

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**FILOZOFICKÁ FAKULTA**

**Katedra pedagogiky**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**RADEK RUKAVIČKA**

**CÍLE VE VYUČOVÁNÍ A UČITELOVO POJETÍ VÝUKY**

**TEACHER'S CONCEPT OF AIMS AND APPROACH TO  
EDUCATIONAL PROCESS**

**Vedoucí bakalářské práce: Doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.**

**PRAHA 2010**

### **Poděkování**

Děkuji vedoucí práce, Doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc., za odborné vedení, cenné rady a konzultace, které mi poskytla při zpracování bakalářské práce.

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne 25.6. 2010

.....  
podpis

## **Anotace**

Práce pojednává o učitelově pojetí výuky. Sleduje tento fenomén v kontextu časového i společenského vývoje. Shrnuje dosavadní zjištění nejrůznějších odborníků z domácího prostředí i zahraničí.

Jak se ukazuje, učitelovo pojetí výuky je problematikou, která si v současné době zaslouží velkou pozornost. Pohled na učitelovo pojetí výuky se v průběhu času značně změnil. Stejně tak i přístup k cíli ve vyučování jako jedné z jeho významných složek.

Na začátku 3. tisíciletí, kdy v souvislosti s cíli vzdělávání hovoříme o dovednostech a kompetencích, je více než žádoucí této oblasti rozumět a uchopit ji v celistvosti.

## **Klíčová slova**

Učitelovo pojetí výuky, cíl, sebereflexe, hodnocení, kompetence, dovednost, vědomost, plánování, taxonomie

## **Abstract**

The thesis deals with teacher's concept of education. It monitors this phenomenon in the historical context and social development. Actual investigations from different domestic and foreign specialists are summarized.

As it turns out, teacher's concept of education is a question which deserves high attention these days. The view on teacher's concept of education has often changed a lot over time. Similarly, the approach to the aims in the education as one of its component converted.

At the beginning of the third millennium, when in the context of educational aims, it is spoken about skills and competences, it is more than desirable to understand and embrace this topic entirely.

## **Key words**

Teacher's concept of education, aim, self-reflection, evaluation, competence, skill, knowledge, planning, taxonomy

## Obsah

1	Úvod.....	8
2	Učitelovo pojetí výuky.....	9
2.1	Vliv pojetí výuky učitelem na výchovně-vzdělávací proces .....	10
2.2	Vlastnosti učitelova pojetí výuky .....	11
2.3	Funkce učitelova pojetí výuky .....	12
2.4	Složky učitelova pojetí.....	13
2.5	Formování učitelova pojetí .....	13
2.6	Ustálení učitelova pojetí výuky .....	15
2.7	Nutnost sebereflexe.....	16
2.8	Pedagogické myšlení učitelů v korelaci se společenskými změnami.....	19
2.9	Pojetí výuky českými učiteli v komparaci se zahraničními kolegy.....	23
2.10	Metody zkoumání učitelova pojetí výuky .....	23
3	Cíle výchovy a vzdělávání v kontextu učitelova pojetí výuky .....	26
3.1	Cíle výchovy a vzdělání na pozadí společenských proměn.....	27
3.2	Změna školního kurikula .....	29
3.3	Kompetence .....	31
3.4	Hierarchie cílů.....	32
3.5	Kritéria členění cílů ve vyučování a přístupy k jejich stanovení .....	33
3.6	Formulace a konkretizace cíle .....	34
3.7	Konzistence cílů.....	36
3.8	Cíl v jazyce žákova výkonu .....	37
3.9	Komplexnost výukových cílů .....	37
3.10	Přiměřenost výukových cílů .....	38
3.11	Taxonomie cílů jako praktický rádce učitele .....	39
3.11.1	Taxonomie v oblasti kognitivní .....	39
3.11.2	Taxonomie v oblasti afektivní .....	41
3.11.3	Taxonomie v oblasti psychomotorické .....	42
3.12	Učitelova práce s cílem.....	43
3.13	Konstruktivní model školy.....	45
3.14	Práce s cílem v jednotlivých etapách vyučování .....	46
3.15	Cíl z pohledu žáka a rodiče.....	47
3.16	Výzkumy uskutečněné v oblastí pojetí a cílů vyučování.....	49
3.16.1	TIMSS – Third International Mathematics and Science Study Video Study ..	50
3.16.2	TALIS – Teaching and Learning International Survey .....	51
3.16.3	Vlastní výzkum .....	52
4	Závěr .....	55
5	Použitá literatura a prameny .....	56

## **Seznam zkratk**

<b>CES -</b>	Civic Education Study
<b>IVP -</b>	Individuální vzdělávací plán
<b>OECD -</b>	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
<b>RVP -</b>	Rámcový vzdělávací program
<b>RWCT -</b>	Čtením a psaním ke kritickému myšlení
<b>ŠVP -</b>	Školní vzdělávací program
<b>TALIS -</b>	Teaching and Learning International Survey
<b>TIMSS -</b>	Third International Mathematics and Science Study Video Study
<b>UVP -</b>	Učitelovo pojetí výuky

# 1 Úvod

Pojetí výuky učitelem ovlivňuje výsledek výchovně-vzdělávacího procesu. Jeho myšlení, názory, přesvědčení, postoje a vlastní osobitost se promítají do efektivnosti pedagogické činnosti.

Ve své práci bych chtěl hlouběji proniknout do pedagogické filozofie učitele. Zjistit, zda má každý učitel své pojetí a kdy se případně vyprofilovalo; do jaké míry ovlivňuje výchovně-vzdělávací proces; jaké jsou jeho vlastnosti a funkce a jaké složky zahrnuje; které faktory mohou toto pojetí ovlivnit; jak vypadalo pojetí výuky učitelem ve 20. století a jakých transformací doznalo s příchodem nového kurikula.

Jelikož považuji kategorii cíle za jednu z významných složek učitelova pojetí, zaměřil jsem druhou část své práce právě na tuto oblast. Zajímalo mě především přístup učitele k cíli na pozadí společenských změn a jeho důležitost jakožto dílčího pojetí, které přispívá k učitelovu celkovému pohledu na výchovně-vzdělávací proces.

Uvedené téma jsem si zvolil proto, že mne zajímalo, jak se společensko-politická situace výrazně ovlivňující nazírání na výuku promítla do myšlení učitelů, jaká je schopnost pedagogů přizpůsobit se aktuálním změnám a jak by se mělo pracovat s kategorií cíle, aby bylo ve vyučování dosaženo maximální efektivity.

Závěrem jsem zmínil některé výzkumy, které prezentují výsledky českých učitelů v komparaci se zahraničními kolegy.



## 2 Učitelovo pojetí výuky

„Učitelovým pojetím výuky rozumíme soubor učitelových názorů, přesvědčení a postojů i argumentů, kterými je daný učitel zdůvodňuje. Jde např. o jeho pojetí cílů, učiva, organizačních forem, metod výuky, žáka jako jednotlivce i člena skupiny žáků a školní třídy i o jeho pojetí sebe samého jako učitele a role dalších účastníků pedagogického procesu“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 110).

Je větším celkem zahrnujícím v sobě několik složek, několik dílčích pojetí. Podle Mareše zahrnuje např. učitelovo pojetí cílů, pojetí učiva, organizačních forem a vyučovacích metod, pojetí žáka včetně pojetí jeho učení, pojetí učitelské role, sebe sama jako učitele i pojetí dalších účastníků výchovně-vzdělávacího procesu. Dále ho charakterizuje jako vnitřní, obtížně dostupnou proměnnou, která je složitější než učitelovy postoje a učitelovy záměry ve vyučování, neboť plní funkci obecné strategie pro učitelovo myšlení a jednání a je zároveň základem pro učitelovo uvažování o skutečnosti, tedy toho, co si učitel sám o výuce myslí (Mareš, 1990/1991). Zároveň uvádí, že má hromadný ráz a týká se všech učitelů. „Je to proměnná, která skutečně existuje a dá se zjišťovat. Skrze ní se lomí většina snah měnit pedagogickou realitu shora (zákony, vyhlášky, metodické pokyny, příkazy, doporučení) i působení zdola (stanoviska, činy, výsledky žáků, jejich rodičů, laické veřejnosti)“, (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, s. 13).

Učitelovo pojetí výuky není v literatuře novým pojmem. Před rokem 1989 ale nebyl příliš diskutován. U nás na něj jako první poukázal Jiří Mareš a později se přidávali další odborníci (Nezvalová, 1997).

V předlistopadové éře bylo pojetí chápáno jako:

- Stanovený úkol, jenž má učitel před sebou. To, co má podle stranických a státních pokynů uskutečnit, zajistit, uvést do života, tedy úředně realizovat;
- společný základ, jádro každodenních postupů, kterých učitelé používají na všech typech škol. Určitý princip toho, co se ve vyučování skutečně dělá, nikoli toho, co je shora předepsáno dělat.

Oba přístupy ale mají svá omezení, neboť nepočítají s učitelem jako jednotlivcem, jeho vlastními názory na realizaci výuky. Jelikož je učitelů mnoho a vynikají svou odlišností, mají i širokou škálu subjektivních názorů na podobu výuky. O tyto názory se však naše odborná veřejnost v předlistopadovém období příliš nezajímala. Jedním z pilířů úspěchu našeho školství je tedy fakt, zda tuto proměnnou dokážeme diagnostikovat, poznat a adekvátně ovlivňovat (Mareš, 1990/1991).

Psychologický přístup k pojmu pojetí nejlépe vystihuje definice Zdeňka Heluse, který konstatuje, že je to jakákoli lidská činnost, jejímž obsahem je působení na nějakou věc či na druhého člověka, je úzce spjata s představou, kterou jednající subjekt o této věci či o tomto člověku má...Představou, pojetím ovlivňujeme cíle, které klademe, metody a prostředky, kterých použijeme, výsledky, které očekáváme (Helus, 1982).

V souvislosti s učitelovým pojetím výuky hovoří odborníci o pedagogickém myšlení učitele, často nazývaném také „pedagogická filozofie“, zahrnujícím soubor učitelových názorů, přesvědčení, postojů a argumentů, kterými je učitel zdůvodňuje. Jeho pedagogická filozofie tak znatelně ovlivňuje celý výchovně-vzdělávací proces. Jde o tzv. vnitřní svět učitele, který podle Mareše tvoří široké spektrum odborných pojmů autorem slučovaných do určitých celků dle úrovně obecnosti. Učitelovo pojetí výuky je jedním z nich (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996).

Průcha uvádí, že v pedagogickém myšlení učitelů je pojetí výuky rozhodující složkou. Učitelovo pedagogické myšlení chápe jako pojem s širokým obsahem, zahrnující mimo jiné termín učitelovo pojetí výuky, který vyjadřuje zejména to, jak učitelé přistupují k výuce ve třídách, jaké mají názory na realizaci výuky, ale i jaké jsou jejich představy o splnění cílů výuky (Průcha, 2002).

## **2.1 Vliv pojetí výuky učitelem na výchovně-vzdělávací proces**

Ještě v 90. letech byli učitelé přesvědčeni, že především rozsah a kvalita jejich odborných, pedagogických, psychologických a jiných vědomostí včetně didaktických a komunikačních dovedností v maximální míře koreluje s výslednými úspěchy ve výchovně-vzdělávacím procesu a že jejich profesní úroveň a následná efektivita jejich pedagogické činnosti je dána právě těmito kvalitami. Spousta však jasně vyvrací tuto domněnku, kdy opírajíce se o výzkumy učitelské práce v letech 1989 – 1997 dokládá, že často více a významněji než ony nabyté vědomosti a dovednosti ovlivňují tuto účinnost ještě další faktory, mnohem složitější, jako např. způsob, jak učitel vnímá žáka a jeho přístup k němu, učitelovo myšlení, jeho pojetí nebo styl výuky (Spousta, 1997).

Mareš zastává názor, že je to právě učitelovo pojetí výuky, které stojí v pozadí jeho vyučovacího stylu (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996). Obst zase v učitelově pojetí výuky vidí základ pro hodnocení pedagogické reality, ale také pro hodnocení samotných aktérů včetně sebe samého. Výsledky jeho práce tak přímo i nepřímo závisí právě na jeho pojetí výuky (Obst, Kalhous, 2002).

K otázce výzkumů Průcha uvádí, že v teoretické poloze již bylo rozpracováno to, čím je způsobováno, že se učitelé ve své realizaci vyučování výrazně odlišují. Právě k tomuto tématu se vážou koncepce o učitelově pojetí výuky. Vysvětlují, jak učitel chápe svou odpovědnost za výsledky dosahované u žáků, jak jednotliví učitelé přistupují k plánování cílů ve vyučování i k výběru učiva, ale třeba i jaké postoje mají ke svým nadřízeným, k rodičům žáků, k dalšímu sebevzdělávání apod. (Průcha, 2000).

Teoretickým rozbohem se snaží odborníci již delší dobu zjistit, na jakých principech vlastně vyučování funguje, co učitelem zvolený postup zdůrazňuje a co naopak odmítá. Výsledkem byla řada koncepcí, mezi kterými dominovalo dogmatické vyučování, slovně-názorné, problémové, rozvíjející případně i programované vyučování (Mareš, 1990/1991).

Učitelovo pojetí výuky má tedy výrazný vliv na výchovně-vzdělávací proces. Samotný učitel jakožto činitel tohoto procesu je ale pouze jedním z aktérů a jeho podíl na výsledcích žáka v kognitivní oblasti kolísá jen mezi 30 – 60 % (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996).

Otázka je tedy nasnadě. Jak by měl učitel postupovat, aby se mu podařilo maximálně využít získaného prostoru, který není nijak velký ve srovnání s dřívějším tvrzením, že právě on je tím rozhodujícím činitelem v úspěšném dosahování žákovy výsledku?

S pedagogikou jde ruku v ruce psychologie, která v souvislosti s učitelovým pojetím výuky zdůrazňuje, že každé pojetí vyučování se opírá o určitou psychologickou teorii žákovy učení (Helus, Kulič, Hrabal, Mareš, 1979).

## **2.2 Vlastnosti učitelova pojetí výuky**

„Učitelovo pojetí výuky tvoří základ pro učitelovo uvažování o pedagogické skutečnosti i pro jeho pedagogické jednání. Učitelovo pojetí výuky je komplexem, který integruje do svého svébytného celku řadu dílčích složek“ (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, s. 12). Mareš uvádí, že učitelovo pojetí se vyznačuje řadou vlastností. Dle jeho názoru je:

- Implicitní, neboť nemá obvykle podobu výslovně řečených a detailně propracovaných zásad;
- subjektivní, protože souvisí se zvláštnostmi osobnosti a vede k individuálnímu stylu činnosti;
- spontánní – zpravidla vzniká a proměňuje se na základě životních zkušeností, klíčových událostí v profesionální kariéře; je zatím relativně málo ovlivněno pregraduální přípravou i dalším vzděláváním učitelů (v otázce pregraduální přípravy Mareš zároveň uvádí, že se učitelovo pojetí neobjevuje naráz a vidí možnost propojení s vlastním názorem na vedení výuky, který si vytváříme již jako žáci a který má často

podobu negativního pojetí, neboť jde o úvahy, co by daný žák v roli učitele určitě nedělal);

- relativně neuvědomované – učitel je obvykle vědomě nerozebírá, promyšleně nekontroluje, z čehož vyplývá, že jeho pojetí funguje spíše bezděčně;
- orientované – součástí je kladné, neutrální či záporné hodnocení, což se projevuje především tak, že učitel něco přijímá, jiné jej nechává lhostejným, něco naopak nechce dělat, nebo někdy až vášnivě odmítá;
- stereotypní – jeho průběh je ustálený, vyznačuje se malou variabilitou (viz níže uvedené výzkumy Havlínové) a pružností a přitom se tváří jako „optimální“ pro daného jedince, ačkoli může jít spíše o pohodlnou ustrnulost či obavu ze změn; vede k ustálenému způsobu jednání, zajišťující vyřešení běžných situací, ale zároveň může vyústit ve stereotypnost a odmítání jiných než ověřených postupů; směřuje k výsledkům určitého typu a komplikuje dosažení výsledků jiných;
- relativně stabilní – odolává vnějším zásahům a pomalu se mění v čase (viz níže uvedené výzkumy na švédských a anglických školách).

### **2.3 Funkce učitelova pojetí výuky**

Učitelovo pojetí výuky plní také řadu funkcí (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996):

- Projektivní (ovlivňuje co a jak chce učitel dělat);
- selektivní (co je pro něho samotného prvořadé a čemu naopak nepřikládá takový význam);
- motivační (co jej pohání k určité činnosti, co jej nechává lhostejným, ale také co ho podněcuje k odporu);
- regulační (spočívající v jeho rozhodování a preferenci určitých postupů řízení);
- konativní (o co se snaží a jak v konkrétních situacích jedná; Obst a Kalhous uvádějí na tomto místě funkci korelativní);
- hodnotící (zahrnující způsob hodnocení sebe sama, ale také ostatních pedagogických aktérů a celého procesu včetně jeho závěrů);
- rezultativní (jakých výsledků je dosaženo a které naopak leží mimo dosah jeho působení).

## 2.4 Složky učitelova pojetí

Mareš se domnívá, že zahrnuje několik dílčích pojetí, především:

- Pojetí cílů;
- pojetí učiva;
- pojetí organizačních forem;
- pojetí vyučovacích metod, podmínek a prostředků;
- pojetí žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoje;
- pojetí skupiny žáků a školní třídy;
- pojetí učitelské role a sebe sama jako učitele;
- pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu (kolegů ve sboru, nadřízených, rodičů apod.), (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996).

## 2.5 Formování učitelova pojetí

Učitelovo pojetí výuky není výsledkem krátkodobého poznání, ale vyvíjí se postupně a na základě nejrůznějších vlivů dochází k jeho transformaci.

Obst a Kalhous ho chápou jako dlouhodobější proces vznikající z mlhavých představ krystalizujících do jasné vyhraněnosti v podobě zásad, které učitel může doložit argumentací (Obst, Kalhous, 2002).

Lukášová-Kantorková je přesvědčena, že existuje subjektivní pojetí výuky, které má svůj vývoj v profesní ontogenezi učitele (Lukášová-Kantorková, 1997).

Mareš doplňuje, že utvářející se pojetí doznává výraznějších změn ve třech obdobích:

### 1. Období před studiem na vysoké škole

Kyriacou říká, že si v této době budoucí učitelé vytvářejí prekonceptci své budoucí výuky. Současně ale připomíná výzkumy, které poukazují, jak nedostatečný je to základ pro začátek vlastní učitelské práce, neboť pro její úspěšné vykonávání je nutné získat celou škálu pedagogických dovedností (těmi Kyriacou myslí vědomosti, rozhodování, činnosti). Jako příklad uvádí výzkum J.H.C. Vonky (Problems of the beginning teachers, publikovaném v European Journal of Teacher Education v roce 1983), který požádal 21 začínajících učitelů o vedení deníku, a jejich žáky pak o vyplnění dotazníku zaměřeného na pedagogické dovednosti těchto začínajících učitelů. Z výzkumu vyplynulo, že si učitelé nevěděli rady s kázeňskými přestupky žáků, ale ani s použitím učebních osnov jako základu pro přípravu hodiny. Nedokázali rozlišit, které prvky si zasluhují větší pozornost a důraz ve vyučování. Nestejné tempo žáků se často jevilo jako neřešitelný problém. Obtížně zvládnutelné se

ukázaly situace, kdy žák po skočení výkladu probrané látky neporozuměl. Učitel situaci řešil tím, že zopakoval celý výklad znovu (Kyriacou, 2008).

## **2. Období studia na vysoké škole**

Během studia se student dozvídá řadu teoretických doporučení, která se propojují s předchozími postoji a očekáváním. Do svého pojetí implementuje doporučení nejen svých vyučujících, ale také fakultních učitelů, se kterými spolupracuje v rámci odborné praxe. Výsledkem jsou pak částečné změny na základě vlivů vnějších tlaků a autorit. Mareš nazývá pojetí v tomto období příznačně jako „krystalizující“, neboť skutečně doznává určitých změn. K výraznějším změnám však nedochází, což popisují některé americké výzkumy. Pedagogické názory budoucích učitelů jsou ve svém základě značně rezistentní a jsou ovlivňovány především vlastní praxí ve škole. Budoucí učitelé nemají vždy jasně formulované pojetí výuky. Jde tedy spíše o volné seskupení pedagogických zásad a doporučení, které vyplňuje cestu od určitých představ až po ucelené učitelovo pojetí. Obst hovoří o intuitivní představě pojetí výuky.

Mareš vidí učitelovo pojetí jako psychologicky významnou kategorii, kterou je nutné brát v úvahu také při budoucí přípravě učitelů, a proto apeluje na vyučující, aby se více zaměřili na propojení jednotlivých poznatků a dovedností v ucelený a fungující systém, neboť jinak je výsledkem jen nesourodá směsice vědomostí a dovedností, která někdy není příliš funkční, ani stabilní, a v praxi je tak obtížně použitelná (Mareš, 1990/1991; Obst, Kalhous, 2002).

## **3. Období prvního působení ve škole**

Období hledání a dotváření vlastního pojetí. Jeho pedagogické myšlení ovlivňují kolegové i uvádějící učitel (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996).

Zmínil jsem se o obdobích, ve kterých byly změny výrazněji pozorovány. Tím ale proces transformace pojetí nekončí. Velkou úlohu zde hraje osobnost samotného učitele a jeho zájem o přepracovávání, zpřesňování a hledání určitého ideálu. Může se mu ale také naopak zdát jeho dosavadní pojetí natolik optimální, že nevidí žádnou perspektivu v jeho dalším přetváření.

Mareš zdůrazňuje fakt, že učitelé nemají vždy pojetí výuky vyhraněné a jasně formulované (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996).

## 2.6 Ustálení učitelova pojetí výuky

Mareš nenachází příčinnou souvislost mezi věkem učitele a kvalitním pojetím výuky. Není zárukou, že starší učitel bude mít zákonitě vypracovanější a lepší pojetí. Zmiňuje se o tzv. pásmu věkového optima (u každého učitele individuální), ve kterém učitelovo jednání a myšlení vykazuje nejlepších výsledků (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996).

Kyriacou hovoří o okamžiku, kdy učitel dosáhl takového rozsahu pedagogických dovedností, který mu postačí k realizaci uspokojivého vyučování. Pak se pro něj často stává vyučování rutinní záležitostí. Další rozvoj těchto pedagogických dovedností samozřejmě závisí na motivaci učitele a na konkrétním jedinci, který sám určuje, jak podstatné je pro něj investovat svůj čas do jejich zlepšování (Kyriacou, 2008).

Mareš v této souvislosti hovoří o tzv. tvořivých učitelích. Těm na pojetí výuky záleží, a tudíž se nebrání neustálému rozvoji a hledání efektivních postupů odrážejících se mimo jiné v originalitě tohoto pojetí. Tito učitelé pak neustrnou u jednoho zažitého chápání výuky, ale naopak se jej snaží všemožně vylepšovat.

Někteří učitelé se hlásí k určitému pedagogickému směru či autoritě, a toto smýšlení jejich pojetí citelně ovlivňuje. Přejaté pojetí je pak většinou založeno na emocích a postojích dotyčného jedince a originalita se z něj vytrácí (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996). V takovémto postoji vidí Obst úskalí přinejmenším toho rázu, že nemusí vyhovovat každému učiteli, žákovi či rodičům. Zmiňovaná osobitost je zde nahrazena notnou dávkou konzervatismu (Obst, Kalhous, 2002).

Existují ale také učitelé, kteří nemají stabilní názor. Výuku pak mění podle toho, co je aktuálně zajímavé. K ovlivnění jejich pojetí pak stačí tlak ze strany jinak smýšlejícího ředitele nebo nejrůznější módní trendy (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996).

Obst se zmiňuje o extrémech, kdy někteří učitelé nadšeně až nekriticky přijímají nové nápady, experimentují a poučují druhé, až po ty, kteří mají na jakékoliv změny vyhraněné názory a nemají chuť je měnit (Obst, Kalhous, 2002). Svatoš v této souvislosti hovoří o skupině učitelů, kteří jen velmi neochotně mění své zaběhnuté postupy. Původ tohoto jednání může být v absenci hlubšího zamyšlení nad tím, jak postupují, když vyučují a jaké to může mít důsledky pro žáky. Krajností je pak učitelovo subjektivní přesvědčení o dokonalosti a profesionalitě své práce a odmítavý postoj vůči jakýmkoli inovacím a změnám (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996).

## 2.7 Nutnost sebereflexe

Důležitost sebereflexe je neoddiskutovatelná. V případě stabilizace učitelova pojetí může ubývat důvodů k sebereflexi. Nezvalová vidí sebereflexi jako vytvářenou dovednost a zdůrazňuje nutnost vést učitele k jejímu vytváření (Nezvalová, 1997).

Lukášová-Kantorková zastává názor, že individuální pojetí výuky může být předmětem vlastní sebereflexe a učitelské vzdělání k ní může poskytovat různé cesty (Lukášová-Kantorková, 1997).

Mareš, Slavík, Svatoš a Švec, autoři publikace „Učitelovo pojetí výuky“ jsou přesvědčeni, že způsob učitelova pedagogického myšlení, jeho pojetí výuky a schopnost autoreflexe maximálně ovlivňují úspěšnost a efektivitu jeho pedagogické práce, a to dokonce významněji, než se obecně soudí (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996).

Spousta uvádí, že sebereflexi praktikovala řada učitelů již dříve. Nejde tedy o zcela nový pojem. Svědomití a profesně zanícení učitelé usilující o zkvalitnění své práce se vždy ohlíželi za sebe a uvažovali o výsledcích svého výchovného snažení, aniž by hovořili o autoreflexi. Novinkou tedy není samotný pojem sebereflexe, ale jen způsob, jakým je k tomuto jevu přistupováno. V průběhu let u těchto učitelů docházelo k vytváření (vědomě či podvědomě) určitého osobního a někdy i velmi osobitého vyučovací stylu, v jehož rámci pak modifikovali strategii výuky (Spousta, 1997).

Jiří Mareš v souvislosti se zkoumáním učitelova pojetí výuky uvádí, že není nutné, aby bylo vedeno jen zvenku, tedy jinou osobou, ale jako ideální cestu vidí právě v sebereflexi učitele samotného, který by se tak zamýšlel nad svou pedagogickou prací, nad svými pedagogickými názory, postoji, přesvědčeními, ale i nad riziky, které mohou poškozovat jak okolí, tak i jeho samotného. Takovou analýzu učitelů umožní speciální taxonomie, které sestávají z hierarchicky uspořádaných systémů hledisek a sloužící k sebehodnocení a sebereflexi. Mareš se zmiňuje především o Rossově taxonomii učitelova reflektivního myšlení (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996).

Moderní učebnice pedagogiky s sebou přináší řadu praktických inovací. Součástí Pettyho publikace „Moderní vyučování“ je také dotazník, posuzující jedince jako učitele (Petty, 2002).

Na základě zatím jen malé vlastní zkušenosti bych zde uvedl některé způsoby sebereflexe, které jsem v rámci své dosavadní praxe vyzkoušel.



### **Záznam z hodiny**

Pro autoevaluaci vlastní práce má jistý přínos dokumentace ve formě nahraného videa či jiného záznamu z hodiny. Pomůže učiteli zachytit okamžiky, kterých si nemůže povšimnout v rámci vyučovací hodiny. Tímto způsobem přijde na situace, které ho přinejmenším překvapí a kterých by se chtěl později vyvarovat. Na tuto myšlenku mě přivedlo absolvování přednášek kritického myšlení na katedře Pedagogiky FFUK, kde jsme v rámci seminární práce měli takovýto záznam z hodiny zpracovat a společně s učitelem analyzovat. Vím, že jde v praxi o užívaný model, neboť studenti z pardubické univerzity vykonávající praxi na naší škole byli natáčeni svými vyučujícími a tento materiál následně sloužil jako součást jejich hodnocení z daného předmětu.

### **Hodnocení vyučování žákem**

Cenné podněty jsem získal také hodnocením hodiny samotným žákem. Každé čtvrtletí věnuji jednu hodinu reflexi své práce a spolupráce se žáky. Formou volného psaní mi žáci anonymně sdělují své názory na vedení výuky, své postřehy, námítky a návrhy na změny, které pak poctivě vyhodnocuji a uvažuji o nich. Dle mého názoru toto určité spolupodílení na tvorbě vyučování může pozitivně ovlivnit a upevnit vztah mezi učitelem a žákem. Současně s tímto hodnocením se také dozvím, zda žáci považují jednotlivé očekávané výstupy za zvládnuté a kde případně mají dosud jisté mezery. S kolegyní, se kterou jsme společně pracovali na tvorbě pracovního sešitu pro předmět Španělský jazyk, jsme pak za každý probraný celek zařazovali tabulku obsahující jednotlivá témata a úroveň naplnění. Není to ale jen moje doména. Na observacích mých kolegů jsem zjistil, že většina z nich přikládá takovému druhu zpětné vazby mimořádný význam. Myslím, že tímto způsobem si učitel vypěstuje určitý návyk spojovat vyučovací činnosti s hodnocením.

„Dobrým učitelem se může stát ten učitel, který o vyučování neustále přemýšlí. Přizpůsobuje vyučování individuálním zvláštnostem svých žáků, jejich vzdělávacím potřebám a zájmům a vytváří vhodné podmínky pro jejich učení, průběžně monitoruje průběh a výsledky vyučování, vyvozuje pro sebe závěry, zajímá se o změny ve třídě a ve škole a o jejich zdroje, reflektuje vzdělávací kontext a flexibilně přizpůsobuje své pedagogické přístupy novým podmínkám a požadavkům ve vzdělávání“ (Vašutová, 2007, s. 47).

### **Hospitační činnost**

Na utváření pojetí mají zásadní vliv také hospitace. Dříve byla doménou ředitele školy či školního inspektora. V současnosti nejsou výjimkou vzájemné observace kolegů. Na Základní

škole v Praze 2, Londýnské ulici, kde učím, je běžnou praxí, že v rámci analýzy učitelského portfolia, které se koná dvakrát za školní rok, předkládáme také formuláře z absolvovaných hospitací. Dnes je elektronické portfolio dokonce součástí školního webu, kam si vzájemně umísťujeme závěry z hodin. Tato praxe se mi osvědčila a dle mého názoru také ovlivnila mé pojetí výuky, stejně jako ostatních učitelů, se kterými jsem na toto téma hovořil. Možnost vidět kolegu při práci či být viděn druhým je mnou i ostatními kvitováno s povděkem, zvláště když jsou výsledky těchto observací ku prospěchu věci a učitele povzbudí do další práce či do hledání efektivnějších řešení. Samozřejmě záleží na vedení školy a její podpoře a motivaci k realizaci takovýchto činností.

Kyriacou vyzdvihuje přínos hospitací pro učitele a v reakci na častou nevoli k takové činnosti z pohledu pozorovaného učitele uvádí, že by ji neměl chápat jako akci, při které jde o hledání chyb za účelem učiteli nějak ublížit (i když jsou mi známy i takové případy), ale za efektivní způsob monitorování a napomáhání v jeho sebereflexi a hodnocení vlastního vyučování. Autor dále popisuje zajímavé zjištění, kdy hospitující sami často uváděli, že se o svém vlastním vyučování dokonce naučili více z pozorování svých kolegů, než když někdo pozoroval je samotné (Kyriacou, 2008).

Samozřejmě chápu obavy učitelů z nejrůznějších hospitací. Sám jsem měl na začátku své praxe velmi negativní pocity z jakékoliv observace, ať už kolegou nebo ředitelem školy. Postupem času, v souvislosti s faktem, že škola, kde učím, byla jednou z pilotních v zavádění vlastního ŠVP (Školní vzdělávací program), a tudíž i hojně navštěvovanou jinými školami a učiteli, jsem si na tyto situace zvykl a dnes je prožívám mnohem lépe, s vidinou jistého přínosu v podobě připomínek a zpevnění ve formě závěrečného rozboru s hospitující osobou.

Větší autonomie učitele otevírá široký prostor pro jeho seberealizaci. Aby tohoto prostoru mohl plně využít, doporučuje Petty neustále sledovat aktuální dění v oboru a snažit se s ním udržet krok. Za významné považuje podněcovat v učiteli odvahu, aby se nebál experimentovat a zároveň určitým způsobem (nejlépe ve formě hospitací) pozoroval práci zkušených pedagogů, což se dle slov autora ukazuje jako velmi efektivní (Petty, 2002).

Pluralitní společnost přináší řadu možností pro neustálé zdokonalování výchovně-vzdělávacího procesu a seberealizaci. V podobě široké škály nejrůznějších kurzů, seminářů a dílen může učitel poznávat práci svých kolegů a následně jednotlivé zkušenosti implementovat do vlastní práce. Samozřejmě zde hrají velkou roli nejrůznější činitelé. Ne všechny sebevzdělávací aktivity mohou mít efektivní přínos pro učitelovu práci. Určitě záleží na kvalitě kurzu či semináře.

## 2.8 Pedagogické myšlení učitelů v korelaci se společenskými změnami

Učitelovo pojetí výuky je ovlivňováno nejen pedagogickými zkušenostmi učitele, ale také změnami v učitelské profesi dané společností.

Obst a Kalhous potvrzují, že vnější vlivy formující učitelovo pojetí výuky jsou nezanedbatelné a nemůžeme je podceňovat. Zároveň si však myslí, že hlavním činitelem utváření pojetí výuky by měl být sám učitel a na základě diagnostiky svého pojetí prostřednictvím sebereflexe by měl začít rozrušovat nevhodné stereotypy a promyšleně rozvíjet jednotlivé složky svého pojetí výuky. Oba odborníci vidí jasnou souvislost učitelské sebereflexe s učitelovým pojetím výuky a zdůrazňují její důležitou funkci, neboť jakožto pomáhající, vztahová profese je učitelství silně ohroženo syndromem vyhoření (burnout effect), (Obst, Kalhous, 2002).

Tak, jak se mění myšlení společnosti, mění se i pojetí vzdělání, které s celkovými změnami koreluje a snaží se aktivně reagovat na nové podmínky. Situace v pojetí vzdělávání a výuky se razantně změnila po roce 1989, kdy v tehdejší Československu došlo k výrazným politickým a společenským změnám, jejichž odrazem byl i nový pohled na tematiku školství a obsah vzdělávání. Zkoumání názorů a postojů učitelů v období socialismu bylo značně omezené a především v tehdejší politické situaci, v níž byli učitelé chápáni jako realizátoři školské politiky vládnoucí strany, se nejevilo jako žádoucí zkoumat, co si myslí o své profesi (Průcha, 2002).

Změna situace po roce 1989, akcentující samostatnost, kdy politické restriktce přestaly bránit učitelské tvořivosti, nastartovala etapu demokratického přerodu výchovně-vzdělávacího procesu v naší zemi. Otázkou bylo, na kolik jsou učitelé připraveni a ochotni implementovat nové postupy a inovativní myšlenky do své praxe, která se od té dřívější značně lišila.

Porevoluční změny reflektují některé výzkumy realizované v letech 1991 - 1995. Jejich srovnáním dojdeme k rozporuplným závěrům. Přestože řada učitelů po roce 1989 usilovala o změnu nevyhovujícího stavu školních poměrů a vzdělávání, výsledky šetření Miluše Havlínové (formou odpovědí v deseti problémových oblastech) s takovým zájmem příliš nekorespondovaly. Vyplývalo z nich, že učitelé setrvávají v používání stejných forem a metod s výrazným upřednostňováním frontální výuky a jejich počínání stagnuje v zažitých způsobech práce.

Jiný pohled přináší šetření provedené Jiřím Marešem (formou dotazníku UVP – Učitelovo pojetí výuky). Závěry tohoto výzkumu ukazují na řadu změn v pojetí výuky, a to především v podobě velmi opatrného uvolňování pravidel žákovského chování ve třídě, zřetelné snaze o vymezení základního učiva, postupného odklánění od učebnice jako

hlavního zdroje poznatků a zatím nevýrazného posunu od pamětního učení k jeho samostatnější a tvořivější podobě. Na rozdíl od Havlínové, která hovoří o absenci sebereflexe, nízké tvořivosti či pedagogické lenosti, Mareš uvádí nárůst debat o učivu mezi pedagogy, užití aktivnějších a pestřejších forem ve výuce a jejich aktivní zájem o sebevzdělávání a ochotě zabývat se metodickými inovacemi výuky.

Všechny změny mohou mít své vysvětlení v porevoluční situaci, kdy v zavádění nových prvků do vzdělání a výchovy panoval jakýsi chaos přinášející v rychlém sledu řadu nejrůznějších inovací na pozadí společenských i politických změn, ve kterých bylo občas nesnadné se orientovat. Problém by dle Mareše vyžadoval metodologicky širěji založený a dlouhodobější týmový výzkum (Havlínová, 1993; Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996; Vašutová, 2007).

Kurikulární reforma změnila pojetí vzdělávání, což se razantně promítlo do učitelské profese. Postupné přenesení některých kompetencí na jednotlivé školy bylo jedním z důležitých transformačních kroků. Změna přinesla prostor pro samostatnou a tvořivou činnost učitelů. Přesto ne všichni učitelé dokáží této možnosti využít.

Aktuální situace nabízí učitelům mnohem větší prostor pro projektování i realizaci situací, ve kterých je zřetelná snaha aktivizovat žáka k samostatné a tvořivé činnosti. Zároveň mu umožňuje uplatnit rozmanité vyučovací postupy. Změna je ale závislá na rekonstrukci pedagogického myšlení.

Slavík na prostor učitelova jednání ve výuce nazírá jako na komplexní celek. Nezvalová dále jeho myšlenku rozvíjí a definuje tento celek jako sémantické pole, ve kterém jednání učitele a žáků nabývá specifických významů a hodnot. To, co si pak žáci odnášejí z výuky jsou právě odhalené významy a hodnoty, které jsou obsahem a zároveň i cílem jejich setkání s učitelem (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996; Nezvalová, 1997).

Jiří Mareš předpokládá, že právě pedagogické myšlení učitelů je jedním z klíčů ke změnám ve školství. Uvádí, že může petrifikovat dosavadní stav, může motivovat k návratu do minulosti; může být zdrojem pedagogického tápání, ale i zdrojem pedagogických inovací (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996).

Po učitelích je požadována bezprostřední změna pedagogického myšlení, postojů i způsobů pedagogické práce. Tento fakt však naráží na řadu problémů spočívajících především v určité neochotě v interiorizaci nového modelu. Vašutová zastává názor, že v přijetí této změny brání učitelům především vytvořené a osvědčené stereotypy vyučování a hodnocení, nebo předsudky o zbytečnosti změny. Musíme si uvědomit, že s kurikulární reformou došlo také k výrazné změně role učitele, transformující se do celé struktury

pedagogických rolí, které si učitel nevolí, neboť jsou determinovány definovanými funkcemi školy. Ty se pak na základě profesních činností specifikují a profilují (Vašutová, 2007).

To, že není jednoduché v krátké době změnit myšlení učitelů v závislosti na nejrůznějších proměnách dokazují také zkušenosti ze zahraničí. Longitudinální výzkum prováděný ve Švédsku Matsem Ekholmem a Magnusem Kullou z univerzity v Karlstadu v letech 1969, 1979 a 1994 jasně ukazuje, že švédské základní školy v průběhu 25 let udržovaly spíše stabilitu ve svém chování, než aby vykazovaly dramatické změny, a to i přes řadu reforem v 80. a 90. letech zaměřených na modernizaci kurikula a četné apely ze strany politiků i pedagogů-teoretiků. Oba odborníci potvrzují, že nejpřekvapivějším výsledkem šetření v průběhu 25 let je to, že školy ve Švédsku jsou značně stabilní. Změny, které byly zjištěny, jsou celkem nepatrné a existují oblasti života škol, v nichž nebyly zjištěny vůbec žádné (Průcha, 2009).

Výsledky švédského výzkumu částečně korespondují se závěry kvalitativního výzkumu učitelů anglických škol, zveřejněným v roce 1996 Webbem a Vulliamym, ve kterém se oba odborníci snažili zmapovat změny v myšlení učitelů po zavedení národního kurikula v Anglii a Walesu (1988). Šetřením byla zjištěna vysoká míra stability pedagogického myšlení učitelů a tendence setrvat na ustáleném pojetí výuky s akcentem na frontální způsob vyučování (Průcha, 2002).

Z vlastní praxe mohou potvrdit, že na změny v edukačním systému řada učitelů reagovala přinejmenším rozpačitě. Inovace s sebou přinesly řadu otázek týkající se odborné připravenosti a podmínek realizace. Průcha chápe určitou zdrženlivost ne jako negativní rys učitelů svědčící o „zaostalosti“ či „nízké flexibilitě“, ale jako rys univerzální, charakteristický i pro učitele jiných zemí, který je spíše rysem pozitivním, neboť zachovává stabilitu školní edukace v podmínkách nestabilního světa (Průcha, 2002). Vašutová pak vidí možnost lepší adaptace učitelů na nové podmínky v odstranění bariér, a to především formou vzdělávání učitele pro reformu a její finanční podpory, popularizace v médiích, nejrůznějších odměn a oceňování angažovaných učitelů, určitého času pro přizpůsobení se změnám a v neposlední řadě podpory uvnitř školy zvláště ve formě participace, spolupráce, komunikace a facilitace. Důraz klade také na celoživotní vzdělávání učitele a nutnost kladení si krátkodobých a dlouhodobých cílů své profesionalizace (Vašutová, 2007).

Změny v myšlení učitele se promítly do jeho celkové činnosti. Ovlivnily jeho myšlení v realizaci vyučovací hodiny, její plánování, cíle, metody, formy nebo hodnocení. Dvořáková zastává názor, že učitelovo pojetí by mělo zároveň určit, jakým způsobem bude hodnotit. Současný učitel už by se neměl ptát, zda je lepší známkovat nebo slovně hodnotit, ale

zvažovat, co vlastně vyžaduje jeho pojetí vyučování, neboť může docházet k situaci, kdy učiteli klasické hodnocení v jeho pojetí výuky doslova brání (Dvořáková, 1993/1994).

Samotné uplatnění „nestandardních“ forem a metod výuky není jednoduché. V praxi s sebou přináší určité problémy. Ať už jde o organizaci, kdy učitel v rámci projektu potřebuje zasáhnout do školního rozvrhu nebo zajištění vhodného místa pro jeho realizaci. Pokud je vedení školy flexibilní a ochotné přistoupit na řadu inovací, poskytne učiteli prostor pro jeho vlastní realizaci a tvořivost a vyjde vstříc jeho požadavkům, pak mu nebrání téměř nic v cestě za zefektivněním výuky. V praxi se mi osvědčilo nezahltit žáky novými formami, ale postupně a vhodně výuku ladit tak, aby bylo nové se „starým“ v ideální rovnováze. Vysvětlil bych na příkladu frontálního vyučování. Jeden čas se razantně upouštělo od tohoto způsobu výuky. Mně se ale v praxi potvrdila její důležitost jako jedné z forem, která bezesporu patří do rejstříku učitele. Jsou hodiny, kdy se bez něho prostě neobejdeme. Poté, co většina učitelů od něj upustila a výuka pobíhala tu formou projektu, tu zase s použitím kritického myšlení, ozývali se žáci s tím, že už je takové způsoby výuky nudí. Opětovný návrat mimo jiné i k frontální výuce a zavedení rovnováhy jednotlivých forem výuky bylo kvitováno s povděkem.

Švecovi se v souvislosti s úspěšností výchovně-vzdělávacího procesu jeví jako důležité zjišťovat učitelovo pojetí tzv. efektivních vyučovacích postupů, neboť je jednou ze součástí celkového učitelova pojetí výuky a zároveň jednou z vnitřních determinant jeho pedagogické tvořivosti. Zajímavostí je, že učitelovo pojetí efektivních vyučovacích postupů podněcující tvořivost u žáků je jen z části závislé na pedagogických zkušenostech a délce pedagogické praxe daného učitele (podobné jako u Mareše a minimální korelací kvalitního pojetí s věkem zkoumaného). Pedagogické dovednosti a zkušenosti jsou sice předpokladem k utváření progresivního pojetí vyučovacích postupů, ale z velké části závisí především na zájmu učitelů o nové formy a metody výuky korespondující s úsilím o sebevzdělávání. Z výsledků empirických sond (výzkumná technika – dotazník, „Jaké je moje pojetí efektivních vyučovacích postupů“) vyplývá, že učitelé mají zájem o nové a efektivní vyučovací postupy a za praktické zdroje pak považovali mezi jinými i možnost pedagogického experimentování nebo výměnu zkušeností s kolegy. Podle autora je důležité sledovat a rozvíjet individuální pojetí vyučovacích postupů učitele už v pregraduální učitelské přípravě (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996).

## **2.9 Pojetí výuky českými učiteli v komparaci se zahraničními kolegy**

Zamyslíme-li se nad otázkou, jaká pojetí zastávají čeští učitelé, najdeme odlišnosti nejen v pojetí konkrétní vyučovací hodiny, ale třeba i v náhledu na koncepci daného vyučovacího předmětu.

Průcha prezentuje jako vzorek rozsáhlý srovnávací výzkum CES (Civic Education Study) realizovaný koncem 90. let 20. století, jehož cílem bylo zjistit, zda se pojetí výuky předmětu Občanská výchova u učitelů jednotlivých zemí liší. Česká republika byla jedním z 28 států, kde se výzkum realizoval. Zkoumaným vzorkem se stali žáci 8. ročníku. Z výsledků vyplynulo, že čeští učitelé se diametrálně odlišovali v otázce Občanské výchovy jako předmětu, když uváděli, že by se měla vyučovat jako samostatný předmět. Většina ostatních zkoumaných zemí preferovala model Občanské výchovy integrované do jiných společenskovedních předmětů (především Norsko, Dánsko a Švédsko). Dále pak v důležitosti uvedeného předmětu pro politický a občanský rozvoj žáků. Zde zastávala názor, že výuka Občanské výchovy nemá v této oblasti rozhodující vliv, a byla tak v opozici proti některým státům jako Velká Británie či Portugalsko, které naopak její výrazný vliv podtrhovaly. Naopak v otázce používání určitých vyučovacích metod a aktivity žáků byla organizace předmětu Občanská výchova realizovaná v českých školách velmi shodná s většinou zúčastněných zemí.

Zajímavé výsledky přináší i výzkum TIMSS (Third International Mathematics and Science Study Video Study) zaměřený na zkoumání oblasti matematického a přírodovědného vzdělávání. V dotazníkovém šetření, kterému byly podrobeny náhodně vybrané školy (konkrétně žáci 8. ročníku) ze 40 zemí, bylo zjištěno, že se čeští učitelé v oblasti využívaných postupů výrazně negativně neodlišují od těch zahraničních ( Průcha 2002).

## **2.10 Metody zkoumání učitelova pojetí výuky**

Dosavadní šetření je zaměřeno nejen na klíčové fáze učitelovy dráhy, ale i na klíčové osoby, které jeho pojetí výuky mohou nějakým způsobem ovlivnit. I přesto, že jsou dnes odborníci schopni podrobně analyzovat reálný průběh vyučovací hodiny, vědí jak probíhala, co v ní dělal učitel i žáci, neznámou zůstává i nadále, proč probíhala zrovna tímto způsobem. Výzkumníci se snaží rozkódovat proměnné učitelova jednání a osobnosti, které jsou klíčové pro průběh vyučování. Zkoumají vliv věku, pedagogické zkušenosti, pohlaví, spokojenost v povolání, pregraduální přípravu, intelektové schopnosti, extroverzi, neuroticismus, odolnost vůči stresu nebo postoje k žákům. Mareš však uvádí, že každá tato proměnná sama o sobě

koreluje jen v minimální míře s žákovým rozvojem (0,2 – Bloom). Jednou z nadějných proměnných tak zůstává učitelovo pojetí výuky (Mareš, 1990/1991).

Průcha uvádí, že některé stránky učitelova pedagogického myšlení a jednání jsou dosud neprozkoumané a pedagogická teorie o nich může jen spekulovat. Jde například o otázku skrytého kurikula, tedy toho, s čím se žáci ve škole setkávají a co na ně působí, aniž by bylo explicitně vyjádřeno ve školním kurikulu. Do této kategorie spadají osobní postoje a hodnoty, které učitelé prezentují žákům, ať už vědomě či nevědomě. V současnosti se můžeme jen dohadovat, do jaké míry se učitelovo pojetí výuky (pedagogické myšlení učitele) reálně projevuje ve výuce, neboť jde o velice široký pojem, který dosavadní výzkumy nebyly schopny dostatečně objasnit (Průcha, 2000).

Řada předních odborníků, mezi nimi také Lukášová-Kantorková, je přesvědčena o významu zkoumání na tomto poli pedagogické reality, neboť jsou zde skryty zdroje profesního rozvoje i seberozvoje na cestě k učitelské profesi (Lukášová-Kantorková, 1997).

Švec považuje ve zkoumání učitelova pojetí výuky za perspektivní kvalitativní přístup založený na pozorování, rozhovorech či analýze případových studií (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996).

Reflektovat určitým způsobem učitelovy názory, postoje a přesvědčení není jednoduché. Podle Mareše může být důvodem fakt, že o těchto záležitostech obvykle hlouběji nepřemýšlí a pokud ano, je jeho nahlížení zcela subjektivní. Zároveň se při jeho zkoumání řada učitelů může cítit ohrožena (což se mi potvrdilo, když při dotazech na vlastní pojetí výuky někteří odpovídali vyhybavě a snažili se sami sebe „vykreslit v lepších barvách“). Samotné bádání závisí na použití nepřímých a různorodých metod, neboť učitelovo pojetí výuky je nepřístupno přímému zkoumání a představuje složitý komplex proměnných.

S odkazem na D.M. Kaganovou (Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle, 1990) dodává, že potíže mohou souviset také s užívanými metodami, které jsou časově náročné a přinášejí výsledky pouze malého vzorku zkoumaných. Údaje získané od různých učitelů není snadné interpretovat, vzájemně komparovat a následně zobecnit.

Metody umožňující zkoumání učitelova pojetí výuky třídí Mareš do šesti skupin dle podílu aktivity samotného učitele:

- Pozorování;
- dotazníky a škály (viz dotazník UPV skládající se z neukončených vět);
- rozhovor;
- kvalitativní metodologie;



- řešení modelových situací;
- taxonomie pro sebereflexi (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996).

### 3 Cíle výchovy a vzdělávání v kontextu učitelova pojetí výuky

V souvislosti se změnami v pojetí vyučování je nutno uvést, že k odlišnému chápání došlo také v oblasti cílů vzdělávání, a tedy i výuky. Ty se transformovaly v závislosti na společenských změnách, které se promítly do obsahu nového kurikula. Pojetí cíle je jednou z významných komponent učitelova pojetí výuky a zároveň i jedním z pilířů modernizace školství. Proto je na tuto kategorii soustředěna velká pozornost odborníků, ale i veřejnosti, neboť dává jasný směr dalšímu vývoji.

Zatímco dříve měl učitel hranice jasně vymezené učebními osnovami, dnes je jeho pole působnosti mnohem širší. Se změnami v pojetí se tudíž měnil i vztah k cíli. Osobitost učitelova pojetí se promítá do vymežování cílů, samotné práce s cíli i následujících výsledků vyučování.

Už v 80. letech vyvstala potřeba hlubšího zkoumání kategorie cíle a dokonce se objevily snahy o modifikaci výukových cílů pro jednotlivé předměty (Horák, 1988). Didakticko-metodické příručky však často ovládal jednostranný didaktizující normativismus a tudíž vedl k velmi zjednodušenému a vulgarizovanému chápání kategorie cíle. Skalková zastává názor, že zjednodušené interpretace vyústily ve značný formalismus, který až byrokraticky-normativní cestou vyžadoval na učitelích, aby ve svých přípravách na každou hodinu formulovali „výchovně vzdělávací cíle“. Výsledkem byla pochopitelná diskvalifikace samotné problematiky cíle, spjaté s činností učitele a žáka ve vyučovací hodině (Skalková, 1974).

Zlom v pojetí cíle výchovy a vzdělání v době před rokem 1989 a nyní je markantní, neboť k jeho dřívější formulaci značně přispěla politická orientace naší země na východní blok. Kolář uvádí, že se v současné době významně usiluje o přebudování pojetí vyučování a s ním se také významně posouvá a nově formuluje právě cílová kategorie. Dochází tedy ke změně cílové hodnoty a k jejímu obrazu by se měl změnit celý komplex vyučování (Kolář, Vališová, 2009).

Obrovská změna přišla v podobě rámcového vzdělávacího programu. Cíle vycházející z obsahu předmětů se změnil v kompetence, tedy jakési oblasti, pomáhající žákovi v jeho harmonickém utváření osobnosti, které by mu ve výsledku měly poskytnout dostatečnou vybavenost pro zvládnutí úspěšného a kvalitního života. Z polohy vědomostí a dovedností přecházíme ke kompetencím jako vyšším cílovým hodnotám.

Současnou situaci výstižně charakterizuje Kolář, když uvádí, že se mění povaha základního východiska modernizace cílů, neboť se tradiční industriální společnost transformuje na společnost informační a do procesů a povahy vzdělávání vstupuje

globalizace. Tyto změny s sebou přináší úpravy jak pojetí v pojetí cílů vzdělávání, tak vzdělávání vůbec (Kolář, Vališová, 2009).

Nazírajíce na reformu z více úhlů, musíme vyjma viditelných pozitiv, které učitel s novou reformou získal a mezi kterými dominují svoboda, možnost seberealizace či uplatnění kreativity, zmínit i druhou stránku věci. Pedagog má více prostoru pro tvůrčí činnost, ale zároveň i větší odpovědnost, která s výběrem cíle jasně koresponduje. Současný učitel sice není svázaný osnovami, které by striktně udávaly „tón“ a směr výuky, ale také se od něj očekává jistá kompetentnost a schopnost spočívající v úspěšné práci s touto významnou kategorií, při které je nutné zohlednit všechny dostupné skutečnosti. Jelikož jsou výsledky výchovně-vzdělávacího procesu závislé na pečlivé práci při stanovování cíle, je v pedagogické literatuře často uváděno, že se někteří učitelé této činnosti raději vyhýbají.

Cíl sám o sobě má ve výchovně-vzdělávacím procesu neoddiskutovatelné místo, neboť už sama obvyklá definice výchovy dává jasně najevo, jak důležitou funkci plní. Cíle vymezují edukační záměry a naznačují směr žádoucích postupů. Do značné míry tím předurčují výsledky, kterých má být prostřednictvím výchovy a vzdělání dosaženo.

Důležitost kategorie cíle potvrzuje řada předních pedagogů, mezi nimi také Skalková, která uvádí, že je výchozím momentem veškerého úsilí o zvyšování úrovně vyučování a současně také výchozím momentem všech modernizačních snah, což jen deklaruje výše uvedená tvrzení. Cíl charakterizuje jako požadavek všestranně rozvinuté osobnosti mladého člověka. Cíl vyučování pak chápe jako zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje. Tento výsledek je vyjádřen ve změnách, jichž vyučování dosahuje ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech žáků a v utváření jejich postojů, názorů, hodnotové orientace a v jejich osobnostním vývoji (Skalková, 1978).

### **3.1 Cíle výchovy a vzdělání na pozadí společenských proměn**

Kategorie cíle je historicky podmíněna a díky tomu je nutné, aby cíle, obsah i funkce vzdělávání byly neustále analyzovány, vysvětlovány, inovovány vzhledem k měnícímu se společenskému vývoji a ve vztahu k určitým společenským podmínkám (Skalková, 1999; Kolář, Vališová, 2009).

Kolář uvádí, v souvislosti s cílovými kategoriemi co do koncipování a realizování vzdělávání ve škole, že je to právě tlak nových naléhavých kvalit reality, které působí na neustálé proměny cílů a dělá z této kategorie nestabilní základnu pro tvorbu celého komplexu obsahu a vyučování. V případě změny jde o zdlouhavý a náročný proces, na jehož konci dochází opět k posunům kvality determinující sociální reality a dochází k opětovnému

vymezování nově formulovaných cílů. V tomto případě nelze dosáhnout ideálního stavu, neboť s proměnami společnosti ostře korelují i požadavky na cíle. Kolář vidí jako efektivní permanentní reformování především prostřednictvím tvořivého a pro realitu citlivého učitele (Kolář, Vališová, 2009).

Myšlenky dřívějších kultur se promítají také do podoby současného cíle. Vyváženost prvků výchovy a vzdělání proklamované v Egyptě či antickém Řecku jsou dodnes aktuální.

Cílem se konkrétněji zabýval Komenský. Když v roce 1648 vydal svoji Didaktiku analytickou, bylo v ní pojednáno mimo jiné o důležitosti této kategorie. Podrobněji se zabýval jeho funkcí ve výuce a detailněji celým procesem vzdělávání. Upozorňuje na to, že práce s cílem je ve vyučování rozhodujícím momentem. Ve III. části knihy zaměřené na otázku „jak vyučovat“ jasně tuto myšlenku potvrzuje, když píše: „Přímo za cílem, oklikám se vždy vyhýbej“ a radí učitelé:

1. „Hleď tedy hned od začátku k cíli. Ukaž jej i žákovi, aby když sám uvidí, kam se směřuje, pojal naději, že k němu může dojít, a sám toužil tam dojít. Vidět totiž před sebou hned od počátku cíl a postupovat k němu bez překážky je naší duši, hrozící se nekonečností a průtahů, radostným poznatkem.

2. Cíle si všímej bedlivěji než prostředků. Prostředky jsou totiž pro cíl, nikoli pro sebe a k prostředkům se obyčejně připojuje to, co nesměruje k cíli a může je snadno rozeznat jen s přihlédnutím k cíli. Proto praví Seneca: „Hleď na cíl a upustíš od zbytečnosti“.

3. Cokoli vede přímo k cíli, je královskou silnicí, cokoli má vzhled zájezdní hospody, ať je považováno za průtah“ (Komenský, 2004, s. 54).

Komenský chtěl vytvářet nový systém výchovy a vzdělávání jehož cílem by byla lidskost.

## **20. století**

Skalková uvádí, že otázku cíle a plánování činnosti učitele rozvíjely intenzivně kurikulární teorie v 60. letech (Skalková, 1999). Druhá polovina 20. století však v nesla do této problematiky další řadu nejasností, neboť se objevují nové pedagogické směry, které s sebou přinesly i specifický pohled na vymezování cílů. Směry jako autoritativní pedagogika, antipedagogika, antidirektivní či liberální výchova odmítají mimo jiné uplatňování výukových cílů a jakékoliv vnější normy (Vališová, Kasíková, 2007; Obst, Kalhous, 2002).

Nazírání na vyučování a s ním i na pojetí cíle je spojeno s osobitými představami různých odborníků napříč kontinenty.

Také zakladatel pragmatiké pedagogiky John Dewey prezentuje vlastní pohled na vymezování cílů. Odmítá cíle dané zvenjšku a výchovu chápe jako neustálou přestavbu či

rekonstrukci zkušeností žáků. Vyučování je tak založené spíše na spontaneitě a potlačuje zacílenost (Kolář, Vališová, 2009, Vališová, Kasíková, 2007).

V USA, zemi původu mnoha alternativních pedagogických směrů, ovlivnily vymezení vzdělávacích cílů tři hlavní směry filozofie vzdělávání:

- Progresivismus (orientující se na potřeby žáka, jeho rozvoj a kladoucí důraz na svobodnou volbu obsahu před učením konkrétním vyučovacím předmětem);
- esencialismus (upřednostňující tradiční postupy s akcentem na základní vědomosti a dovednosti a snahou o zachování vyučovacích předmětů);
- rekonstrukcionismus (vidí školy jako základ pro budoucí dospělé členy společnosti a iniciátory společenských změn).

Celé 20. století dochází ke střídání jednotlivých směrů, a tudíž i odlišným pohledům na obecné cíle vzdělávání (Pasch, 1998).

Ve 2. polovině minulého století začala sílit kritika jednostranně kognitivně orientované západní civilizace, která sice dosáhla závratných úspěchů, ale na úkor přírodního prostředí a harmonického rozvoje člověka (Průcha, 2009). Inovační snahy 80. – 90. let spojené s aktualizací Freinetovy pedagogiky, otevřeným či projektovým vyučováním, posloužily jako podnětný impuls při uvažování o cílech spočívající v potlačování jednostranného zřetele a naopak akcentující osobnostní rozvoj, prožitkově-postojové cíle i regulační dovednosti a tvořivé schopnosti (Skalková, 1999).

### **3.2 Změna školního kurikula**

Odborníci přiznávají, že současné školství na rychlost civilizačních změn prostě nestačí reagovat. Zároveň však vidí potřebu připravit děti na budoucnost. Odborná i široká veřejnost si uvědomuje, že obsah vzdělání se přirozeně mění.

Mareš pokládá za důležité, aby škola třetího tisíciletí umožnila žákům svou koncepcí nejen naučit se učivu, ve kterém dochází přirozeně k velkým změnám vzhledem k aktuálnosti, ale vybavit je kompetencemi, jenž jsou „nadčasové“ a dají se univerzálně použít. A to je také dovednost řídit své učení (Mareš, 1998).

Reforma požaduje po učitelích, aby důkladně promýšleli podle nově vymezených cílů vzdělávání, co budou považovat za nejdůležitější ve výuce a aby docházelo ve vyučování vedle vědomostí k rozvoji složitějších dovedností a celoživotních postojů žáka, a to především pospolu. Cílem je vést žáka ke klíčovým kompetencím a očekávaným výstupům oborů (Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007).

Za klíčové kompetence v RVP jsou považovány:

- Kompetence k učení;
- kompetence k řešení problému;
- kompetence komunikativní;
- kompetence sociální a personální;
- kompetence občanské;
- kompetence pracovní (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007).

Dřívější závazné osnovy dnes tedy nahradil RVP (Rámcový vzdělávací program), který vstoupil v platnost 1. 9. 2005. Nutno podotknout, že již v názvu zaznamenáváme změnu, kdy striktně povinné střídá pouze rámec, který je nutno dodržovat, ale zároveň nechává spoustu prostoru pro spolupodílení se na utváření obsahu vzdělávání.

V RVP jsou definovány současné cíle základního vzdělávání následovně:

„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 orientaci“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, s. 12-13).

Veverková vidí pozitivní tendence v soustředění na cílové kompetence žáka a nikoliv na soubory poznatků. Na druhou stranu řada odborníků tvrdí, že ne ve všech oblastech došlo k převedení moderně znějících obecných cílů v oblasti kompetencí žáka do konkrétních dílčích cílů výuky a příslušných obsahů učiva (Kalhous, Obst, 2002).

Klíčové kompetence jsou v RVP stanoveny a formulovány obecně. Musíme si je umět představit ve vyučování velmi konkrétně a vědět přesně, co od žáka požadujeme (Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007). Samotná kompetence – způsobilost, je zastřešující velmi široký pojem (Kolář, Vališová, 2009).

Rámcový vzdělávací program obsahuje zároveň i tzv. průřezová témata, která reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa a tvoří významnou a nedílnou součást základního vzdělávání. Dílčí témata jednotlivých průřezových témat jsou povinná a záleží na škole, kdy a jak s nimi žáka během školní docházky seznámí (Valenta, 2006). Do plánování výuky, stanovení cílů i pojetí učitele se proto zásadně promítají. Velmi důležitou úlohu hraje taktéž propojení jednotlivých předmětů. Mezioborové vztahy, plánování napříč předměty či vzdělávání v souvislostech má na celkové učitelovo pojetí velký vliv. To se odráží v nutnosti komunikace mezi učiteli, společném plánování a organizaci.

### **3.3 Kompetence**

Klíčovými kompetencemi rozumíme souhrn vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jednotlivce ve společnosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2008). Jejich výběru předcházely studie, které se snažily odhalit jaké spektrum znalostí, schopností či dovedností by měl mít člověk v současném světě, aby byl jeho soukromý i pracovní život úspěšný (Belz, Siegrist, 2001).

Kompetence v RVP vycházejí z evropského pojetí vzdělávání založeného na myšlence přípravy žáka na život ve sjednocené Evropě. Tato koncepce vychází z modelu proaktivního člověka, kterého Kalhous charakterizuje jako člověka tvořivého, disponujícího souborem dovedností univerzálně použitelných v komplexních situacích. Mladí Evropané by tak podle skupiny expertů Rady Evropy měli disponovat souborem sedmi klíčových kompetencí. Obecně jde o oblasti:

- Učení;
- objevování;
- myšlení, uvažování;
- komunikace;
- kooperace;

- práce;
- přizpůsobování se změnám (Kalhous, Obst, 2002).

Často je kompetence zaměňována s pojmem dovednost, ale je nutné si uvědomit, že kompetence se skládá z vědomostí, dovedností a postojů. Dnes se hodně hovoří o dovednostech a jejich využitelnosti v budoucím životě. Jakoby vytlačily ze středu pozornosti vědomosti. Jenže bez vědomostí, které tvoří určitou základnu dalšího rozvoje to prostě nejde. Velmi trefně tuto situaci komentuje Valenta, když říká, že moderní škola se už více než stovku let potýká s problémem, jak zajistit, aby vyučování nesloužilo pouze k osvojování vědomostí a jistých dovedností obsažených v tradičních vyučovacích předmětech, ale také všech složek osobnosti žáka, jeho smyslů, cílů, tvořivých schopností. Snaží se, aby školu neopouštěly „naučné slovníky“, ale zároveň ani druhý extrém – lidé sice šťastní a otevření, ale nevzdělaní. Ideál pak vidí v hledání optimální polohy cílů tak, aby podle možností bylo vyhověno jak potřebě učit daný předmět, tak i potřebě učit „tvořivost, jednání či komunikaci“. Komplexní přístup k cílům sleduje dva póly jedné osy v podobě cílů zohledňujících učivo i cílů zohledňujících složky osobnosti (Kasíková, Valenta, 1994).

### **3.4 Hierarchie cílů**

V pedagogicky koncentrované podobě jsou cíle zakotveny v hlavních školských dokumentech a skrze tyto cíle se usměrňuje výchovně vzdělávací činnost každého pedagoga (Maňák, 1990).

V současném školství se díváme na cíl jako na klíčový element modernizace vyučování, tudíž jako na jednu z nejpodstatnějších kategorií v pedagogických vědách, která ale zároveň zůstává jednou z nejdiskutovanějších (Vališová, Kasíková, 2007).

Jednotlivé cíle, které si učitel stanovuje při přípravě hodiny, mají přispívat k naplnění cíle obecného. Požadavky, jichž chceme dosáhnout, mají stupňovitý charakter, kdy na pomyslném vrcholu spočívá cíl ústřední (aim) a od něj se pak odvozují nižší, konkrétnější cíle (goals), tedy cíle obecné následované dílčími a operačními (objectives), vztahujícími se k jednotlivým běžným výchovně-vzdělávacím situacím a úkolům (Průcha, 2009).

V praxi školy směřujeme postupně od obecného cíle studia na škole, přes cíle předmětů, tematických celků, samotných témat, cíle vyučovacích hodin po cíle částí vyučovacích hodin (Vališová, Kasíková, 2007).

Pedagogické působení je cílevědomá tvůrčí činnost, která ale nezávisí pouze na vhodném stanovení výchovného či vzdělávacího cíle. Aby se tento proces stal skutečně efektivním, musí mít učitel na zřeteli další kategorie, kterými jsou kategorie podmínek



a prostředků výchovy. Vzájemné vztahy jsou tak vzhledem k cílům zprostředkovány pedagogem. Na základě těchto vztahů vzniká spirála pohybu cílů, prostředků a podmínek, kdy k dosažení cílů vytyčujících vyšší úroveň požadavků nezbytně potřebujeme využít vhodných prostředků a vytvořit příznivé podmínky (Průcha, 2009).

### **3.5 Kritéria členění cílů ve vyučování a přístupy k jejich stanovení**

„Výukový cíl chápeme jako zamýšlené změny v učení a rozvoji žáka (ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech, hodnotových orientacích, osobnostním a sociálním rozvoji jedince), kterých má být dosaženo výukou. Jde tedy o předpokládaný, očekávaný výsledek výuky, k němuž směřují žáci v součinnosti s učitelem“ (Vališová, Kasíková, 2007, s. 137).

Cíle ve vyučování můžeme členit:

- z hlediska subjektivě-objektivých vztahů (vnější a vnitřní cíle);
- z hlediska obsahu (cíle celkové – všestranné, mnohostranné – polyfunkční a dílčí;
- z hlediska rozsahu (obecné, konkrétní, jedinečné);
- z hlediska hierarchie (hierarchická pyramida);
- z hlediska pedagogického řízení (cíle strategické, taktické, operativní);
- z hlediska náročnosti cíle (maximální, optimální, minimální);
- z hlediska realizovatelnosti (nerealizovatelné, relativně realizovatelné, obtížně realizovatelné, reálně, relativně snadno uskutečnitelné);
- z hlediska závaznosti (obecně závazné, výběrově závazné, nezávazné);
- z hlediska časové náročnosti (blízké, střední, vzdálené);
- z hlediska přizpůsobenosti konkrétním podmínkám (standardní a cíle přizpůsobené aktuálním, regionálním, národním, skupinovým i individuálním podmínkám)

(Blížkovský, 1992, s. 122-123).

Podrobnějším rozbořením dojdeme také k dělení na cíle společné (které by měli zvládnout všichni žáci), cíle skupinové (jichž dosahujeme v daných skupinkách sestavených dle nejrůznějších kritérií) a cíle individuální (zahrnující aspirace konkrétních žáků, schopnosti, zájmy, motivace, orientace, styly učení aj.), (Kolář, Vališová, 2009).

S ohledem na dílčí krátkodobé cíle uvádí Skalková jejich velký přínos především pro slabší žáky. Pozitivní výsledek je častější. V současné době je velmi složité motivovat žáky k dlouhodobým cílům. Často je jejich činnost narušována netrpělivostí a neochotou vyčkávat kýženého výsledku (Skalková, 1978).

Jednotlivé cíle, se kterými ve vyučování pracujeme, představují celý komplex cílů v konkrétní kombinaci různých kritérií. Kolář vidí slabinu některých učitelů právě v této

kategorii. Vytyčování cílů je složitá činnost, kterou mohou někteří učitelé považovat za zbytečnou a práci si tak ulehčovat tím, že budou vycházet jen ze vzdělávacího programu či učebnice. V tom případě však může být ohrožena efektivita celého procesu vyučování (Kolář, Vališová, 2009).

Cesta k nejvyššímu cíli je složena z řady drobnějších, konkrétnějších cílů. Každou část této cesty musí učitel vhodně plánovat, společně s žáky realizovat a ohodnotit, zda a jak se vytyčených cílů podařilo dosáhnout. Slavík ve své práci představuje dva modely – dva přístupy ke stanovení cílů. Tyto modely práce s cíli, které se navzájem hodně liší, úzce souvisí také s hodnocením.

**1. Zprostředkující model** je založen na racionálním a podrobném plánování výuky. Jeho využitelnost vidí Slavík především v exaktních oborech. V praxi to lze vyjádřit následovně:

- Volíme cíl, který velmi přesně a podrobně formulujeme;
- podle cíle vybíráme následně učivo;
- podle cíle vymezujeme obsah, činnosti, organizaci;
- hodnotíme dosažené cíle.

Na tomto základě vlastně vzniká pedagogický proces.

**2. Vstřícný model** nevyžaduje jednoznačné stanovení cílů, je založen na plánování výuky dle témat, námětů. Staví na tom, že se cíle vyprofilují až v průběhu práce. Využitelnost modelu je vhodná u estetických oborů, kde cíle občas vyplynou až na základě hodnocení. Jeho struktura je následující:

- Námět pro výuku;
- jaké činnosti zvolíme k realizaci (obsah a metody nejsou důsledně odvozovány z cílů);
- jaká bude vypadat motivace žáků;
- jak hodnotit vzhledem k charakteru tvůrčí činnosti;
- jakým způsobem upozornit na cíle, které se vyprofilovaly v průběhu práce (Slavík, 1999).

### **3.6 Formulace a konkretizace cíle**

Na konkretizaci cíle upozorňuje již na počátku 60. let J. Váňa, který tvrdí, že výchovné a vzdělávací cíle by měly být formulovány tak, aby bylo možno objektivně kontrolovat jejich dosažení, neboť dokud neřekneme, čeho konkrétně má být dosaženo, není možno proces výchovy bezpečně a opravdu vědecky ovládat a řídit (Horák, 1988).

Kasíková považuje konkretizaci cíle za jedno z kritérií, které by měl mít učitel na zřeteli při jeho vymezování. Upozorňuje na důležitost konkrétního přesně formulovaného cíle, který řídí součinnost učitele a žáka. Vyučovací hodina může sestávat ne z jednoho ale z více

konkrétních cílů (Vališová, Kasíková, 2007). Pokud znají žáci cíl, mohou posuzovat jeho efektivitu, přijmout ho, což zásadně zvýší výslednou úspěšnost vyučování (Kasíková, 2004).

V minulosti bylo běžné, že pouze učitel byl tím, kdo znal cíl a určoval k němu cestu. Žák tak neměl přehled o postupu, kterým byl veden. Ve výsledku tak učitel promýšlel každý krok dopředu a žák to akceptoval (Skalková, 1974).

Z psychologického pohledu je zřetelně dokázáno, že každá nejasnost či nepřesnost ve znění cíle způsobuje, že žák neví, co se od něho očekává. Následkem pak může být obava z hodnocení, strach z neúspěchu nebo dokonce vyhýbání se podobným situacím. Konkretizace cíle mu pomůže v plánování průběhu vyučovací hodiny, umožní mu jasně vidět výsledky a ujasní celý proces vedoucí k výsledku (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979). Toto tvrzení dokazují slova Blížkovského, který se domnívá, že výchovně-vzdělávací cíl bývá občas formulován tak obecně (mlhavě), že nemůže plnit svoji pedagogickou funkci a regulovat tak činnost aktérů výchovy. Odkazuje na M. Cipra a jeho příhodné srovnání: „Příliš obecné cíle jsou pro konkrétní činnost učitele stejně málo platné jako mapa zemských polokoulí v rukou turistu ve Vysokých Tatrách“ (Cipra, In Blížkovský, 1992, s. 137). Kyriacou tvrdí, že i ty nejdetailnější cíle v celostátních osnovách učitelé poskytnou pouze širší rámec pro přípravu jednotlivých hodin (Kyriacou, 2008).

Otázka vágnosti cíle není v pedagogice novou záležitostí. Už v 70. letech se zmiňuje Skalková o specifických cílech předmětů, které jsou uvedené v příliš obecné rovině, a tudíž neposkytují učitelům adekvátní oporu pro jeho práci. Pro žáky je znalost cíle skutečně důležitá, neboť s ní jde ruku v ruce vyšší efektivita práce, lepší orientace v učební látce, lepší organizace vlastní práce, pomáhá jim při vytváření konkrétních postupů. Z pedagogicko-psychologických poznatků vyplývá, že znalost cíle podněcuje činnost žáka, pokud cíl získá motivační sílu, přijme-li ho žák za svůj a vnitřně se s ním ztotožní (Skalková, 1978, 1999).

Učitel by měl podle Heluse dosáhnout toho, aby měl učební cíl pro žáka osobní smysl, tedy určitou subjektivní motivační hodnotu. Jako jednu z možností vidí navázání na osobní zkušenosti a zájmy žáků či možné použití v budoucím životě. Současně vidí v přesném definování cílů jeden ze základních předpokladů školní úspěšnosti žáků (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979).

Jednou z možností, jak žáky vhodně motivovat a dopomoci tak k následnému zvnitřnění nabídnutého cíle, je projektové vyučování, které je dnes v hojné míře využíváno. Žáci participují na stanovení cílů, což samo o sobě působí jako silný motivační činitel (Vašutová, 2007; Kolář, Vališová, 2009). Projektové vyučování či učení na základě řešení problému vidí Skalková už v 70. letech jako velmi efektivní a jako cestu, jak zvýšit

přitažlivost cíle pro žáka. Ztotožňuje se s názory Metzgera a Winnefreda, kteří uvádějí, že v těchto formách vyučování vychází motivace ze samotného cíle a otvírá se tak prostor k tvořivému jednání žáka. Na druhou stranu však praxe 70. let ukazovala, že navzdory mnohým reformním pokusům se takové situace většinou v praxi nedařilo vytvořit (Skalková 1974).

Z určitých fragmentů z mé školní docházky mohu potvrdit, že cíl jako motivační prvek se ve vyučování objevoval jen sporadicky, nehledě na to, že jen zřídka byl emocionálně zabarvený, neodvolával se na životní zkušenosti, ani na využití v reálném světě.

Podle Blížkovského by měl přesný výměr cíle obsahovat 3 složky:

1. Požadovaný výkon vychovávaného (vysvětlit, dokázat, definovat). Pokud je to možné, měl by být vyjádřen formou pozorovatelné činnosti žáka pomocí objektivně registrovatelných operací, ze kterých je evidentně zřejmé, že bylo zadaného cíle dosaženo.
2. Normu výkonu – stanovení minimální kvality a úrovně daného výkonu vyhovujícího splnění stanoveného cíle. Je velmi důležité uvést kritéria hodnocení. Cíl musí být žákům jasný a požadavky se nesmí měnit.
3. Podmínky výkonu – bližší vymezení způsobu řešení, vymezení požadavků, dovolených pomůcek, prostředí (Blížkovský, 1992; Slavík, 1999; Skalková, 1999).

Uvedený výčet směřuje k velmi důležitému požadavku, kterým je kontrolovatelnost výukových cílů.

### **3.7 Konzistence cílů**

Úkolem učitele je sledovat propojenost s obecnými cíly na vyšší úrovni hierarchie. Z obecných cílů lze naopak formulovat cíle konkrétní (Vališová, Kasíková, 2007). To zároveň potvrzuje Blížkovský, když říká, že správně vymezený výchovný cíl by měl být konzistentní tedy s dobrou vazbou k nejvyššímu cíli i k celé soustavě cílů výchovy (Blížkovský, 1992).

Jde o soudržnost a podřízenost nižších cílů vyšším a současně závislost vyšších cílů na dosažení nižších. Na základě určité úrovně třídy, jednotlivých žáků, probraného učiva minulých hodin a mnoha dalších faktorů učitel modifikuje cíle daného plánu. Učitel by měl cíle přizpůsobovat momentálnímu stavu vyplývajícího z dané situace v rámci vyučování. Kalhous nevidí nutnost stanovovat výukový cíl na každou vyučovací hodinu. Záleží na učiteli, jak si promyslí příslušný tematický celek a jaké stanoví dílčí cíle. Jeden cíl tak může plnit i v několika hodinách nebo naopak zvolí více dílčích cílů v rámci jedné vyučovací jednotky. Tato činnost je náročná, což ale můžeme říct obecně o práci s cíli. (Kalhous, Obst, 2002; Kyriacou, 2008; Horák, 1988).

Neustálá konfrontace dílčích cílů s celkovými a naopak je velmi důležitá pro učitele i žáky. Zároveň však složitá, neboť učitel musí vést v patrnosti cíle v několika rovinách (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979).

### **3.8 Cíl v jazyce žákova výkonu**

S rozpracováním cílů v jazyce žákova výkonu přišlo již programované vyučování jehož teorie a praxe věnovala tomuto tématu značnou pozornost (Horák, 1988).

V současnosti v rámci kurikulárních změn, kdy je cíl ve formě obsahu vystřídán souborem kompetencí, je zaměřenost na žáka ještě zřetelnější. Kompetence, které mají přinést pozitivní změny v rozvoji osobnosti žáka tak více zdůrazňují jeho postavení v pedagogickém procesu se zacílením na subjekt.

Kasíková upozorňuje, že praxe prokázala častou koncentrovanost pedagoga na vlastní osobu při projektování výuky. Při vymezování cíle je důležité mít již od počátku na paměti adresáta, jemuž je vyučování určeno. Na prvním místě bychom si měli položit otázku: „Co by měl žák udělat?“ (Vališová, Kasíková, 2007). Tuto skutečnost potvrzuje také Helus, který hovoří o častém prohřešku v podobě jednostranného soustředění učitelovy pozornosti na plánování jeho vlastní činnosti a následné vytráčení subjektu učení (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979).

### **3.9 Komplexnost výukových cílů**

Retrospekci do výchovy a vzdělávání zjistíme, že cíle výuky bývají často zaměňovány za obsah jednotlivých předmětů či téma. To ale není jediná chyba, ke které často docházelo a jistě i dnes dochází. Na cíle nebylo většinou pohlíženo komplexně, ale upřednostňována byla především oblast kognitivní. Byla jí věnována mnohem větší pozornost než rovině afektivní či senzomotorické. Upřednostňování kognitivních cílů na úkor osobnostně rozvojových hledisek jasně potvrdily empirické výzkumy z 80. let (Skalková, 1999). Z vlastní zkušenosti pak mohu potvrdit, že žáci působili jako chodící encyklopedie plné poznatků, ale v praxi jejich použití často selhávalo. Kvůli striktnímu dělení na jednotlivé obory zůstávala nepropojenost faktů, jako smutný výsledek výchovně-vzdělávacího procesu. Sám jsem měl velké problémy s užitím útržkovitých poznatků v praxi, které často netvořily komplexní vědění, ale jen fragmenty, které jsem nedokázal vhodně zužitkovat.

V přípravě na vyučování a vymezování cílů by měl učitel mít na zřeteli tři oblasti, ke kterým stanovené cíle budou směřovat. Cíle kognitivní (zaměřené na rozvoj poznávacích procesů), cíle afektivní (zaměřené na utváření postojů, hodnotových orientací) a cíle

psychomotorické (zaměřené na činnosti vyžadující nervosvalovou koordinaci) by se měly podmiňovat a vzájemně doplňovat. V učitelových silách není zajistit komplexní propojení v každé hodině, ale v rámci tématického celku by měl uvažovat o výukových cílech ve všech třech dimenzích. (Kalhous, Obst, 2002; Vališová, Kasíková, 2007)

O konkrétním zacílení na určitou rovinu v dané oblasti pojednám v kapitole zabývající se taxonomií.

### **3.10 Přiměřenost výukových cílů**

„Přiměřenost znamená stanovení takových cílů, které jsou náročné, ale současně i splnitelné pro většinu žáků“ (Kalhous, Obst, 2002).

Učitel, který daný předmět ve třídě vyučuje, by měl být schopen analyzovat své cíle z pohledu přiměřenosti a srovnávat stanovený cíl s reálnými výsledky výuky. V rámci vnitřní diferenciacce, na kterou je dnes zaměřena pozornost, je dobré situaci dobře zmapovat a s ohledem na rozdílnou úroveň žáků specifikovat vhodné výukové cíle. Někteří žáci jen obtížně dosáhnou standardních cílů. Nadanější žáci by naopak potřebovali cíle náročnější. Pokud jde o žáky s IVP (Individuální vzdělávací plán), je nutno cíl značně redukovat. V případě nadaných žáků zase volit takové cíle a činnosti, které jim pomohou prohloubit učivo a dostatečně rozšířit jejich kompetentnost v daných oblastech. Podle Červenky jde v současném pojetí o to, aby cíle dosáhli všichni žáci, i když to nebude vždy a ve všech polohách ve stejné úrovni (Červenka, 1992).

Helus popisuje v praxi často se objevující jev, kdy učitel postaví před žáka určitý cíl nepřiměřený jeho možnostem. Pokud je cíl nižší než žákova úroveň, může ho chápat jako učitelovo podceňování, což se projeví v poklesu motivace, byť šlo o nároky, na které stačil. Opačná varianta – požadavky učitele jsou vyšší, než je cíl, na který si žák troufá – může vést ke strachu ze selhání v závislosti na obavách z rozporu mezi stanoveným cílem a odhadovanými vlastními možnostmi. Opět dochází ke snížení učební motivace. Pokud je tento stav dlouhodobějšího charakteru, může vyústit buď v negativní vztah k učiteli, nebo k učebnímu předmětu nebo se žák uzavře a výsledkem může být nespokojenost se sebou samým či sebeobviňování (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979). Horák potvrzuje, že cíle mají být sice náročné, ale současně i splnitelné pro většinu žáků, byť v diferencované podobě (Horák, 1988).

Odborná literatura často cituje Vygotského a jeho teorii „dvou zón“. Individuální cíle by měly vždy v určitém smyslu částečně přesahovat konkrétní aktuální možnosti žáka. Náročnost je nejen vyjádřením důvěry ve schopnosti žáka a úcty, ale také tím, že žák dostává

úkol, který částečně přesahuje jeho dosavadní možnosti, jej dostáváme do „zóny nejbližšího vývoje“, do polohy, kde je s to situaci řešit, ale většinou za pomoci dospělého člověka. Stává se mu tak vzorem pro další řešení, kdy už nebude potřebovat pomoc „zvenčí“ a operace se tak dostává do „zóny aktuálního vývoje“ (Kolář, Vališová, 2009).

Ztotožňují se s uvedenou myšlenkou, že cíl by měl být vždy formulován v poněkud náročnější podobě, než jaké jsou aktuální možnosti žáka.

### **3.11 Taxonomie cílů jako praktický rádce učitele**

Taxonomie usnadní učitelůvi uvažování o náročnosti, návaznosti a komplexnosti cílů (Vališová, Kasíková, 2007). V odborné literatuře bývá uváděna jako nejpoužívanější postup pro řazení učebních činností.

Pokud učitel předem definuje úkoly tak, aby pokrývaly všechny úrovně taxonomie, je následně schopen vytvářet vyučovací hodiny, kterými žákům zprostředkuje rozmanitější a složitější myšlenky.

Taxonomie nám efektivně vypomáhá v realizaci pojetí současného vzdělávání, neboť úlohy na vyšších hladinách (syntéza a hodnotící posouzení) je možno nalézt pouze ve složitých činnostech, pro které je podstatným prvkem značná míra aktivní účasti žáků, a tudíž korelují s cíli, ke kterým bychom měli směřovat. Každá ze tří domén (kognitivní, afektivní, senzomotorická) učebních cílů má vlastní taxonomii (Pasch, 1998).

#### **3.11.1 Taxonomie v oblasti kognitivní**

Nejnámější je taxonomie cílů výchovy v oblasti kognitivní. Jde o hierarchicky uspořádaný systém poznávacích cílů výuky. Výsledek práce skupiny amerických psychologů vedených Benjaminem S. Bloomem, byl po dokončení v roce 1956 podroben teoretickým a empirickým analýzám a následně přeložen do více než 20 jazyků.

Taxonomie začíná procesy nejméně náročnými na myšlení, které vyžadují pouhé pamětní zvládnutí, a končí procesy nejnáročnějšími. Systém má 6 základních tříd cílů, které se dále člení podrobněji. U nás byla Bloomova taxonomie v praxi využita při tvorbě učebních úloh a testů (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Bloomův návrh zahrnoval nejprve jen kognitivní cíle, ale později byl obohacen o další výukové cíle ve vztahu k osobnostním oblastem žáka, a to v podobě cílů afektivních a senzomotorických. Chtěl, aby taxonomie kognitivních cílů sloužila jako obecný teoretický rámec, který bude výchozím materiálem při tvorbě specializovaných taxonomií pro jednotlivé předměty (Byčkovský, Kotásek, 2004).

Hierarchii cílů buduje na vzrůstající komplexnosti poznávacích procesů a skládá se ze šesti kategorií dále členěných cílů:

1. Znalosti vyžadující převážně jen zapamatování (v praxi jde o vybavení, rozpoznání nebo reprodukci údajů, které se žák dříve naučil);
2. porozumění (žák chápe látku a dokáže ji vyjádřit vlastními slovy);
3. aplikace (zde dochází u žáka k složitému a tvořivému myšlení; jak říká Pasch, žáci si musí informace nejen vybavit, ale musí s nimi zároveň něco udělat);
4. analýza (žáci se snaží o rozbor složitého podnětu, zkoumají data a následně vytvářejí dedukce a hypotézy; měli by prostřednictvím svého bádání dojít k vlastním závěrům);
5. syntéza (žáci na základě uspořádání jednodušších komponentů vytvoří složitý výrobek);
6. tvůrčí hodnotící posouzení (žák dokáže posuzovat možnosti, vybírat a logicky obhájit svá rozhodnutí).

Hierarchie vychází z hypotézy, že k dosažení vyšších cílů je nezbytné důkladné zvládnutí nižších cílů. Blížkovský však uvádí, že pozdější výzkumy toto tvrzení potvrdily jen mezi prvními třemi kategoriemi (Blížkovský, 1992).

Tato taxonomie je namířena proti redukci učení pouze na pamětní a má omezit opomíjení vyšších cílů. Přes nesporné výhody se také Pasch zmiňuje o dvou problémových oblastech. Tou první je poněkud nejasný přechod mezi některými kategoriemi, které nejsou jednoznačně definovatelné, například hranice mezi aplikací a analýzou. Druhou potíží mohou být složité úlohy zahrnující celou řadu projevů chování, a tak může být pro pedagoga složitější zařadit takovou úlohu jen do jediné z šesti hladin (Pasch, 1998).

Řada učebnic pedagogiky uvádí Bloomovu taxonomii včetně slovníku aktivních sloves používaných k vymezení cílů vyučování.

V roce 2001 představují L.W. Anderson a D.R. Krathwohl revidovanou verzi Bloomovy taxonomie. Důvody pro její revizi byly hned dva:

1. Snaha o oživení zájmu pedagogů o původní taxonomii, která je stále aktuální;
2. pocit nutnosti včlenit nové poznatky do teoretického rámce především z oblasti kognitivní psychologie.

Revidovaná taxonomie u nás prezentována Byčkovským a Kotáskem představuje dvojdimenzionální klasifikační systém rozlišující obsahovou a procesuální stránku při vymezení cílů. Taxonomická tabulka má sloužit při vymezení výukových cílů, volbě vhodných prostředků, učebních aktivit, vyučovacích činností i při výběru prostředků hodnocení výsledků vyučování. Je určena učitelům všech stupňů škol, kterým má pomáhat při přípravě na výuku, její realizaci i hodnocení výsledků. Kotásek a Byčkovský zdůrazňovali její



důležitost hlavně v době tvorby RVP a následně i ŠVP (Školní vzdělávací program) (Byčkovský, Kotásek, 2004). V revizi je vypuštěn stupeň „syntéza“, který je propojen se stupněm „analýza“. Jako šestý bod hierarchie je uvedena kategorie „tvořit“ (Kolář, Vališová, 2009).

### **3.11.2 Taxonomie v oblasti afektivní**

Podobná taxonomie existuje také v oblasti afektivních cílů, která byla publikována osm let po zveřejnění taxonomie v oblasti kognitivní. Tyto cíle bývají označovány jako výchovné a jsou zaměřené na utváření postojů a hodnotových orientací. Rozdíl mezi kognitivní taxonomií a taxonomií v rovině afektivní je především v hierarchii cílů, která je zde založena na míře zvnitřňování hodnot. Taxonomii zpracoval D.R. Krathwohl, B.S. Bloom a B.B. Masia v roce 1964. (Vlastní taxonomii kognitivních a afektivních cílů vycházející z původních přinesl také Niemierko v 70. letech). Rozlišují pět kategorií:

1. Registrace hodnot (citlivá vnímavost vůči hodnotám) – žák naslouchá, ptá se;
2. reagování – odpovídá, uposlechně, čte, píše;
3. oceňování (hodnota se stává vnitřně významná, základ pro rozvoj aktivní kontroly jednání) – připojuje se, argumentuje;
4. integrování hodnot – konceptualizace hodnot, jejich integrace do systému;
5. interiorizace hodnot v charakteru osobnosti – hodnoty získávají pevné místo v hodnotové hierarchii žáka.

U afektivních cílů nedochází pouze k propojení s hodnotami, ale také s emocemi, zájmy, motivy či aspiracemi, se kterými tvoří určitou syntézu, což může působit problémy při formulování cílů, stejně tak jako fakt, že východiskem těchto cílů jsou vlastnosti člověka, které se velmi obtížně vymezují samy o sobě nebo sociální role člověka, pro které daného jedince připravujeme (Kolář, Vališová, 2009).

Kalhous uvádí, že nejpodstatnějším rysem těchto taxonomií je, že v obecné rovině poukázaly na dané etapy procesu zvnitřnění určitých hodnot a postojů u žáků. Práce s těmito cíli má oproti práci se specifickými kognitivními cíli své zvláštnosti, kterými se podrobněji autor zabývá. Zároveň doporučuje, aby se při určování a formulování konkrétních výukových cílů nesnažil učitel obě kategorie vyjádřit společně. Každý je třeba formulovat samostatně a nezapomínat na rozdílnosti, ani vzájemnou podmíněnost. V této kategorii hraje velmi důležitou úlohu osobnost učitele, který svým vystupováním, jednáním či morálními kvalitami velkou mírou ovlivňuje své působení v oblasti vytváření žádoucích afektivních kvalit u žáků (Kalhous, Obst, 2002).

Kolář upozorňuje na možný problém při vytyčování afektivních cílů. Je nutné dbát na to, aby jejich dosažení nebylo pouze předstírané, tedy aby před učitelem žák pouze nepřizpůsobil své vnější chování očekávaným vzorům. Zvládnuté jednání a chování se procesem postupné interiorizace dostávají až do podoby vlastnosti i postoje (Kolář, Vališová, 2009).

### **3.11.3 Taxonomie v oblasti psychomotorické**

Rozpracované jsou v neposlední řadě i taxonomie cílů v psychomotorické oblasti, které byly vytvořeny nezávisle na práci původního Bloomova týmu. Zde se pojetí jednotlivých autorů výrazněji odlišuje. R.H. Dave (1968) přichází s pěti kategoriemi odvozenými z fází utváření pohybových dovedností.

1. Imitace, impulsivní i vědomá nápodoba;
2. manipulace, praktická cvičení podle vzoru, slovních instrukcí i na základě pokusu a omylu;
3. korekce, zpřesňování jednotlivých pohybů;
4. koordinace pohybové soustavy v požadovaném sledu a tempu;
5. automatizace (Blížkovský, 1992).

S jinými návrhy přichází A. Harrowová (má šest kategorií a vychází z ontogeneze motoriky) a E. Simpsonová (Vališová, Kasíková, 2007; Blížkovský, 1992).

Kalhous upozorňuje na návaznost jednotlivých kategorií. Do vyšší kategorie nelze postoupit, pokud žák nezvládl psychomotorickou dovednost předcházející kategorie (Kalhous, Obst, 2002).

Někteří autoři nazývají cíle psychomotorické cíli konativními, což výstižně postihuje i rozvíjení, utváření potřebných volných vlastností.

Kolář uvádí, že s plným respektováním uvedených taxonomií lze ve vyučování formulovat cíle i v dalších polohách, a to:

- Etapové cíle;
- cíle odpovídající jednotlivým složkám (oblastem) výchovy (cíle v oblasti rozumové, mravní, estetické, tělesné či pracovní výchovy).

Zastává názor, že je to právě prolínání různých poloh a úrovní cílů vyučování, cílů i podle různých kritérií, které je zřejmě tím základním momentem chápání vyučování jako intenciálního procesu týkajícího se všestranného rozvíjení komplexní osobnosti (Kolář, Vališová, 2009).

Znalost taxonomií je pro učitele důležitá, neboť mu umožňuje uvědomit si, jaké roviny by jeho výuka měla mít (Stará, 2009).

### 3.12 Učitelova práce s cílem

Kasíková považuje za jeden z nejdůležitějších úkolů v práci s cílem výuky, aby byl nabídnutý cíl žákem přijat, aby ho interiorizoval a posloužil mu jako motivační činitel v procesu učení.

Proto zdůrazňuje několik podmínek, na kterých tento mechanismus závisí:

- Pracovat s dosažitelnými cíli – takový cíl zvyšuje žakovu motivaci a snahu o jeho naplnění; učitel by měl posilovat jeho důvěru, že cíle může dosáhnout.
- Zvažovat perspektivu cílů – učitel pracuje s perspektivou cílů ve vztahu k věku a typu žáka (pro starší žáky jsou zvláště významné cíle přesahující rámec třídy, které mu pomáhají překlenout i nepřitažlivé dílčí cíle).
- Sdělovat cíl žákům – napomáhá žákovi v orientaci ve vyučování a učí ho dovednosti formulovat si cíle pro další učení. Žák pak dokáže posoudit, zda se k cíli přibližuje nebo se mu vzdaluje. Žák, který se učí, by měl mít pocit, že se k cíli přibližuje. Skalková uvádí, že čím více se žák k cíli přibližuje, tím je pro něj přitažlivější.
- Učit žáky pracovat s cílem – žák by si měl přát cíle dosáhnout. Především starší žáci by měli být vedeni k dovednosti umět si vymezit relativně přiměřené a reálné cíle vzhledem k podmínkám, tzn. že by se žáci měli postupně přesunovat od učitelovy přímé regulace až ke stupni vlastní seberegulace.
- Přizpůsobit cíl reálným podmínkám – učitel musí umět přizpůsobit cíl podmínkám. Tato dovednost formulovat cíl je spojena s dovedností je také reformulovat v rámci aktuálních podmínek, tedy individualizovat prostřednictvím cíle (Vališová, Kasíková, 1997; Skalková, 1999; Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979).

Skalková tvrdí, že cíle v dynamických situacích vyučovacího procesu nelze vidět strnule. Učitel by měl být flexibilní, neboť pokud došlo ke změně podmínek, nemůže se striktně držet zamýšleného cíle a předem připraveného plánu, ale v rámci možností adekvátně reagovat na nastalou situaci (Skalková, 1999).

S ohledem na uspokojení potřeb žáků, uvádí důležitost flexibility a pružnosti učitele také Kyriacou. Pokud žák nezvládá úkol, je na místě upravit naplánovanou činnost (Kyriacou, 2008).

Horák zároveň doporučuje mít k dispozici několik alternativ cílů (především dílčích) a variant postupů, které se přizpůsobí momentální situaci. Zde se uplatňuje učitelova tvořivost (Horák, 1988).

Ve vztahu cíl – učivo hraje důležitou roli didaktická analýza učiva, tj. myšlenková činnost učitele umožňující mu proniknout do učební látky. Tedy promyslet cíle, vztahy k ostatním předmětům, způsob, jak učivo aktualizovat, jak může využít zkušeností žáků atd. Skalková upozorňuje na častou chybu v podobě zaměňování cíle za příslušnou látku (Skalková, 1999).

Nedílnou součástí vyučovacího procesu tvoří blízké a perspektivní cíle, které učitel musí mít na zřeteli. Blízkých cílů dosahuje většinou v rámci vyučovací jednotky a uplatňují se jako dílčí kroky k cílům perspektivním popřípadě jako cíle vedlejší, které realizuje současně s cíli hlavními. Realizace vzdálenějších cílů je otázkou delšího časového úseku a od učitele vyžaduje důsledné promyšlení látky.

V otázce používání dílčích cílů výuky panují dlouholeté rozpory, o kterých se zmiňuje Pash. Zastánci vymezení dílčích cílů (mezi nimi také Pash) tvrdí, že úspěšný pedagog musí být schopen jasně definovat, v čem má úspěšnost výuky spočívat, a následně zhodnotit, zda a do jaké míry byl ve svém vyučování úspěšný. Úspěch výuky je měřen žakovým výkonem. Všichni zastánci aplikace dílčích cílů výuky se shodují v tvrzení, že učitelé pracující s jasně stanovenými dílčími cíli, jsou ve výuce úspěšnější, než ti, kteří s nimi nepracují. Odpůrci naopak obhajují učení, které vychází ze zájmu žáka a staví především na jeho vlastním zkoumáním světa. Podle nich neexistuje žádný přesvědčivý důkaz, že dílčí cíle usnadňují žákům učení, a to především pokud jde o učení pohybuující se v oblasti vyšších úrovní myšlení. Napadají dosavadní výzkumy a upozorňují na jejich úzký záběr a mělkost (Pasch, 1998).

Když učitel formuluje cíl, je nutné, aby myslel nejen na to, čeho chce dosáhnout, ale také jak toho dosáhne. Na základě toho vybírá prostředky k jeho splnění, tedy učivo, metody, organizační formy. Právě ona konkrétní představa cíle umožní učiteli zvolit adekvátní prostředky k jeho realizaci.

Skalková upozorňuje na fakt, že při používání „tradičních“ metod, spočívajících především v orientaci učitele na předávání učiva žákům, význam znalosti cíle z hlediska činnosti žáků nevystupuje do popředí (Skalková, 1974).

Kyriacou přisuzuje úspěšné plánování a přípravu výuky dovednostem učitele, které mu umožní vybrat vhodné výukové cíle dané vyučovací jednotky, zvolit cílové dovednosti, jež mají žáci na konci hodiny zvládnout i nejlepší prostředky pro dosažení vymezených cílů (Kyriacou, 2008).

Skalková poukazuje na skutečnost, že ne vždy se učiteli musí podařit dosáhnout kýženého cíle. I nesplněný cíl vidí jako důležitý z hlediska učitelova působení. Jeho práce

není promarněná, neboť výsledek vstupuje do procesu determinace činnosti a spolurozhoduje tak o jejím dalším výsledku. Srovnávání výsledků se zamýšleným splněným i nesplněným cílem se promítá do další práce učitele a žáka. Proto ostatně nemají pravdu ti vyučující, kteří se domnívají, že je zbytečné stanovovat si cíl vyučování, neboť ne vždy dojde k jeho naplnění (Skalková, 1978, 1999).

Řada odborných knih publikuje jako pomoc učiteli při práci s cíli metodické vyjádření J.L. Cronbacha z roku 1954, které usnadní pedagogovi práci při vymežování cíle. Jednotlivé body zde nezmiňuji, neboť jsou uvedeny v této kapitole, pouze v jiném sledu a z jiných odborných pramenů.

### **3.13 Konstruktivní model školy**

Změna v učitelově pojetí výuky je svým způsobem výsledkem snahy o postupné přecházení od transmisivního modelu školy k modelu konstruktivnímu. Zatímco dříve bylo chápáno vyučování jako transmise (učitel je ten, který ví a dítě tím kdo nic neví a postupně je jeho inteligence - na počátku prázdná nádoba - naplňována kladením poznatků na sebe), dnešní koncept počítá s poznatky a zkušenostmi dítěte, se kterými do školy přichází a jeho aktivní podíl na vyučování se markantně zvýšil (Tonucci, 1991).

To, jak učitel přemýšlí o vyučování, se promítá do oblasti vymežování cílů vyučování včetně hodnocení výsledků. Učitel si musí uvědomit, že žák přichází do školy s určitými zkušenostmi a vědomostmi, kterých nabyl již dříve a má tedy jisté prekoncepty o vyučování. Vašutová zastává názor, že žákova představa by měla být učitelem zohledněna a ve vhodné míře zahrnuta v cílech vyučování. „Učitel stanovuje cíle nikoli pouze vzhledem k vybranému učivu a zamýšleným změnám v osobnosti žáka ve svém didaktickém záměru považuje žáky za výchozí podmínku účinného vyučování“ (Vašutová, 2007, s. 47). Měl by znát jejich potřeby, zájmy, dosavadní znalosti a zkušenosti s učivem, styl učení, sociální klima ve třídě atd. (Vašutová, 2007).

Změna tak nastala v pojetí učícího se člověka. Helus právem odmítá tradiční pohled na žáka jako na pasivní subjekt přejímající poznání sdělované učitelem (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979).

Práce s cílem není jednorázovou činností. Učitel s cíli pracuje ve všech etapách vyučování. Skalková rozfázovala práci s cílem do konkrétních bloků:

- Přípravná etapa: učitel provádí vzhledem k cíli didaktickou analýzu učiva;
- počátek vyučování: formuluje spolu s žáky cíl společné činnosti;

- průběh vyučování: sleduje spolu s žáky, jak se přibližují k cíli, monitoruje případné potíže a společně usilují o nápravu;
- konec vyučování: kontroluje společně s žáky, zda bylo cíle dosaženo, hodnotí výkony jednotlivců i celé třídy ve vztahu k cíli (Skalková, 1999).

### **3.14 Práce s cílem v jednotlivých etapách vyučování**

Helus rozdělil práci s cílem na čtyři etapy:

#### **1. učitelova práce s cílem před začátkem vyučování.**

Jde o činnost, kdy si učitel plánuje vyučování, propracovává učební cíle, připravuje se na samotnou výuku. Je nutné přihlédnout ke specifice konkrétní třídy i jednotlivým žákům. Upozorňuje, že učební cíl nelze chápat jako neměnnou normu. Učitel má v ruce živý a citlivý nástroj, kterým působí na rozvoj osobnosti žáka, a to tím, že normu adaptuje vzhledem ke zvláštnímu případu a tvořivě s ní pracuje (u prospěchově slabších žáků přechodně sníží cílové požadavky, upraví podmínky, míru požadovaného výkonu či zvýší pomoc učitele, aby žáci měli šanci zažít úspěch, což výrazně ovlivní jejich motivaci, a následně je pozvolna zvyšuje na požadovanou úroveň).

Pokud učitel špatně vymezí cíl, může jeho neuvážená improvizace ovlivnit žákův výkon a snížit význam vyučování pro formování žákovy osobnosti. (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979). Kyriacou v tomto směru klade důraz na výběr takové učební činnosti, při níž jednotliví žáci co neefektivněji získají dovednosti a poznatky, které jsou výukovým cílem dané vyučovací hodiny. Zároveň uvádí, že je třeba při plánování přihlížet k potřebám žáků a předchozí znalosti a zkušenosti, které žáci mají. Věnovat pozornost návaznosti těchto cílů na předchozí i budoucí práci žáků i tomu, na kolik jsou vhodné k rozšíření jejich současných dovedností, postojů a zájmů. Zvýšenou pozornost doporučuje také ve výběru pomůcek. Měly by odpovídat zamýšlenému výukovému cíli a nepoužívat je pouze proto, že jsou snadno dostupné (Kyriacou, 2008).

#### **2. učitelova práce s učebním cílem na začátku vyučování.**

Helus je toho názoru, že je potřebné ve většině případech na začátku hodiny cíl jasně formulovat. Žáci by se měli dozvědět, co všechno budou umět po absolvování vyučování. Výzkumy ze 70. let provedené Okoňem jasně dokazují absenci sdělení jakéhokoliv cíle až ve 40 % vyučovacích hodin. (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979).

Skalková vidí znalost cíle jako důležitý prvek celého vyučovacího procesu. Pokud žáci získají jasnou perspektivu je pro ně snazší osvojit si dané vědomosti i řídit vlastní práci. Cíl tak přispěje k vnitřnímu řádu v práci učitele a žáka, nehledě k tomu, že znalost cíle a perspektivy své práce probouzí vůli žáků jednat (Skalková, 1974).

Otázku sdělování cíle však nelze paušalizovat. Může jít o učitelův záměr, aby žáci dočasně neznali cíl. V některých případech vyplyne ze souvislostí. Horák uvádí, že v rámci motivace může někdy lépe působit jeho dočasná neznalost, pokud by předčasná nebo málo podněcující formulace cíle žáky spíše odrazovala (Horák, 1988).

### **3. učitelova práce s učebním cílem v průběhu vyučování.**

Učitel sleduje, jak se výkon žáka přibližuje stanovenému cíli, kde se právě nachází, a kterým směrem postupuje. Práce s cílem vyžaduje od učitele aktivní přístup. Musí prověřovat, zjišťovat, kontrolovat a testovat, zda se daří v hodině dosahovat stanovených cílů. Helus považuje za důležité, aby se učitel během výuky k učebnímu cíli vracel a vedl žáka k tomu, aby byl schopný konfrontovat svůj výkon s požadovaným cílovým výkonem. Žák se tak pod vedením učitele učí práci s cílem. Výsledkem této dlouhodobější součinnosti by měla být schopnost samostatné formulace dílčích cílů žákem, řídit vlastní výkon při dosahování cíle a nakonec i zvládnout zhodnotit průběh a výsledky své činnosti a stanovit další cíle.

### **4. učitelova práce s učebním cílem na konci vyučování.**

Táto fáze je důležitá jak pro další činnost učitele, tak i žáků. V této etapě dochází k evaluaci vlastní práce, srovnání plánovaného výkonu s reálným, hodnocení žáků, hledání příčin úspěchu či neúspěchu, vyvozování závěru a nastínění perspektivy. Učitel se tak může zamyslet nad stanovenými cíli a jejich dosažením, zda by nebyla žádoucí obměna určitého prvku a zrekapitulovat počínání své i žáků. Hodnocení vlastní činnosti žákem je subjektivní a může se někdy rozcházet s objektivním hodnocením učitelem. Je proto vhodné, aby byl jeho výkon hodnocen jak jím samým, tak vnějším objektivním pozorovatelem (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979; Kyriacou, 2008).

## **3.15 Cíl z pohledu žáka a rodiče**

### **Cíl z pohledu žáka**

Současné očekávané výstupy ŠVP, které má žák naplňovat, a které se vážou na rozvoj daných kompetencí, přiblížily cíl realitě, kterou často vnímá samotný žák velmi pozitivně.

Žák získává konkrétní představu plánovaného výsledku, jehož zvládnutí by mělo korespondovat s budoucí úspěšností v životě.

Novým pozitivním prvkem je také možnost účasti žáka na stanovování cíle. Jeho spolupodílení může významně přispívat k velice cenné autoregulaci v učebních procesech. Utvrdzuje ho v přesvědčení, že jde o jeho cíl; cíl, kterého právě on musí dosáhnout, neboť se podílel na jeho vymezování a za pomoci učitele si jej vlastně sám formuloval. Nové pojetí se snaží žáka aktivizovat, aby cíle dosáhnul na základě svého zkoumání. Zároveň se proces vzdělávání stává procesem sebevzdělání a sebevýchovy a plní tak základní úkol současné školy: „Připravit každého žáka pro celoživotní nezbytné sebevzdělávání, při kterém je individuální práce s cíli jeden z rozhodujících momentů“ (Kolář, Vališová, 2009, s. 43).

### **Cíl z pohledu rodičů**

Nejen učitelé si zvykají na proměnu českého školství. Mé postřehy reflektující situaci na Základní škole v Praze 2, Londýnské ulici, tuto skutečnost jasně potvrzují. Především z počátku měly rodiče potíže s novým zaměřením cílů. Navyklí na dřívější pojetí se jim zdály nesrozumitelné a často nabývali pocitu, že si dnešní děti ve škole jen hrají. Nové formy a metody užívané v praxi jim připadaly přinejmenším zvláštní. Když se k tomu přidalo ještě slovní hodnocení, muselo se přistoupit k podrobnějšímu vysvětlování. Postupně se naučili sledovat plány výuky explicitně uvedené v nejrůznějších dokumentech a zjistili, že s novým kurikulem nebudou jejich děti nijak ochuzovány o poznatky, ale že se současní pedagogové kromě faktografických údajů soustředí na rozvoj celé osobnosti.

Na naší škole se používá slovní hodnocení už několik let. Problémy s jeho uplatněním přicházely tradičně v 8. ročníku. Jelikož je v naší republice sekundární školství nastaveno na systém známek, musí se slovní hodnocení v posledních dvou letech základního vzdělávání převádět na známky. Občas se stávalo, že slovní hodnocení, dle rodičů, nekorespondovalo s udělenou známkou a požadovali po učiteli vysvětlení. I přesto, že považují slovní hodnocení jako velmi efektivní a praktické pro současné pojetí vzdělávání a učitelovo pojetí výuky, v tomto vidím znatelnou potíž. Subjektivní pohled několika stran může být ve výsledku velmi odlišný. Tento problém částečně řeší průběžná práce s jednotlivými výstupy a seznamování žáků a rodičů s cíli. Hodnocení je pak mnohem čitelnější a srozumitelnější pro všechny zúčastněné strany. V praxi se zároveň potvrdila účinnost tzv. „Záznamníku z Londýnské“, do kterého se každé čtvrtletí zaznamenává míra naplnění očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech.



Slavík zastává názor, že mnozí rodiče preferují známku z důvodu větší přehlednosti o tom „jak si žák vede“. Slovní hodnocení však lépe vystihne komplexní osobnost žáka, nebere chuť, projektuje se do něj zájem učitele, poskytuje radu, jak dále postupovat, proč určitá věc dopadla či nedopadla podle očekávání. Cílem by tak pro žáka i rodiče neměla být známka, ale získané kompetence. To vše naplňuje současné pojetí vzdělávání (Slavík, 1999).

Pozitivním přínosem je také žákovské portfolio, kde mají jak žák, tak i rodiče příležitost vidět a zhodnotit pokrok a výsledky práce.

### **3.16 Výzkumy uskutečněné v oblasti pojetí a cílů vyučování**

Jak uvádí Skalková, předlistopadové příručky zdůrazňovaly učitelé otázku cíle a nutnost přiměřeně sdělovat cíl žákům. Většina vyučujících si uvědomovala důležitost stanovení cíle. Na otázku: „Soudíte na základě své praxe, že je nutno formulovat si cíl vyučování?“ odpovídali vyučující na konci 70. let vesměs kladně. Z 200 učitelů 77 % uvedlo, že je nutné cíl vždy formulovat. Pouze 1 % odpovědělo, že neví či že to není důležité (Skalková, 1978).

S ohledem na formulaci cíle v různých etapách vyučování bylo tázáno 312 respondentů z nichž 20,2 % uvádělo cíl většinou na počátku roku, 35 % na počátku tematického celku, 36 % na začátku každé hodiny, 6 % nepravidelně a 2,8 % respondentů odpovědělo jinak. Nejčastěji byl tedy formulován cíl před započítím tematického celku.

V otázce důležitosti znalosti cíle žákem byly v té době názory učitelů následující:

36,5 % učitelů vždy sděluje cíl žákům, 57 % pouze někdy, 3,5 % nikdy a 3 % učitelů odpovědělo jinak. Nečastěji byl cíl oznamován ve formě prostého sdělení tématu hodiny, uvedením látky na počátku vyučovací jednotky či v jejím průběhu. Často bylo téma sděleno záznamem na tabuli (Skalková, 1978).

Jak vyplývá z uvedených výzkumů, dřívější pojetí cíle spočívalo často jen v pouhém sdělení, což se odráželo v poměrně nízké motivovanosti a malém zájmu o dobrovolnou spolupráci provázeno častou obavou o zvládnutí látky. Extrémní situace, kdy cíl není uváděn vůbec, pak může vést k odchýlení žákova myšlení od cíle a plánu vyučování (Skalková, 1974).

I přesto, že značná část vyučujících tvrdila, že vyučovací hodina má mít cíl, nenalezli pro toto tvrzení přesnější zdůvodnění. Často byl cíl ztotožňován s pouhým popisem učiva. Mnohokrát se při vymezování cíle jednalo o pouhý formalismus, což potvrzuje jak Skalková, tak i Horák. Učitele se odvolávali na to, že hodina bývá narušena vnějšími vlivy, a tak je stanovování cíle zbytečné, nebo, že cílem vyučování je plnit osnovy (Skalková, 1978).

Na tomto exkurzu vidíme, jak se lišilo dřívější pojetí od toho současného. Zatímco předlistopadový učitel chápal cíl většinou jako obsah, látku, dnešní snahy směřují pedagoga do oblasti kompetencí. Pokud žáci neznají konkrétní cíl, jsou více závislí na učitelově řízení, což ale zároveň potlačuje jejich kreativitu, samostatnost nebo aktivitu.

V šetření z 90. let byla potvrzena důležitost cíle ve vyučování, neboť z výsledků vyplynulo, že učitel pracující s výukovým cílem si v 81 % přesně uvědomuje, do jaké míry byl stanovený cíl naplněn. Naopak učitel, který s touto kategorií nepracuje, si v 80 % neuvědomuje splnění cíle hodiny. (Obst, Kalhous, 2002). Nezvalová však uvádí, že výzkumy z těchto let ukazují, že vymezení cílů ani v této době nepatřilo mezi silné stránky učitelů a při jejich plánování postupovali spíše intuitivně. Pokud už cíle formulovali, stále kladli důraz na žákův reproduktivní přístup k výuce (Nezvalová, 1997).

Kolář vidí důvody možné absence cíle ve vyučovacím procesu v konkrétním chápání výuky konkrétním učitelem. Odvolává se na osobní pojetí vyučování učitelem, přijatých osobních koncepcí vyučování jednotlivými učiteli tedy i na zcela určité pojetí cílové kategorie pro vyučování (Kolář, Vališová, 2009).

### **3.16.1 TIMSS – Third International Mathematics and Science Study Video Study**

Zde bych navázal na předchozí výsledky uvedených výzkumů a srovnal s ještě aktuálnějšími výsledky zahrnující taktéž otázku cíle – tedy jednu ze složek učitelova pojetí výuky.

V rozmanitých výzkumech OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) se průběžně zjišťuje, jak učitelé jednotlivých zemí vyučují, které metody aplikují nebo jaké mají názory na určitá témata. V těchto mezinárodních komparacích jsou dnes zastoupeni také učitelé českých škol (Průcha, 2000).

Z výzkumu TIMSS 1999 Video Study realizovaném v oblasti přírodovědných předmětů, především v matematice v rámci 8. ročníků vyplývá, že rozdíly mezi zeměmi, co se týká vymezení cílů, nebyly nijak velké. Větší diference se prokázala v otázce chápání cíle. Ten učitelé z České republiky stejně jako z USA viděli především v získání znalostí (vědeckých informací), zatímco kolegové z Austrálie či Japonska se soustředili více na porozumění hlavním myšlenkám. V naplňování cílů byli učitelé, vyjma Japonců, spokojeni v 87 – 94 %. Česká republika patřila mezi nejúspěšnější v explicitním uvádění cílů, neboť v rámci hodin matematiky byl téměř vždy minimálně jeden cíl uveden. V kategorii, kde bylo posuzováno, jak učitel pojmenoval a představil cíl studentům a zda shrnul poznatky na konci hodiny bylo zjištěno, že nejlépe se v této oblasti daří Australanům, ale je vidět, že učitelé

z České republiky seznamují děti explicitně s cíli výuky více než učitelé v Japonsku, Holandsku či USA. Stejně dobře dopadlo šetření v oblasti závěrečného shrnutí, kde se nejlépe dařilo japonským učitelům, ale hned za nimi byli ti čeští. Pokud srovnáme tvrzení Skalkové ze 70. let, že učitelé často jako cíl uváděli jen téma, dobereme se podobného výsledku v mezinárodním srovnání. Až 69 % českých učitelů uvedlo jako cíl pouze téma, což je v porovnání s ostatními státy velký počet. Jak cíl, tak shrnutí obsahovaly více než jen pojmenování tématu spíše v Japonsku než v ČR. Z výzkumů je vidět, že mezi ČR a státy, které se v daných oblastech řadily k nejlepším, není větších rozdílů, vyjma výše uvedeného problému spočívajícího v pouhém pojmenování tématu nebo zmínění v závěrečném shrnutí bez dalších specifikací.

V závěrečné zprávě výzkumu se uvádí to, co již bylo řečeno našimi odborníky, že v hodině jasně popsané cíle, ať už napsané či pouze řečené, pomohou studentům v pochopení učiva. Žákům také výrazně napomáhá shrnutí v závěru hodiny, které pomůže vystihnout hlavní myšlenku vyučování a zrekapitulovat bodově důležité informace (TIMSS 1999, 2003)

### **3.16.2 TALIS – Teaching and Learning International Survey**

TALIS přináší první mezinárodní srovnání zaměřené na podmínky vyučování a učení ve veřejných i soukromých školách. Pracuje s daty posbíranými od více než sedmdesáti tisíc učitelů a ředitelů škol (200 škol v každé zemi a okolo 20 učitelů z každé školy, s výjimkou malých zemí), kteří působí na úrovni lower secondary (nižší úroveň středního vzdělávání) ve 23 zemích (členských zemích OECD i dalších partnerských zemích).

Tento projekt OECD zkoumá důležité aspekty profesního rozvoje učitelů, jejich přesvědčení, postoje, hlavní rysy jejich praxe, zpětnou vazbu jejich práce a ocenění, v neposlední řadě charakteristiky vedení škol.

Velkým přínosem TALISu je, že prozkoumává tyto faktory očima učitelů a těch, kteří stojí právě ve vedení škol. Strategie vzdělávacího systému jsou tak vnímány přímo na poli škol a školních tříd – TALIS přináší poznání, že i ty nejlepší záměry přinesou ovoce pouze tehdy, jsou-li efektivně implementovány v „přední linii“.

Talis se vlastně snaží postihnout širokou škálu rysů, které formují podobu vyučování a učení (a ovlivňují jejich efektivitu). Projekt se táže: Jak silně tyto charakteristiky ovlivňují samotné učení?

Je důležité zdůraznit, že TALIS se nezaměřuje na výsledky vyučování a učení žáků a studentů. Zvláštní zřetel je kladen na tyto oblasti: jak učitelé vnímají výzvy vyučování a učení, kterým čelí (jak jsou na tyto výzvy připraveni), a jak školní klima ovlivňuje učení

(jeden ze závěrů TALISu říká, že jeden ze čtyř učitelů ztrácí nejméně 30 % času řešením záležitostí spojených s chováním žáků a studentů).

Studie postavená na výsledcích prvního kola TALISu je zacílena na zpětnou vazbu a ocenění učitelské práce, profesní rozvoj kantorů, přesvědčení učitelů a vedení škol. Hlavní cíl je identifikovat bariéry bránící efektivnímu vyučování a učení. Zpráva přináší kvantitativní informaci pro tvůrce školských politik.

Do prvního kola TALISu (2006 – 2009) se zapojily tyto země: Austrálie, Rakousko, vlámská část Belgie, Brazílie, Bulharsko, Dánsko, Estonsko, Maďarsko, Island, Irsko, Itálie, Korea, Litva, Malajsie, Malta, Mexiko, Norsko, Polsko, Portugalsko, Slovensko, Slovinsko, Španělsko a Turecko.

TALIS pracoval s oddělenými dotazníky pro učitele a ředitele škol. Tyto dotazníky byly vytvořeny mezinárodní expertní skupinou a prošly diskusí napříč mnoha institucemi (v rámci OECD i zapojených členských a nečlenských zemí), (TALIS, 2009).

### **3.16.3 Vlastní výzkum**

Abych alespoň částečně zmapoval pojetí výuky zaměřené na cíle současného učitele, připravil jsem si malou sondu přibližující pedagogické myšlení zkoumaných vzorků. Víím, že tento výzkum má malou vypovídající hodnotu, neboť zahrnuje jen velmi úzký počet respondentů. Z tohoto důvodu jsem základním metodologickým aparátem minišetření zvolil rozhovor, neboť mi připadal jako nevhodnější metoda k hlubšímu proniknutí do myšlení učitele. V možnosti pokládání doplňujících otázek a konkretizaci jednotlivých výpovědí se mi tato metoda zdála jako nejefektivnější. Ve výběru respondentů jsem se snažil pojmout co nejširší skupinu učitelů, s ohledem na jejich pedagogickou praxi. Mým cílem bylo zjistit, jak současný učitel pojímá kategorii cíle a jaký pro něj má význam. Rozhovor jsem strukturoval do třech základních okruhů:

1. Chápání cíle vyučování v současném školství (daří se učitelům přejít z obsahu či učiva jako cílových kategoriích na tolik aktuální kompetence?);
2. míra důležitosti vymezování cíle (jak důležitou funkci plní kategorie cíle ve výchovně-vzdělávacím procesu?);
3. práce s cílem (není stanovování cíle pouze formální záležitostí, jako tomu bylo v minulých letech?).

Jednotlivé oblasti zahrnovaly konkrétní otázky. Rozhovoru se účastnilo 6 učitelů základních škol: 5 žen 1 muž ve věku od 26 do 45 let. Tři respondenti byli začínající učitelé, zbylí tři měli již několikaletou praxi.

Šetřením jsem zjistil, že většina dotázaných vidí cíle současného školství v kompetencích, jež mají žákovi pomoci v úspěšném zvládnání soukromého i profesního života. Dva učitelé z počátku kladli důraz na kognitivní stránku, ale společně pak došli k názoru, že výuka by měla být zacílena na celého žáka. Překvapující bylo, že se jednalo o začínající pedagogy, u kterých jsem předpokládal aktuální teoretickou vybavenost na základě právě ukončení studií. Důvodem však může být rozdílné školní prostředí, ve kterém jednotliví učitelé působí.

Z šetření dále vyplývá, že většina učitelů při plánování výuky začíná stanovením cíle, od kterého následně odvozuje metody a formy. Vycházejí z obecnějších cílů uvedených v ročních plánech konkretizovaných v jednotlivých výstupech. Od nich pak odvozují dílčí cíle pro konkrétní vyučovací jednotku. Kategorii cíle přikládali všichni dotázaní velkou důležitost. Zatímco učitelé na 2. stupni si stanovovali většinou cíle na každou vyučovací hodinu, učitelé z 1. stupně upřednostňovali cíl na celý den nebo týden. To ale částečně přisuzují organizaci práce na jednotlivých stupních. K vymezování cíle s použitím taxonomie se hlásili 4 učitelé, z nichž 1 používal pouze Bloomovu taxonomii při vymezování cílů v kognitivní oblasti, zbylí 3 zohledňovali cíle všech tří oblastí, ale šlo spíše o intuitivní vymezování, které se o konkrétní taxonomie neopíralo. Dva učitelé nevěděli, co taxonomie je a jak funguje.

Na otázku týkající se sdělování cíle žákům odpověděli všichni dotázaní kladně. Pravidelně sdělují cíl 3 dotázaní. Zbylí 3 pedagogové uvedli, že cíl sdělují žákům jen občas. Jeden z nich zmínil jeho využití jako motivačního činitele. Cíl sdělují učitelé většinou na začátku hodiny a to obvykle ústně nebo zápisem na tabuli či prezentací v bodech. Dva učitelé zdůraznili vhodnost jejich odhalení až na konci vyučovací jednotky, či po skončení aktivity, jako výsledku určité činnosti. V rozhovoru byla znatelná velká kreativita respondentů, když uváděli, jak flexibilně dokáží měnit cíle během vyučování a jak se je snaží přizpůsobit podmínkám. Pouze jeden učitel nepovažoval za nutné s cílem v průběhu hodiny pracovat a nijak ho měnit. Kromě jednoho dotázaného všichni na konci vyučovací jednotky pravidelně věnují určitý čas shrnutí obsahu hodiny a dosaženému cíli. Čtyři učitelé většinou shrnují sami, dva upřednostňují shrnutí žákem. Hodnocení práce probíhá prostřednictvím metod RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení), komunitních kruhů, dotazníků a grafických sebehodnocení. Všichni dotázaní tvrdí, že závěrečné shrnutí napomáhá větší efektivitě výchovně-vzdělávacího procesu. Zkušenosti z vyučování považují za směrodatné ukazatele pro následné vymezování cíle. Uvádějí, že jim slouží jako podklad pro další plánování, zpřesňování, redukci. Zvláště začínající učitelé uvedli, že jim poskytuje zpětnou vazbu, ze které vychází.

Pokud srovnáme odpovědi respondentů s jinými relevantními výzkumy provedenými v této oblasti, zjistíme, že se jejich reakce diametrálně neliší. Změna kurikula a pojetí cíle se jasně promítá do myšlení učitelů. Obsah a učivo pozvolna střídají kompetence. Důležitost cíle se ukazuje také v četnosti a pravidelnosti v práci s touto kategorií, což by vylučovalo jen jejich formální uvádění v minulosti tak markantní. Že jde o dlouhodobější proces, je pochopitelné.

## 4 Závěr

Pojetí výuky učitelem doznalo v průběhu let velkých změn. Se zaváděním nové reformy školství získává učitel široké možnosti sebeuplatnění. Výzkumy však dokazují, že k přetváření myšlení a současně i pojetí výuky dochází velmi pomalu. To je způsobeno řadou vlastností, kterými se pojetí vyznačuje, především relativní stabilitou.

K jeho formování dochází dlouhodobě a je ovlivněno nejrůznějšími faktory. Jelikož představuje složitý komplex proměnných, není jednoduché ho rozkódovat a zkoumat. Protože je však hybnou silou v úspěšnosti vzdělávací reformy, je více než žádoucí se tomuto fenoménu nadále věnovat.

Výraznější posun přinášejí šetření v oblasti cílů. Jejich vymezování se postupně přesouvá z formální roviny do pozice klíčového prvku výchovně-vzdělávacího procesu. Učitelé si nejen uvědomují jeho důležitost, ale snaží se s touto kategorií výrazněji pracovat. Odborníci uvádějí cíl jako důležitý motivační prvek ve vyučování, který pomáhá vzbudit u žáka zájem o vzdělávání a zároveň ho učí, jak s cílem pracovat. Konkretizují způsoby, jak vymezit, formulovat a reformulovat cíl, aby bylo dosaženo ve vyučování maximální efektivity. Doporučují zohlednit dosavadní výzkumy v této oblasti a využít je při práci s cílem. Zacílit své působení na celého žáka, nejen na kognitivní oblast, jak tomu v minulosti většinou bývalo. Snažit se o vyvážení jednotlivých cílů z hlediska stránek osobnosti. Velkou úlohu pak připisují sebereflexi.

Dnešní pojetí cíle, v podobě kompetencí, je jasným důkazem snahy společnosti o modernizaci školství. Změny v pojetí výuky a tedy i chápání cílů se dotýkají současně učitelů, žáků i rodičů.

Čeští učitelé se výrazněji neodlišují od zahraničních kolegů a v rámci možností se jejich větší část snaží flexibilně reagovat na probíhající změny. Samozřejmě se odlišují v individuálním přístupu ke zmíněné problematice. Na základě vlastních zkušeností z praxe však mohu potvrdit, že řada učitelů vyvíjí enormní zájem o další sebevzdělávání a zlepšování své práce a soustavně pracuje na dosavadním pojetí výuky.

## 5 Použitá literatura a prameny

- BELZ, Horst; SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení : Východiska, metody, cvičení a hry*. 1. Praha : Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.
- BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. 1. Ostrava : Amosium servis, 1992. 303 s.
- BYČKOVSKÝ, Petr; KOTÁSEK, Jiří. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání : Revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*. 2004, 54, 3, s. 227-242.
- Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS : Executive Summary. Paris, France : OECD, 2009. s. 26.
- ČERVENKA, Stanislav . *Angažované učení* . Praha : Houška, 1992. 95 s. ISBN 80-900704-8-5.
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta. Učitelovo pojetí vyučování by mělo určit i způsob hodnocení. *Gaudeamus*. 1993/1994, 2, 4, s. 2.
- HAVLÍNOVÁ, Miluše . Jak vypadá dnešní škola: jako dříve nebo se mění? : Výsledky práce dílny NEMES. *Pedagogika*. 1993, 43, 2, s. 137-148.
- HELUS, Zdeněk. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti* . 1. Praha : SPN, 1982. 196 s.
- HELUS, Zdeněk, et al. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. 1. Praha : SPN, 1979. 263 s.
- HORÁK, František. *Vymezování výukových cílů*. 1. Olomouc : Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1988. 46 s.
- KALHOUS, Zdeněk; OBST, Otto. *Školní didaktika*. 1. Praha : Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KASÍKOVÁ, Hana, et al. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha : Institut sociálních vztahů, 1994. 124 s. ISBN 80-85866-05-6.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování : teoretické a praktické problémy*. 1. Praha : Karolinum, 2004. 179 s. ISBN 80-246-0192-3.
- Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 75 s. ISBN 978-80-87000-07-6.
- KOLÁŘ, Zdeněk; VALIŠOVÁ, Alena. *Analýza vyučování*. 1. Praha : Grada, 2009. 230 s. ISBN 978-80-247-2857-5.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika analytická*. 1. Brno : Tvořivá škola, 2004. 69 s. ISBN 80-903397-1-9.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování*. 3. Praha : Portál, 2008. 156 s. ISBN 978-80-7367-434-2.



- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, Hana. Učitelovo pojetí výuky : recenze. *Československá psychologie*. 1997, 41, 3, s. 285-287.
- MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 1. Brno : Masarykova univerzita, 1990. 111 s.
- MAREŠ, Jiří . *Styly učení žáků a studentů*. 1. Praha : Portál, 1998. 239 s.  
ISBN 80-7178-246-7.
- MAREŠ, Jiří , et al. *Učitelovo pojetí výuky*. 1. Brno : Masarykova univerzita, 1996. 91 s.  
ISBN 80-210-1444-X.
- MAREŠ, Jiří . Učitelovo pojetí výuky : 1. díl. *Výchova a vzdělání*. 1990/1991, 1, 2, s. 31-33.
- MAREŠ, Jiří. Učitelovo pojetí výuky : 2. díl. *Výchova a vzdělání*. 1990/1991, 1, 3, s. 51-54.
- NEZVALOVÁ, Danuše. Učitelovo pojetí výuky : recenze. *Pedagogika*. 1997, 47, 3, s. 300-303.
- PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině : Jak pracovat s kurikulem*. 1. Praha : Portál, 1998. 416 s. ISBN 80-7178-127-4.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 2. Praha : Portál, 2002. 380 s. ISBN 80-7178-681-0.
- PRŮCHA, Jan, et al. *Pedagogická encyklopedie*. 1. Praha : Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky : úvod do studia oboru*. 1. Praha : Portál, 2000. 269 s.  
ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel : současné poznatky o profesi*. 1. Praha : Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan ; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 5. Praha : Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2007. 126 s.
- SKALKOVÁ, Jarmila . *Aktivita žáků ve vyučování* . 2. Praha : SPN, 1974. 190 s.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 1. Praha : ISV, 1999. 292 s. ISBN 80-85866-33-1.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Od teorie k praxi vyučování na střední všeobecné vzdělávací škole*. 1. Praha : SPN, 1978. 209 s.
- SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole : východiska a nové metody pro praxi*. 1. Praha : Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.
- SPOUSTA, Vladimír. Učitelovo pojetí výuky : recenze. *Pedagogická orientace*. 1997, 3, s. 112-116.
- STARÁ, Jana. *Plánování výuky : Úvod do plánování výuky. Práce se vzdělávacími cíli*. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2009. 32 s. ISBN 978-80-7290-418-1.

*Teaching Mathematics in Seven Countries : Results From the TIMSS 1999 Video Study.*  
USA : Department of Education, 2003. 222 s.

*Teaching Science in Five Countries : Results From the TIMSS 1999 Video Study, Statistical Analysis Report.* USA : Department of Education, 2006. 181 s.

TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?*. Praha : Středisko vědeckých informací pedagogické fakulty Univerzity Karlovy , 1991. 65 s. ISBN 80-901065-1-X.

VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. Kladno : AISIS, 2006. 226 s. ISBN 80-239-4908-X.

VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a kolektiv. *Pedagogika pro učitele*. 1. Praha : Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem : co by měl učitel vědět o své profesi* . 2. Praha : Univerzita Karlova, 2007. 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

Souhlasím s tím, aby moje bakalářská 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

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum