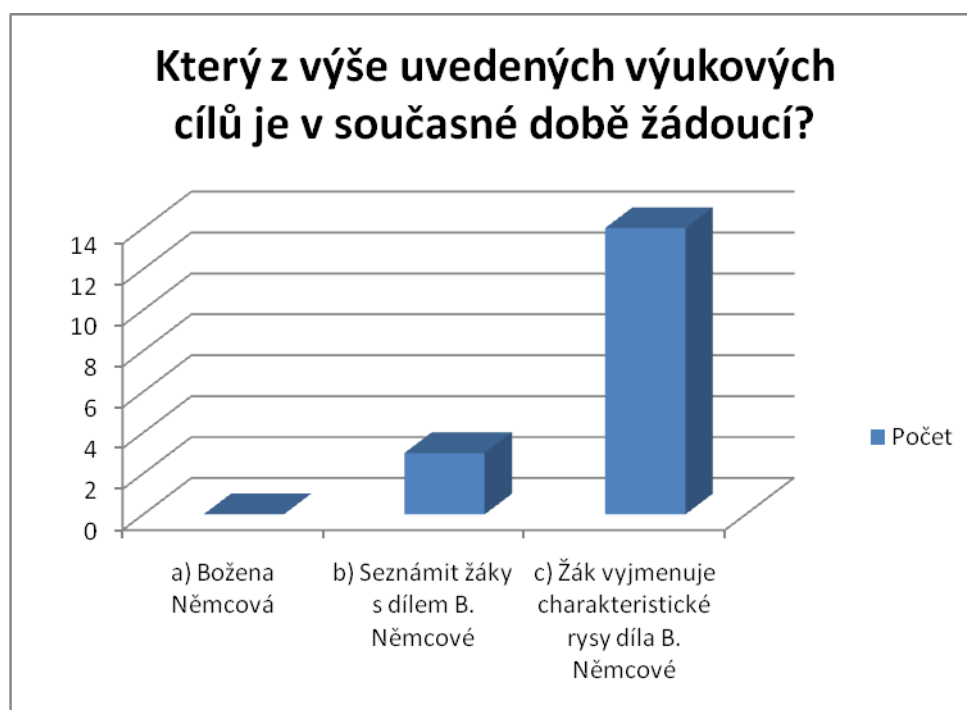


Z uvedených odpovědí vyplývá, že studenti poměrně přesně vědí, že dnešní výukový cíl je třeba stanovit za pomoci tzv. aktivních sloves¹⁹, a proto nikdo z nich nevybral jako cíl odpověď uvedenou pod písmenem a) Božena Němcová. V takovém případě by se jednalo o nejčastější chybu, které se učitelé v současné době dopouštějí při stanovování svých cílů, totiž že je zaměňují za téma hodiny. Druhou nejčastější chybou je, že cíl hodiny zaměňují za cíl své práce. „Seznámit žáky s dílem B. Němcové“ není cílem žáků, ale jejich učitele. Pouze 3 studenti vybrali tuto odpověď, zbývajících 17 odpovědělo správně. Seznámím-li své žáky s cílem hodiny v jejich jazyce za pomoci aktivních sloves, mohu se právem domnívat, že jejich převážná část snáze pochopí, co od nich budu vyžadovat a lépe se s takovým výukovým cílem ztotožní.

¹⁹ Viz kap. 4.4 Stanovení výukového cíle

3) Který z výše uvedených výukových cílů je v současné době žádoucí?

Odpověď	Počet
a) Božena Němcová	0
b) Seznámit žáky s dílem B. Němcové	3
c) Žák vyjmenuje charakteristické rysy díla B. Němcové	17



Odpovědi v podstatě korespondují s výsledky předchozí otázky. Tato otázka mohla být položena jinak, mohlo zde být ponecháno více prostoru pro otevřenou odpověď.

4) Měli jste během Vaší praxe možnost stanovit si sami výukový cíl nebo Vám byl předem zadán Vaším vedoucím?

Odpověď	Počet
a) Sám/a	16
b) Zadán vedoucím	4



U odpovědí na tuto otázku převažovala odpověď typu: Cíl hodiny jsem si mohl(a) stanovit sama, a to u 16 dotázaných studentů. Lze proto předpokládat, že studenti jsou vedeni k samostatné práci během své praxe a při následném rozboru svých odučených hodin mohou případné chyby či nejasnosti nejen při stanovování výukových cílů konzultovat se svým vedoucím. Jako zajímavé se jeví zjištění, že zbývající 4 respondenti připsali ke svým odpovědím krátkou poznámku vesměs typu: Jsem rád(a), že cíl hodiny mi byl zadán vedoucím, doufám, že si tuto dovednost si brzy osvojím. Bylo by velmi užitečné zjistit, zda se tato odpověď týkala především těch studentů, kteří po ukončení studia absolvují pouze rok, dva ve své profesi a poté zcela opustí svůj obor se zjištěním, že pro povolání učitele nemají vlohy. Bohužel, dotazníky byly rozdány prostřednictvím třetí osoby a zcela anonymně. Při podobném výzkumu bych v budoucnu rozhodně dala přednost osobnímu kontaktu, např. návštěvě studentů v přímo v učebně před zahájením výuky.

5) Proč je podle Vás důležité, aby žák znal cíl hodiny?

Tato otázka byla položena záměrně jako otevřená s cílem zjistit názor studentů. Ukázalo se, že naprostá většina (19) pokládá znalost cíle u žáka jako jistý motivační prvek. Studenti se dále shodli v názoru, že právě tato znalost umožní žákům lepší orientaci v hodině a také budou mít větší přehled o požadavcích svého učitele. Pouze 1 student odpověděl, že znalost cíle v hodině pro žáka není důležitá. Zde opět můžeme pouze konstatovat, že by bylo jistě zajímavé zjistit, proč.

6.2 Shromáždění a zpracování údajů vyplývajících z dotazníků pro začínající učitele

Dotazník pro začínající učitele obsahoval otázky (viz příloha 2), kterými jsem zkoumala jak teoretickou vybavenost, tak samotnou dovednost stanovit výukový cíl podle současných požadavků. Některé otázky byly otevřené, aby učitelé mohli vyjádřit svůj názor, jiné nabízely výběr z několika možností. Otázka č. 5 pak zjišťovala vlastní připravenost učitelů pro výkon povolání. Ptala jsem se, zda jim fakulta poskytla v některé oblasti velmi málo informací.

1) Jak jste se seznámili s pojmem "výukový cíl"

Odpověď	Počet
a) Vyučovací předmět	7
b) Z přednášky	3
c) Jiný zdroj	0

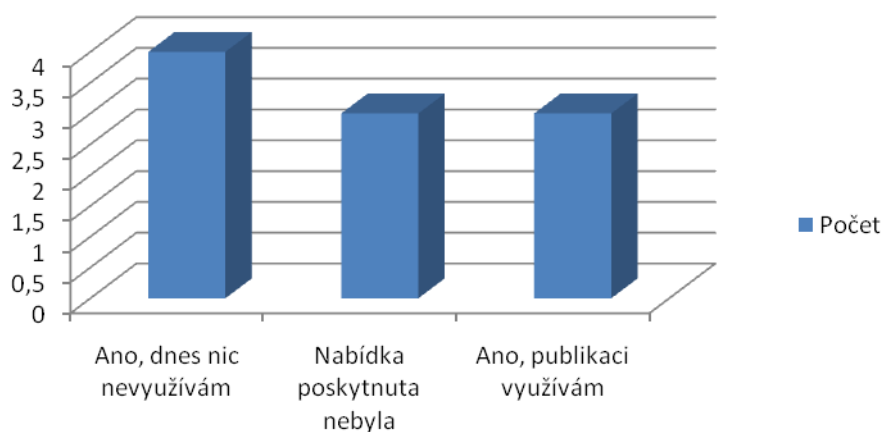


Na tuto otázku 7 z 10 dotázaných začínajících učitelů odpovědělo, že s problematikou výukového cíle bylo seznámeno v průběhu vyučovacího předmětu obecná didaktika. Lze tedy předpokládat, že výše zmíněnému pojmu bylo věnováno dostatečné množství času potřebnému k teoretickému obeznámení. Zbývající 3 respondenti získali potřebné informace z přednášky. Můžeme se tedy domnívat, že informace, poskytnuté studentům v průběhu většinou dvousemestrového předmětu, jsou hodnotnější a jsou daleko větším přínosem než informace z několikahodinové přednášky.

2) Byla Vám poskytnuta dostatečná nabídka základní a rozšiřující literatury k pojmu výukový cíl během Vašeho studia na VŠ? Využíváte některou dodnes?

Odpověď	Počet
a) Ano, dnes nic nevyužívám	4
b) Nabídka poskytnuta nebyla	3
c) Ano, publikaci využívám	3

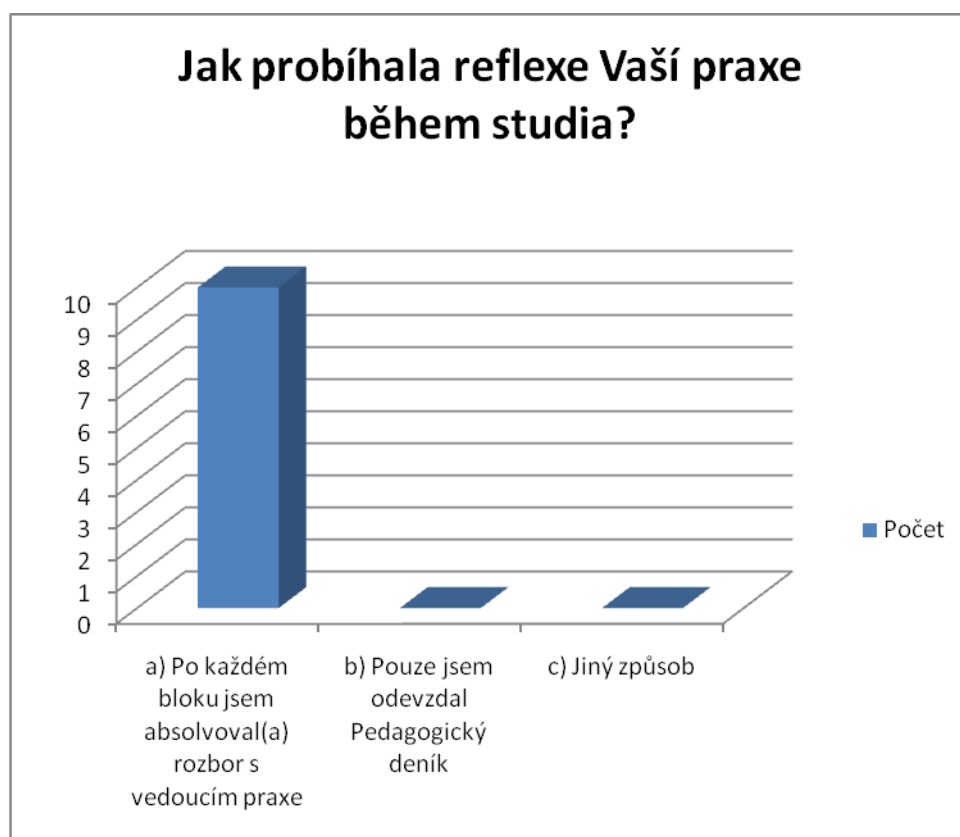
2) Byla Vám poskytnuta dostatečná nabídka základní a rozšiřující literatury k pojmu výukový cíl během Vašeho studia na VŠ?



Na otázku č. 2 jsem od respondentů obdržela velmi překvapující odpovědi. Vzhledem ke skutečnosti, že z předcházejícího grafu vyplynul fakt, že 7 začínajících učitelů získalo informace o stanovení výukového cíle z dvousemestrového předmětu, dalo by se očekávat, právě těmto 7 učitelům byla poskytnuta dostatečná nabídka a množství informací potřebných k osvojení si dovednosti správně si stanovit výukový cíl. Na základě vyhodnocení dotazníků jsem zjistila, že 2 učitelé ze 3, kterým taková nabídka poskytnuta nebyla, získali informace o výukovém cíli právě z předmětu didaktika. Zajímavé bylo také zjištění, že přesto, že se ve všech případech jednalo o začínající učitele s praxí do 2 let, pouze 3 z 10 dotázaných využívají v současné době nějakou publikaci nebo jiný zdroj informací.

3) Jak probíhala reflexe Vaší praxe během studia?

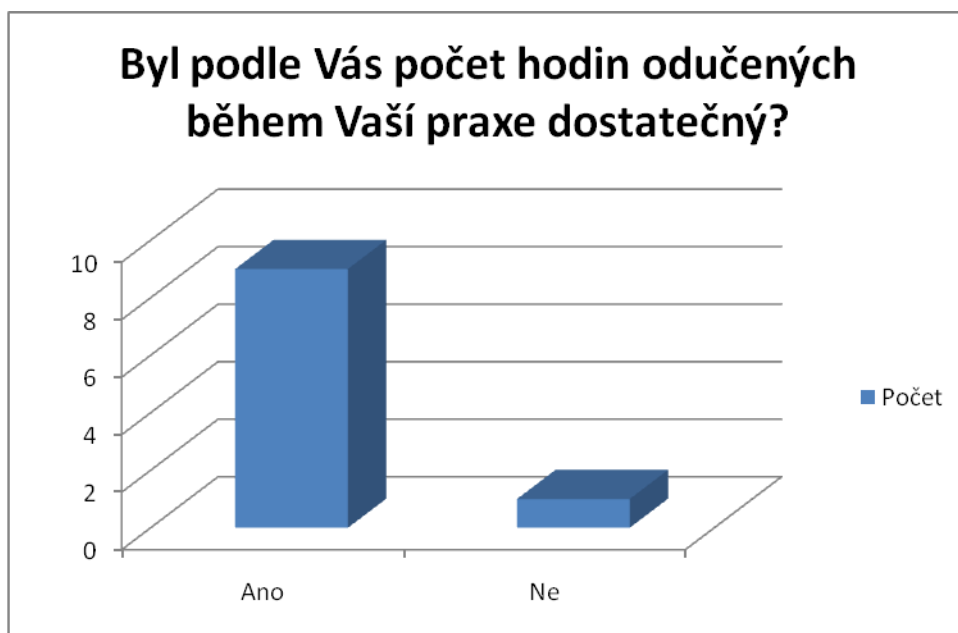
Odpověď	Počet
a) Po každém bloku jsem absolvoval(a) rozbor s vedoucím praxe	10
b) Pouze jsem odevzdal Pedagogický deník	0
c) Jiný způsob	0



Na tuto otázku všech 10 respondentů odpovědělo, že reflexe jejich hodin absolvovaných v průběhu studia proběhla dle jejich očekávání. Všichni se zúčastnili rozboru s vedoucím průběžné praxe, kde se dozvěděli o svých případných chybách a získali informace o tom, jak se jich v budoucnu vyvarovat.

4) Byl podle Vás počet hodin odučených během Vaší praxe dostatečný?

Odpověď	Počet
Ano	9
Ne	1



I na tuto otázku se převážná většina dotázaných, a to 9 z 10, shodla, že počet hodin, odučených v rámci průběžné praxe byl dle jejich názoru dostatečný. Pouze jedna učitelka pracující s dětmi na prvním stupni by ocenila praxi delší.

5. Domníváte se nyní, že některému předmětu nebo tématu mělo být v rámci studia věnováno více hodin? (příp. Vám tyto informace nebyly poskytnuty vůbec a teď, v praxi, byste jejich znalost velmi ocenil(a)?)

U odpovědí na tuto otázku opět došlo ke shodě. Většina respondentů by rozhodně ocenila informace o tom, jak vyplnit správně dokumentaci (třídní knihu, katalogové listy, výkazy apod.). Stejně tak by uvítali semináře či interaktivní přednášky na tato témata:

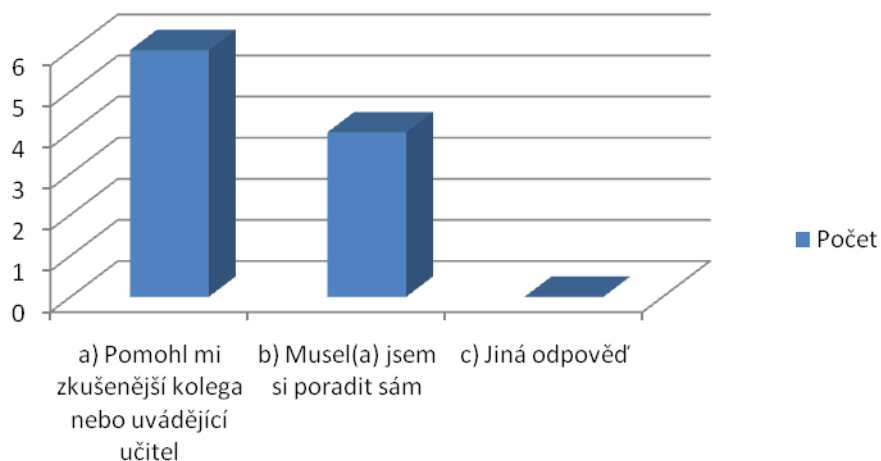
- Komunikace s rodiči
- Práce s dětmi s vývojovými poruchami učení

Na základě těchto odpovědí můžeme poměrně snadno odhadnout, co začínajícím učitelům působí největší problémy.

6) Měla jste při nástupu do povolání konkrétní představu o tom, jak si stanovit výukový cíl?

Odpověď	Počet
a) Pomohl mi zkušenější kolega nebo uvádějící učitel	6
b) Musel(a) jsem si poradit sám	4
c) Jiná odpověď	0

6) Měla jste při nástupu do povolání konkrétní představu o tom, jak si stanovit výukový cíl?



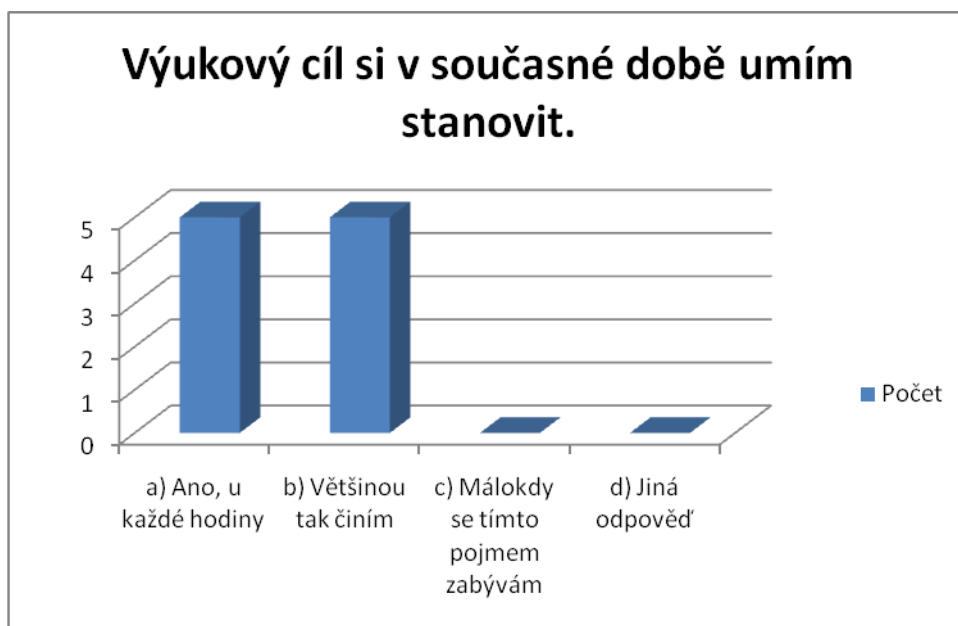
U odpovědí na otázku č. 6 jsme zjistili, že 6 z 10 dotázaných se při svém nástupu do školské praxe obrátilo na svého zkušenějšího kolegu, případně jim s problematikou výukového cíle pomohl uvádějící učitel. Je dobré vědět, že mladší kolegové dokáží se svými staršími a zkušenějšími spolupracovat či požádat je o pomoc. Role uvádějícího učitele bývá dnes podceňována a není výjimkou, že na některých školách existuje jen na papíře.

Zbývá 4 respondenti na shora uvedenou otázku odpověděli, že se s tímto problémem museli vypořádat zcela sami bez jakékoliv pomoci a rady od svých kolegů. Je s podivem, že se neobrátili na svého uvádějícího učitele nebo kolegu se stejnou aprobací.

7) Výukový cíl si v současné době umím stanovit.

Odpověď	Počet
a) Ano, u každé hodiny	5
b) Většinou tak činím	5

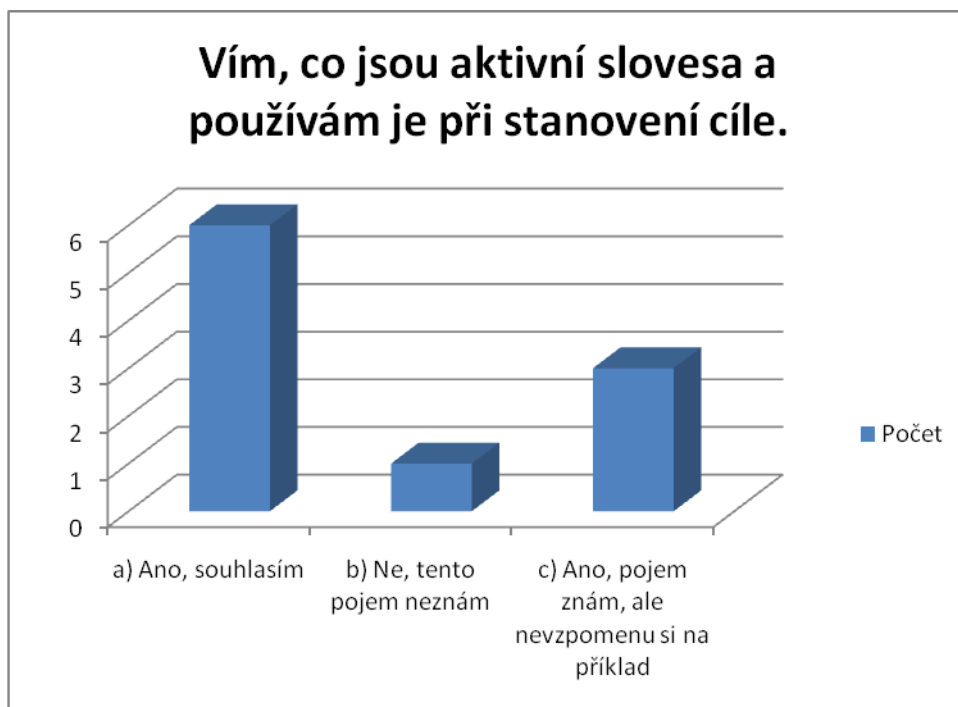
c) Málokdy se tímto pojmem zabývám	0
d) Jiná odpověď	0



I když všichni oslovení začínající učitelé mají přehled o problematice stanovení výukového cíle, polovina z nich si tento cíl stanovuje u každé vyučovací hodiny, zatímco druhá polovina odpověděla, že takový cíl stanoví před většinou vyučovacích hodin. Bylo by velmi zajímavé zjistit, jak jejich výuka probíhá. Oněch 5 respondentů shodně odpovědělo, že k případnému pozorování ve vyučování (vlastně jakési hospitaci) by souhlas rozhodně nedali.

8) Víím, co jsou aktivní slovesa a používám je při stanovení cíle.

Odpoověď	Počēt
a) Ano, souhlasím	6
b) Ne, tento pojem neznám	1
c) Ano, pojem znám, ale nevzpomenu si na příklad	3



U odpovědi na tuto otázku 6 respondentů zvolilo první možnost a také uvedli alespoň 2 příklady aktivních sloves. Rozhodla jsem se některé ze zbývajících podrobit krátkému rozhovoru a zjistit stav jejich vědomostí vztahujících se k této problematice.

9) Proč je podle Vás důležité, aby žák znal cíl hodiny?

Druhá otevřená otázka v tomto dotazníku zjišťovala, zda si učitelé uvědomují spojitost mezi znalostí cíle žáků a efektivním vyučováním. Učitelé nejčastěji uváděli tyto důvody:

- větší aktivita žáků v hodině
- motivace
- lepší orientace v nové látce

Z uvedených odpovědí usuzuji, že začínající učitelé si uvědomují, že správně formulovaný cíl předložený žákům se pro ně stává určitým pomocníkem. Žáci, kteří vědí, co se bude v hodině odehrávat, jsou během vyučování aktivnější a snáze udrží pozornost. V novém učivu se zároveň lépe orientují, když předem vědí, co učitel bude hodnotit.

10) Který z níže uvedených prostředků je podle Vás tím nejdůležitějším ke splnění výukového cíle?

Odpověď	Počet
a) didaktická technika	0
b) výběr učiva	2
c) motivace žáků	7
d) organizační formy vyučování	8
e) kázeň v hodině	2
f) jiný názor	1



Poslední otázka zjišťovala, zda si učitelé uvědomují provázanost mezi prostředky napomáhající dosažení výukových cílů. U odpovědí na tuto otázku mohli zvolit několik odpovědí. Je velmi překvapující, že v dnešní přetechnizované době plné video přehrávačů, počítačových kurzů a zejména dětmi velmi oblíbených interaktivních tabulí, žádný z oslovených učitelů nezaškrtnl tuto možnost. Z vlastní zkušenosti vím, že žáci tuto novinku mezi didaktickými pomůckami velmi dobře přijali a rádi s ní pracují i o přestávkách.

Organizační formy vyučování a motivace žáků se začínajícím učitelům jednoznačně jeví jako nejvýznamnější prostředky. Učitelé z mého vzorku si tedy uvědomují význam motivačního mechanismu; že je velmi důležité, aby žák předložený cíl přijal a ztotožnil se s ním.

6.3 Záznamy rozhovorů se začínajícími učiteli

a) Rozhovor s učitelkou II. stupně základní školy, absolventkou UHK, jejímiž aprobovanými předměty jsou dějepis a český jazyk.

1) Byla jste během hodnocení své praxe vedena k samostatnému stanovení výukových cílů?

Vedoucí mé praxe se mě vždy ptala, co bylo mým cílem, ale až v praxi jsem se dozvěděla, že tyto cíle mají být formulovány pomocí tzv. aktivních sloves.

2) Stanovujete si cíle i z jiné než kognitivní oblasti? Dokázala byste uvést příklad?

V některých svých hodinách si cíl nestanovím, jinak se většinou jedná právě o kognitivní oblast, vzhledem k předmětům, kterým vyučuji. Afektivní nebo-li výchovné si stanovuji v případě projektových dnů, např. Žák podporuje práci skupiny, akceptuje názory ostatních.

3) Třetí oblast cílů se vztahuje k psychomotorickým dovednostem žáků. Co si pod takovým cílem představíte?

Bohužel, nemohu si právě vzpomenout.

b) Rozhovor s učitelkou II. stupně, absolventkou UJEP, která vyučuje český jazyk a tělesnou výchovu.

1) Víte, jakých cílů žák dosáhne, jestliže:

- narýsuje trojúhelník,
- vyjmenuje znaky poválečné literatury?

Ano, v prvním případě se jedná o cíl psychomotorický a ve druhém pak cíl kognitivní nebo poznávací. Ze školy si také pamatují, že existuje také třetí skupina cílů, z oblasti postojů.

2) Dovedla byste uvést příklad cíle z této oblasti?

Určitě, třeba v předmětu výchova k občanství: Žák toleruje občany jiné národnosti nebo Žák respektuje pravidla slušného chování.

3) V dotazníku jste na otázku č. 10 zvolila odpověď, že nejdůležitějším prostředkem k dosažení výukového cíle jsou podle Vás organizační formy vyučování (OFV). Může svou odpověď odůvodnit?

Myslím si, že právě OFV jsou tím nejdůležitějším prostředkem. Mám takovou zkušenost, že když žáci pracují ve dvojicích nebo ve skupině, více se do výuky zapojí, jsou aktivnější a zajímají se o to, co bude následovat. Samozřejmě, vždy se najdou výjimky. Ale ty děti to víc baví, než když sedí v lavicích a jen poslouchají můj výklad.

c) Rozhovor s učitelkou I. stupně, absolventkou UHK.

1) U odpovědi na otázku č. 7 jste odpověděla, že si u většiny vyučovacích hodin stanovujete výukový cíl. Můžete mi uvést příklad?

Určitě, počkejte, tak třeba u prvňáků, v předmětu prvouka. Povídali jsme si o kalendáři, že rok má 12 měsíců, 4 roční období atd. Mým cílem pro další hodinu bylo, aby děti rozdělily kartičky s názvy měsíců podle jednotlivých ročních období a ke každému období pak uměly přidělit správný obrázek. Nebo aby je pak seřadily vzestupně od ledna do prosince.

2) Děkuji. Uvedla jste cíle z kognitivní oblasti, stanovujete si cíle i z jiných oblastí?

Vzhledem k tomu, že učím v první třídě, tak rozhodně ano. Učím děti např. správnému úchopu pera, při pracovních činnostech spolu vystřihujeme, lepíme, skládáme a to vše patří do oblasti cílů vyžadujících koordinaci svalů a mozku. Ze školy si pamatují ještě cíle afektivní, týkající se postojů a názorů. Tam by patřilo třeba to, že po dětech vyžadují, aby nelhaly a

nevymýšlely si. V září jsme si vytvořili taková pravidla naší třídy, jejich přijetí a dodržování patří také do této oblasti.

3) Vzpomenete si na jednotlivé stupně tzv. Bloomovy taxonomie kognitivních cílů?

Jé, no to nevím, jestli to budu mít tak, jak to má být správně za sebou. Je tam snad zapamatovat, porozumět, analyzovat, aplikovat, tvořit a hodnotit.

d) Rozhovor s učitelkou II. stupně, absolventkou Pedagogické fakulty ZU v Plzni, která na škole vyučuje tělesné výchově a přírodopisu.

1) Proč je podle Vás pro učitele důležité stanovit si cíl hodiny?

Protože to usnadňuje výběr teoretických postupů a umožňuje to zároveň motivovat žáky. Znalost cíle je u žáků i jistým motivačním prvkem a s motivovanými žáky se v hodině lépe pracuje.

2) Dovedla byste tedy stanovit kognitivní cíl v jazyce žákova výkonu?

Žák se naučí druhy květenství.

3) Pracujete při stanovování výukových cílů s tzv. Bloomovou taxonomií?

Během svého studia jsem s ní byla seznámena, ale neumím ji aktivně použít. Zdá se mi to příliš složité.

e) Rozhovor s učitelkou I. stupně, absolventkou Pedagogické fakulty UK v Praze.

1) Využíváte tzv. Bloomovu taxonomii kognitivních cílů ve své práci?

My jsme z toho na škole skládali zkoušku, dokázala bych si vybavit různé úrovně Bloomovy taxonomie, ale sama ji nepoužívám.

2) Jak byste tedy formulovala svůj výukový cíl v hodině českého jazyka, kdyby právě probíraným učivem byla vyjmenovaná slova po B?

No, budu chtít po žácích, aby je dokázali vyjmenovat a naučili se rozlišovat slova k nim příbuzná. A v diktátu pak správně doplnit y/i.

3) Víte, že vyjmenuje, rozliší, doplní jsou právě ta aktivní slovesa, na která jste si v dotazníku nemohla vzpomenout? Kromě již zmiňovaných kognitivních cílů, znáte i jiné?

Určitě jsem to už slyšela, ale teď si je nemohu vybavit.

7. Výsledky empirického šetření

V úvodu empirického šetření jsem si stanovila úkol zjistit, zda jsou v současné době studenti a začínající učitelé vybaveni dovednostmi stanovit si výukový cíl podle současných požadavků, tj. v jazyce žáka.

V mém vzorku bylo na základě dotazníkového šetření zjištěno, že nadpoloviční většina oslovených (a to jak studentů, tak učitelů) ví o existenci aktivních sloves, s jejichž pomocí dokáží výukový cíl stanovit. Můžeme tedy konstatovat, že **podle mých zjištění tuto dovednost teoreticky ovládají.**

Na základě stručných, doplňujících rozhovorů jsem zjišťovala, zda své znalosti ohledně stanovování výukových cílů dokáží uplatnit i v praxi. Analýzou zjištěných údajů jsem dospěla k přesvědčení, že zejména začínající učitelé byli sice s pojmem výukový cíl seznámeni během svého studia vysoké školy, dokáží jej formulovat v jazyce žákova výkonu, ale ve své práci Bloomovu taxonomii jako takovou vůbec nepoužívají. Zdá se jim to příliš obtížné. Přesto ve své práci velmi často Bloomovu taxonomii cílů naplňují, pouze – podle mého názoru – používají jinou formulaci. O existenci cílů z oblasti afektivní a psychomotorické mají spíše povrchní představu.

Pokud bychom přímo použili Bloomovu taxonomii, kdy by náš cíl mohl být zformulován např. takto: Začínající učitelé dokáží stanovit výukový cíl v jazyce žákova výkonu, závěr by zněl: Většina z nich dosáhla pouze první z 6 úrovní, tzn., že si pamatují pojem, ale nedokáží s ním dále pracovat. Zde vidím jako možnou příčinu to, že absolventi přicházejí ze škol vybaveni velkým množstvím informací, a nedokáží ještě posoudit úroveň myšlení svých žáků a vybrat z učiva pouze podstatné pojmy, na kterých lze postavit základ pro další vzdělávání. Pokud učitel zahltní žáky velkým množstvím pojmů a definicí, je pak pro ně problém posunout se na další úroveň.

Na základní úrovni se orientujeme v získávání nových informací, což předpokládá především schopnost vše potřebné si zapamatovat. Bloomova teorie zde při popisu schopností pracuje s výrazy jako vybavit si, vyjmenovat, reprodukovat nebo rozeznat, což u převážné většiny respondentů skutečně platí. Oni jsou schopni si požadovaná aktivní slovesa vybavit a reprodukovat. Ale to je vše.

Proto se domnívám, že mnoho učitelů nemá úplně jasnou představu, jakou konkrétní podobu by jednotlivé úrovně taxonomie měly v dnešních podmínkách mít, přestože k danému tématu existuje poměrně velký počet publikací.

Základní princip Bloomovy teorie je celkem prostý. Znalost základních faktických skutečností je pouhou nutnou počáteční podmínkou vzdělávacího procesu. Teprve schopnost analyzovat a aplikovat umožňuje provádět syntézu neboli vlastní tvorbu něčeho nového. Pouze schopnost hodnotit kvalitu existujících výtvorů (včetně vlastních) dovoluje skutečné a nepřetržité sebezdokonalování, které je jedním ze základních požadavků doby, v níž žijeme.

8. Diskuse

Metodologické šetření ukázalo, že jak studenti, tak začínající učitelé z mého vzorku pracují pouze s první ze 6 kategorií, tedy jsou schopni si vybavit, pamatují si. Na tomto místě je velmi důležité si uvědomit, že schopnost získat informaci zdaleka nestačí. Jedná se o pouhou první úroveň Bloomovy taxonomie. Až příliš často se však bohužel v praxi setkáváme s tím, že výuka na této úrovni končí. Úkolem učitelů je ale dovést žáky k nejvyšším možným

úrovním myšlení, které zaručují schopnost informace nejen přijímat, ale též je analyzovat a aplikovat. Cílem je tedy to, co běžně nazýváme funkční gramotností.

Určitě by bylo velmi zajímavé uskutečnit podobný výzkum v širším měřítku. Z časových a kapacitních důvodů jsem pro svou práci zvolila relativně malý vzorek, rozsáhlejší dotazníkový výzkum by měl samozřejmě daleko větší vypovídající hodnotu.

V případě dalšího výzkumu bych také pozměnila metodologii. Rozhodně bych uskutečnila několik rozhovorů s řediteli základních škol a zajímala bych se o to, jak oni sami při svých hospitačních návštěvách vidí práci učitelů s výukovými cíli. Zda je možné zajistit např. seminář na dané téma v případě dalšího vzdělávání učitelů? Také bych použila časově náročnější metodu pozorování, jejíž nespornou předností je sledování samotného procesu výuky přímo, ne zprostředkovaně. Uvědomuji si, že jistou nevýhodou naopak může být samotná přítomnost pozorovatele, která by mohla způsobit změnu v chování pozorovaného. Musím říci, že můj předběžný dotaz ohledně této techniky vyvolal u všech dotazovaných učitelů zápornou reakci.

IV. ZÁVĚR

V teoretické části jsem se zabývala modernizací a změnami ve vzdělávání, zejména jsem psala o nových cílových standardech v základním vzdělávání, o tzv. klíčových kompetencích. Zdůraznila jsem nutnost didaktické přípravy pro budoucí učitele a popsala dva základní přístupy ke školnímu vzdělávání. V závěru jsem se podrobněji zabývala přípravnou fází samotného vyučování, a to konkrétně stanovením výukového cíle.

Empirická část zjišťovala kvalitu teoretické přípravy učitelů. Analýzou shromážděných údajů se podařilo splnit cíl metodologického šetření, neboť studentům je poskytováno dostatečné množství informací ohledně stanovení výukového cíle, které mohou během své pedagogické praxe aplikovat a následně hodnotit se svým vedoucím. Podařilo se mi však také zjistit, že po nástupu do povolání své dovednosti nevyužívají a nerozvíjejí v dostatečné míře, i když vědí, že výukové cíle mohou být formulovány také z oblasti afektivní a senzomotorické (v reálném vyučovacím procesu by se tyto cíle měly navzájem prolínat s cíli kognitivními). Zdá se, že zejména cíle afektivní jsou v jejich práci zastoupeny ve velmi malém počtu. Otázkou tedy zůstává, zda jsou taxonomie cílů pouze teorií odtrženou od praxe nebo jsou pomocníkem pro práci učitelů.

Pro plánování vyučovací hodiny v rámci ŠVP je ovládnutí Bloomovy taxonomie nejen kognitivních cílů nezbytné. Žákům i učitelům poskytuje správně pojmenovaný výstup v ŠVP s využitím správného slovesa či vhodného výrazu rychlou odpověď na to, co žák umí.

Ve své práci jsem dospěla k závěru, že znalost Bloomovy taxonomie a schopnost ji použít pomáhá učitelům cíleně rozvíjet u žáků myšlení na všech úrovních. Nutno však říct, že při nástupu do povolání jsou učitelé zcela zahlceni obrovským množstvím informací a úkolů, navíc musí čelit problémům, se kterými po dobu studia nebyli seznámeni (práce s problémovými žáky, komunikace s rodiči atd.). Zřejmě proto jim na plánování cílů nezbývá čas a ani dostatek energie, přestože si jejich význam uvědomují.

SEZNAM LITERATURY

- HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN: 978-80-7367-327-7.
- KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KOLÁŘ, Z. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0885-X.
- KOMENSKÝ, J.A. *Didaktika analytická*. (jako výchozího textu bylo použito překladu Heleny Businské ; revidovaného B. Rybou z roku 1946.) Brno: Tvořivá škola, 2004. ISBN 80-903397-1-9.
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN: 80-7178-965-8.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN: 80-85931-70-2.
- TONUCCI, F. *Vyučovat, nebo naučit?*. Praha : UK, 1991. ISBN 80-901065-1-X.
- VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum : Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno : Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

Internetové odkazy:

- <http://www.msmt.cz/standarducitele>
- <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>
- *Pedagogický lexikon* [online]. 2010, 4, [cit. 2010-05-01]. Dostupný z WWW: <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/B/Bloomova_taxonomie>. ISSN 1802-4785.
- Vladimíra Spilková - Proměny v pojetí učitelské profese, nové nároky na role a profesní kompetence učitele v kontextu české kurikulární reformy. Dostupné z: http://ucitel.pedf.cuni.cz/download/Spilkova_promeny.doc, cit. 21. 6. 2010.

SEZNAM PŘÍLOH

1. Dotazník pro studenty Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové
2. Dotazník pro začínající učitele s délkou praxe do 2 let

Dotazník pro studenty Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové

Jmenuji se Miroslava Suchá a jsem studentkou Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění krátkého dotazníku, jehož cílem je zjistit, jak zmiňovaná fakulta vybavuje své studenty znalostmi a dovednostmi potřebnými ke stanovení výukového cíle jako jedné z hlavních didaktických kategorií. Výsledky výzkumu použiji ve své diplomové práci.

1. Jak jste se s pojmem výukový cíl seznámili?

- a) Vyučovací předmět – jaký?
- b) Z přednášky – prosím upřesněte:
- c) Jiný zdroj :

2. Co je podle Vás výukový cíl?

- a) Božena Němcová
- b) Seznámit žáky s dílem B. Němcové
- c) Žák vyjmenuje charakteristické rysy díla B. Němcové

3. Který z výše uvedených výukových cílů je v současné době žádoucí?

4. Měli jste během Vaší praxe možnost stanovit si sami výukový cíl nebo Vám byl předem zadán Vaším vedoucím?

5. Proč je podle Vás důležité, aby žák znal cíl hodiny?

Děkuji Vám, že jste se rozhodl/a vyplnit tento dotazník. Víím, že některé odpovědi mohou být těžké, a proto si cením Vaší ochoty a upřímnosti.

Dotazník pro začínající učitele s délkou praxe do 2 let

Jmenuji se Miroslava Suchá a jsem studentkou Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění krátkého dotazníku, jehož cílem je zjistit, jak fakulta vybavuje své studenty znalostmi a dovednostmi, potřebnými ke stanovení výukového cíle jako jedné z hlavních didaktických kategorií. Výsledky výzkumu použiji ve své diplomové práci.

1. Jak jste se s tímto pojmem (výukový cíl) seznámili?

- a) Vyučovací předmět – jaký?
- b) Z přednášky – prosím, upřesněte:
- c) Jiný zdroj :

2. Byla Vám poskytnuta dostatečná nabídka základní a rozšiřující literatury k pojmu výukový cíl během Vašeho studia na VŠ? Využíváte nějakou publikaci dodnes? Kterou?

3. Jak probíhala reflexe Vaší praxe během studia?

- a) Po každém bloku jsem absolvoval(a) rozbor s vedoucím praxe.
- b) Pouze jsem odevzdal(a) Pedagogický deník se záznamy svých odučených hodin, bez dalšího komentáře.
- c) Pokud reflexe probíhala jinak, prosím, upřesněte:

4. Byl podle Vás počet hodin odučených během Vaší praxe dostatečný?

5. Domníváte se nyní, že některému předmětu nebo tématu mělo být v rámci studia věnováno více hodin? (příp. Vám tyto informace nebyly poskytnuty vůbec a teď, v praxi, byste jejich znalost velmi ocenil(a)?)

6. Měl(a) jste při nástupu do povolání konkrétní představu o tom, jak si stanovit výukový cíl?

- a) Pomohl mi zkušenější kolega, kolegyně, uvádějící učitel.
- b) Musel jsem si poradit sám, ale uvítal(a) bych radu od někoho zkušenějšího.
- c) Jiná odpověď:

7. Výukový cíl si v současné době umím stanovit.

- a) Ano, činím tak před začátkem každé své hodiny.
- b) Většinou si cíl stanovím.
- c) Málokdy se tímto pojmem zabývám.
- d) Jiná odpověď:

8. Vím, co jsou aktivní slovesa a používám je při stanovení výukového cíle.

- a) Ano, souhlasím, uveďte prosím příklady:
- b) Ne, tento pojem neznám.
- c) Ano, tento pojem jsem již slyšel(a), ale na příklad si nemohu vzpomenout.

9. Proč je podle Vás důležité, aby žák znal cíl hodiny?

10. Který z níže uvedených prostředků je podle Vás tím nejdůležitějším ke splnění výukového cíle?

- a) didaktická technika
- b) výběr učiva
- c) motivace žáků
- d) organizační formy vyučování
- e) kázeň v hodině
- f) jiný názor:

Děkuji Vám, že jste se rozhodl/a vyplnit tento dotazník. Vím, že některé odpovědi mohou být těžké, a proto si cením Vaší ochoty a upřímnosti.

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne.....

Podpis

Poř. číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum