

Vzdělávací a výukové cíle

Lenka Hloušková, Lenka Kamanová

Průvodce studiem

Obsahem tohoto modulu jsou vzdělávací a výukových cíle (charakteristika, typologie, taxonomie) a možnosti práce učitele s nimi.

Seznámíte se s pojmy: vzdělávací cíl, výukový cíl, klíčové kompetence, kognitivní výukové cíle, afektivní výukové cíle, psychomotorické výukové cíle, revidovaná Bloomova taxonomie výukových cílů, Krathwohlůva taxonomie výukových cílů, Nimierková taxonomie výukových cílů, Daveova taxonomie výukových cílů, Simpsonové taxonomie výukových cílů, zásady vymezení výukových cílů.

Po prostudování textu a relevantních dokumentů byste se měli orientovat v tom, proč je pro učitele důležité umět pracovat s výukovým cílem, jaké typy výukových cílů rozlišujeme a jak s nimi můžete pracovat v kontextu současných požadavků na výuku.

Studium samotného textu modulu vám zabere asi 60 minut. Na přečtení odkazovaných dokumentů (příloh či dalších doplňkových materiálů) budete potřebovat přibližně další 20 minut.

Kategorie cíle se v obecné didaktice často diskutuje a v historickém průběhu měla své zastánce i zatvrzelé odpůrce. Kategorie cíle je důležitá vždy, když nás zajímá výsledek, jehož efektivitu prokážeme na základě srovnání záměru (cíle) a výsledku s ohledem na „vynaložené náklady“ (Kasíková, 2007). V této souvislosti se ukazuje, že ti, kteří pracují s jasně stanovenými konkrétními výukovými cíli, jsou ve své práci produktivnější (Pasch a kol., 1998, Kalhous a kol., 2002).

Kalhous (2002) na základě svého šetření tvrdí: „pracuje-li učitel s výukovým cílem, v 81% si přesně uvědomuje, do jaké míry byl splněn cíl hodiny, který si stanovil. Jestliže učitel s touto didaktickou kategorií nepracuje, v 80% si neuvědomuje splnění cíle hodiny, tuto otázku si vůbec neklade. Pracuje-li učitel s výukovým cílem, v 51% zhodnotí vyučovací

hodinu z hlediska cíle společně se žáky, v 30% ji zhodnotí sám, v 75% zadává v průběhu vyučovací hodiny učební úlohy promyšleně a s dostatečnou četností. Pokud učitel s touto didaktickou kategorií nepracuje, v 20% se jen letmo zmíní o průběhu vyučovací hodiny a v 77% je nezhodnotí vůbec“ (Kalhous a kol., 2002, s. 289).

Stanovování cílů má i čistě praktické dopady. Pokud víme, co chceme, co požadujeme od sebe a co od žáků, dáváme našim aktivitám jasný směr, což brzy pochopí i žáci. Kromě toho, jasně stanovený cíl pomáhají učitelé nejen usměrňovat výuku, ale tím, že bude s cílem pracovat, může výuku výrazným způsobem dynamizovat a individualizovat. Tím, že učitel/ka pracuje s cíli ve všech fázích výuky (Skalková, 1999), může zvyšovat motivaci žáků k učení. Motivace žáků k učení se obvykle zvýší tím, že učitelé zapojí žáky do formulace výukových cílů. Pokud učitel/ka zapojí žáky do formulace výukových cílů na začátku hodiny, mohou žáci participovat na procesu dosahování cílů v průběhu výuky a na konci výuky mohou společně (učitel/ka spolu se žáky) kontrolovat, zda bylo cíle dosaženo.

Důležitost stanovení si cíle dokresluje následující bajka (Pasch a kol., 1998, s. 87):

Bajka o mořském koníkovi

Kdysi dávno si mořský koník sbalil do uzlíčku svých pět švestek a vyrazil do světa hledat štěstí. Nedaleko od domova potkal úhoře.

„Hej, kamaráde,“ zavolal na něho úhoř, „kam máš namířeno?“

„Vydal jsem se do světa hledat štěstí,“ odpověděl hrdě mořský koník.

„To máš ale kliku,“ řekl úhoř. „Za čtyři zlatáky ti prodám tuhle rychloploutev. S ní se tam dostaneš mnohem rychleji.“

„Páni, to je záběr,“ řekl mořský koník, zaplatil, nasadil si rychloploutev a odfrčel dvojnásobnou rychlostí. Netrvalo to ani moc dlouho a znovu někoho potkal. Tentokrát to byla mořská sasanka.

„Haló, kamaráde,“ zavolala mořská houba, „kampak máš namířeno?“

„Vydal jsem se hledat štěstí,“ odpověděl hrdě mořský koník.

„To máš ale kliku,“ řekla houba. „Za malý poplatek ti prodám tenhle tryskový skútr, abys mohl cestovat mnohem rychleji.“

Mořský koník si za zbývající peníze koupil skútr a mohl teď cestovat mořskými vodami pětkrát rychleji. Zanedlouho potkal žraloka.

„Nazdar, kamaráde,“ řekl žralok, „kam máš namířeno?“

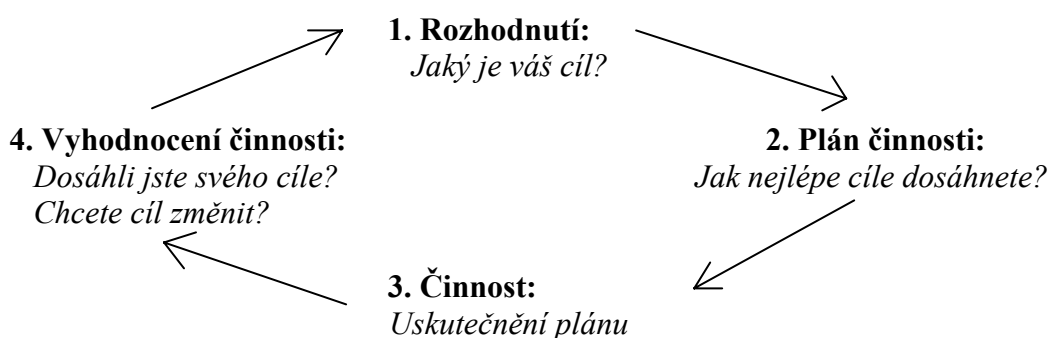
„Vydal jsem se hledat štěstí,“ odpověděl hrdě mořský koník.

„To máš ale kliku,“ řekl žralok. „Dáš-li se touto zkratkou,“ a ukazoval přitom na svou tlamu, „ušetříš si spoustu času.“

„Prima, díky,“ řekl mořský koník, zafrčel na skútru do žralokova břicha a od té doby už o něm nikdo neslyšel.

Poučením z této bajky je, že pokud nevíš přesně, kam máš namířeno, nejspíš se ocitneš někde úplně jinde.

Kromě uvedeného je dobré si připomenout, že současná kurikulární reforma je postavena na relativně výrazné autonomii škol a učitelů v oblasti plánování výuky. Plánování výuky, stejně tak jako každá jiná záměrná činnost, je organizována podle určitého vzorce, který se skládá z jednotlivých (na sebe navazujících) kroků. Nejprve si učitel stanoví cíle, poté začíná plánovat činnosti a dílčí úkoly a nakonec může výsledky své práce vyhodnocovat. Posloupnost jednotlivých kroků lze schematicky zachytit následujícím způsobem (Petty, 1996, s. 299):



V tomto modulu se zaměříme pouze na první krok z uvedeného schématu – rozhodnutí, které s sebou nese otázku: Jaký je Váš cíl? Cílem dnešní výuky není jen „někoho něco naučit“, ale k výuce se vztahuje celá řada rozmanitých cílů a očekávání, ve kterých se musí učitel/lka nejdříve zorientovat.

Typy výukových cílů a práce učitelů s nimi

Proto, abyste se mohli zorientovat v tom, jaké cíle si můžete klást, představíme dva způsoby dělení cílů. Na závěr každé části jsou zařazena doporučení, jak můžete s uvedenými typy cílů pracovat. Nejdříve se zaměříme na cíle, které lze rozlišit podle míry obecnosti na obecné (**vzdělávací cíle**), specifické (**výukové cíle**) a konkrétní **učební cíle**. Poté se budeme podrobněji zabývat výukovými cíli, které rozlišíme podle jejich obsahového zaměření na **kognitivní výukové cíle**, **afektivní výukové cíle** a **psychomotorické výukové cíle**.

Konkretizace cílů

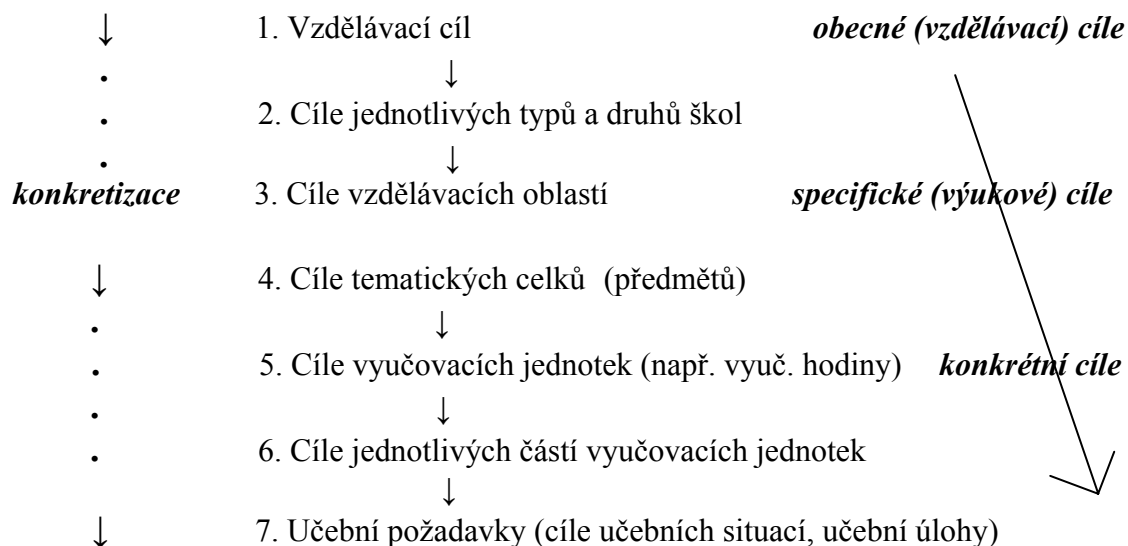
Jak jsme uvedli, cíle můžeme rozlišit podle míry obecnosti a následující schéma vyjadřuje postupnou konkretizaci cílů od těch nejjobecnějších až po konkrétní cíle vyučování. Pro účely vyučovací hodiny či jiné organizační jednotky užíváme cíle č. 5 – č. 7.

Nejobecnější cíle představují celkovou koncepci vzdělávání včetně jejích společenských a filozofických východisek. Stanovují se vzhledem ke společenským potřebám i k

předpokládaným individuálním potřebám žáků a jsou těsně spjaty s určitou epochou společnosti. Tento cíl označujeme jako **obecný** nebo také **vzdělávací cíl**.

Hierarchie cílů podle míry obecnosti

(srov. Bartoš, 2003, srov. Doušková, 2005, srov. Kasíková, 2007)



Definice 1: VZDĚLÁVACÍ CÍL

Vzdělávací cíl je „vyjádřením záměrů vzdělávání, které si vzdělávací systém volí jako zásadní orientační body při přípravě a plánování vyučování. Obecné vzdělávací cíle často popisují větší objem látky“ (Pasch a kol., 1998, s. 44). „Vzdělávací cíle uvádějí výčet poznatků, dovedností a kompetencí, jež by si měli mladí lidé osvojit, než dosáhnou určitého věku nebo završí určitou úroveň vzdělávání“ (Klíčové, 2003).

V Národním programu rozvoje vzdělávání (2001, tzv. Bílá kniha) najdeme následující vzdělávací cíle: „rozvoj lidské individuality, zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, posilování soudržnosti společnosti, výchova k ochraně životního prostředí ve smyslu udržitelného rozvoje společnosti, podpora demokracie a občanské společnosti, výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské globalizující se společnosti, zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti, zvyšování zaměstnatelnosti“ (Národní, 2001, s. 14-15).

Nejobecnější vzdělávací cíle jsou v návazných dokumentech formulovány v podobě **činnostně zaměřených výstupů**, které jsou úzce provázány s praktickým životem, ... obsahově na sebe navazují, ...umožňují modifikaci ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami ...a jsou otevřené pro možné úpravy“ (Dlouhodobý, 2005, s. 18). Takto formulované vzdělávací cíle najdeme např. v tzv. **vzdělávacích standardech**, což je „soubor zamýšlených, společensky žádoucích vzdělávacích cílů přiměřených věkovému stupni a zralosti žáků a požadavkům na vzdělanostní a osobnostní profil absolventa vzdělávání“ (Kasíková, Vališová, 2007, s. 128).

Rozšiřující literatura:

Standard středoškolského odborného vzdělávání. Praha: Fortuna, 1999. 128 s. ISBN 80-7168-604-2.

Jinak jsou formulovány obecné cíle v podobě **profilu absolventa** nebo jako tzv. klíčové kompetence, které se formulují pro určitý stupeň a typ vzdělávání. **Klíčové kompetence** jsou relativně novým typem vzdělávacích cílů v našem vzdělávání. Původně se pojem kompetence užíval v kontextu odborné přípravy a vyjadřoval způsobilost k odbornému výkonu. V současné době se tento pojem užívá v kontextu všeobecného vzdělávání a to ve smyslu **potenciálu k účinnému jednání**. Kompetence mohou být všeobecné (klíčové) nebo odborné, „jsou předpokladem nezávislé, cílevědomé, odpovědné a úspěšné životní dráhy jednotlivců“ (Klíčové, 2003, s. 13). Klíčové kompetence jsou nezávislé na vzdělávacím obsahu, a proto je můžete najít i pod názvem průřezové kompetence.

Definice 2: KLÍČOVÉ KOMPETENCE

„Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“ (Rámcový, 2007, s. 8).

Klíčových kompetencí je celá řada. Výběr a pojetí klíčových kompetencí je věcí každého národního vzdělávacího systému. Výběr klíčových kompetencí pro středoškolské vzdělávání se v ČR řídil výběrem klíčových kompetencí pro základní vzdělávání s ohledem na to, jaké kompetence jsou považovány za podstatné pro vzdělávání na určitém typu středních škol.

Na čtyřletých gymnáziích a vyšším stupni víceletých gymnáziích by si měl žák osvojit následující kompetence: **kompetence k učení**, kompetence **k řešení problémů**, **komunikativní** kompetence, kompetence **sociální a personální**, kompetence **občanská**, kompetence **k podnikavosti** (Rámcový, 2007).

Rozšiřující literatura

Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 *o klíčových kompetencích pro celoživotní učení*. Dostupné z <http://www.rvp.cz/soubor/01140.pdf>

Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Praha: VÚP, 2007. 74 s. ISBN 978-80-87000-07-6

Klíčové kompetence v RVP oborů vzdělávání. Dostupné z http://www.nuov.cz/index.php?page=vzd_v_cr&s=185

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Dostupné http://www.rvp.cz/soubor/RVP_G.pdf

Práce učitele s obecnými vzdělávacími cíli

Vzdělávací cíle mají charakter dlouhodobých cílů a ve vztahu ke každodenní práci učitele je můžeme považovat za významné orientační body. V případě, že jsou vzdělávací cíle závazné, „omezují“ se práce učitele s nimi na jejich konkretizaci. **Konkretizace** vzdělávacích cílů začíná tím, že se zamyslíte nad obsahem jednotlivých částí vzdělávacích cílů (např. kompetencí) a svoji představu diskutujete s kolegy – učiteli na škole. Tento první krok je velice důležitý a není dobré ho podceňovat. Na základě společné diskuse by měly vzniknout formulace cílů v podobě činností žáků, které vyjadřují (konkretizují) to, co pro vás znamená určitý vzdělávací cíl (kompetence). Pokud se vám podařilo sepsat si tyto – pro vás konkrétní formulace, můžete začít diskutovat s kolegy o jejich provázanosti a posloupnosti. Teprve poté, přichází otázka: co to znamená pro výuku?

Příklad: KONKRETIZACE KLÍČOVÉ KOMPETENCE:

Část sociální kompetence, která zní: „*žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí*“, je převedena do následující podoby:

- Posuzuje a hodnotí jevy, procesy, události a problémy ve svém okolí z různých úhlů pohledu.
- Názory nebo přesvědčení druhých přijímá jako možné, svůj názor předkládá také jako jeden z možných a opírá ho o argumenty.
- Vyjadřuje své vlastní pocity, nedotýká se citů druhých v různých situacích.
- Kritizuje stereotypy a předsudky použité v soukromé i ve veřejné komunikaci, snaží se jich vyvarovat“ (Klíčové, 2007, s. 9).

Jiný postup práce se vzdělávacími cíli doporučuje R. Tyler. Tzv. Tylerův princip vychází z předpokladu, že jednotlivé vzdělávací cíle mohou sledovat různé filozofie vzdělávání. První krok tedy spočívá v tom, že **shromáždíte** širokou škálu vzdělávacích cílů (např. z učebních dokumentů, učebnic, učebních pomůcek, literatury, časopisů apod.) a ty rozdělíte podle toho, jakou sledují filozofii vzdělávání (např. cíle, které jsou orientovány na zvládnutí vzdělávacího obsahu, cíle, které souvisí s potřebami společnosti, cíle, které jsou spojeny s osobními potřebami a zájmy žáků apod.). V učitelském sboru potom diskutujete, kterou filozofii vzdělávání si zvolíte, a které cíle jsou pro vaši školu určující. Poté, co dojde ke shodě,

vyberete cíle, které odpovídají filozofii vaší škola a začnete pracovat na **konkretizaci** vzdělávacích cílů obdobně jako v přecházejícím případě (Pasch a kol., 1998).

Rozšiřující literatura:

Metodika tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU. Dostupné z

<http://www.nuov.cz/public/File/RVP/CDRVP/index.htm>

Kontrolní úkoly

1. Vyjmenujte kompetence, které jsou považovány za klíčové kompetence v českém vzdělávacím systému.
2. Dá se klíčovou kompetenci naučit nebo ji budeme rozvíjet? Zamyslete se, jakými postupy lze dosahovat klíčových kompetencí u žáků.

***Poznámka:** Vyřešením úkolů se připravujete nejenom na výkon svého (budoucího) povolání, ale tyto úkoly mohou být také součástí zkoušek (přesněji otázek) v rámci Vašeho studia.*

Oblasti výukových cílů

V této části modulu se budeme zabývat pouze tzv. výukovými cíli (tj. cíli vzdělávacích oblastí, tematických celků a vyučovacích jednotek).

Definice 3: VÝUKOVÝ CÍL

Výukový cíl chápeme jako představu o zamýšlených kvalitativních i kvantitativních změnách v učení a rozvoji jednotlivých žáků, kterých má být dosaženo ve stanoveném čase v procesu výuky (srov. Kalhous a kol., 2002, s. 274, Kasíková, 2007, s. 137).

Definice 4: KONKRÉTNÍ UČEBNÍ CÍL

Konkrétní cíl vyjadřuje znalosti, dovednosti, postoje, které bude žák ovládat po skončení jedné vyučovací jednotky (případně jejích částí).

Výukových cílů je celá řada a ve svém komplexu by měly podporovat dosahování vzdělávacích cílů. V tomto modulu se budeme zabývat cíli v jednotlivých oblastech vzdělávání, ve kterých je možné stanovit žádoucí úroveň jejich dosahování. Podle tohoto obsahového hlediska rozlišujeme tzv. kognitivní výukové cíle, afektivní výukové cíle a psychomotorické výukové cíle. **Kognitivní výukové cíle** se formulují pro oblast poznatků, znalostí a kognitivních dovedností. **Afektivní výukové cíle** se vztahují k postojům, návykům a převážně většiny sociálních dovedností. **Psychomotorické výukové cíle** pokrývají oblast manuálních a fyzických dovedností. Výukové cíle kategorizované podle obsahu vzdělávání formulují učitelé proto, aby určili hloubku a šířku jednotlivého tématu výuky, určili náročnost vzhledem k jednotlivým žákům (zvažovat perspektivu dosažení cíle) a mohli sledovat komplexnost vzdělávání (Pasch a kol., 1998).

Nyní pro každou oblast vzdělávání uvedeme vybrané taxonomie výukových cílů, které Vám ozřejmí, co všechno můžete po žácích chtít, a jak můžete dosahovat obecných vzdělávacích cílů.

Taxonomie kognitivních cílů

Definice 5: KOGNITIVNÍ VÝUKOVÝ CÍL

„Kognitivní výukové cíle zahrnují oblast vědomostí, intelektuálních zručností a poznávacích schopností. Kognitivní cíle má učitel stanovit tak, aby věděl, co a jak se má žák naučit (Bajtoš, 203, s. 155).“

Pro kognitivní oblast uvádíme dvě taxonomie výukových cílů. První z nich je tzv. revidovaná Bloomova taxonomie, která strukturuje a hierarchizuje dimenzi poznatků a dimenzi kognitivních procesů.

Tabulka č. 1: Revidovaná Bloomova taxonomie: dimenze poznatků (Byčkovský, Kotásek, 2004, s. 213)

Cílová kategorie	Podkategorie	Definice
FAKTICKÉ POZNATKY	Terminologie Konkrétní poznatky	<i>Základní poznatkové prvky, které si žáci musí osvojit, aby byli schopni orientovat se v příslušném oboru nebo v něm mohli řešit úlohy a problémy.</i>
KONCEPTUÁLNÍ POZNATKY	Klasifikace a kategorie Zákonitosti a zobecnění Teorie, modely a struktury	<i>Vzájemné vztahy mezi poznatkovými prvky uvnitř větší struktury, která podporuje jejich vzájemnou funkčnost.</i>
PROCEDURÁLNÍ POZNATKY	Specifické postupy a algoritmy používané v příslušném oboru. Specifické techniky a metody používané v oboru. Kritéria v příslušném oboru, která umožňují vybrat vhodný postup.	<i>Pracovní postupy, metody zkoumání, výběr vhodných činností a algoritmů, technik a metod.</i>
METAKOGNITIVNÍ POZNATKY	Obecné strategie učení, poznávání a řešení problémů. Znalosti kognitivních úloh včetně kontextu a podmínek. Sebepoznání.	<i>Obecné poznatky o poznávání včetně uvědomování si vlastních kognitivních procesů.</i>

Tabulka č. 2: Revidovaná Bloomova taxonomie: dimenze kognitivních procesů (Byčkovský, Kotásek, 2004, s. 214-216)

Cílová kategorie	Podkategorie	Typická slovesa užívaná k vymezení cílů
<p>Zapamatovat si</p> <p>Vybavovat si příslušné znalosti z dlouhodobé paměti</p>	<p>Znovupoznání</p> <p>Vybavování</p>	<p><i>Definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat, přiřadit, reprodukovat, seřadit, vybrat, vysvětlit, určit.</i></p>
<p>Porozumět</p> <p>Konstruovat význam sdělení zprostředkovaného ústně, písemně, graficky.</p>	<p>Interpretování</p> <p>Dokládání příkladem</p> <p>Klasifikování</p> <p>Sumarizování</p> <p>Usuzování</p> <p>Srovnávání</p> <p>Vysvětlování</p>	<p><i>Dokázat, jinak formulovat, ilustrovat, interpretovat, objasnit, odhadnout, opravit, převést, vyjádřit vlastními slovy, vysvětlit, vypočítat, zkontrolovat.</i></p>
<p>Aplikovat</p> <p>Používat známé postupy v daných situacích.</p>	<p>Aplikování</p> <p>Implementování</p>	<p><i>Aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat, načrtnout, navrhnout, použít, prokázat, registrovat, řešit, uvést vta, uspořádání.</i></p>
<p>Analyzovat</p> <p>Rozkládat celek na podstatné části, určovat jejich vzájemné vztahy a jejich vztah ke struktuře celku nebo jeho účelu.</p>	<p>Rozlišování</p> <p>Strukturování</p> <p>Přisuzování</p>	<p><i>Analyzovat, provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozčlenit, specifikovat, kombinovat, modifikovat.</i></p>
<p>Hodnotit</p> <p>Vyjadřovat hodnotící stanoviska na základě kritérií a norem.</p>	<p>Ověřování</p> <p>Posuzování</p>	<p><i>Argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat, podpořit (názory), porovnat, provést kritiku, posoudit, prověřit, srovnat s normou, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit.</i></p>
<p>Tvořit</p> <p>Skládat prvky tak, aby vytvářely koherentní nebo funkční celek; reorganizovat prvky do nových struktur a modelů.</p>	<p>Generování</p> <p>Plánování</p> <p>Vytváření</p>	<p><i>Napsat sdělení, organizovat, reorganizovat, shrnout, vytvořit obecné závěry.</i></p>

Druhá taxonomie, kterou jsme vybrali pro srovnání s revidovanou Bloomovou taxonomií, je Niemerškova taxonomie. Niemerškova taxonomie pracuje pouze s úrovní osvojování vědomostí a dovedností.

Tabulka č. 3: Niemiřkova taxonomie kognitivních vřukovřch cřlř (Kalhous, 2002, s. 281-282)

Dvř základnř řrovnř osvojenř	Podskupiny základnřch řrovnř	Slovesa uřivanř k vymezovřnř cřlř
I. řrovnř Vřdomostř	Zapamatovřnř poznatkř řřak si dokřže vybavit urřitř termřny, fakta, zřkony, teorie nebo zřsady řinnostř, nezamřřuje a nezkrsluje je.	<i>Opakovat, napsat, definovat, znřt, umřt, pojmenovat, reprodukovat, vybrat, doplnřt, přřadit, seřadit.</i>
	Porozumřnř poznatkřm řřak dokřže zapamatovanř vřdomostř předlořit v jinř formř než v tř, ve kterř si je zapamatoval, uspořřdat je, zestruchnit.	<i>Dokřzat, jinak formulovat, interpretovat, odhadnout, předlořit, vyjřdřit vlastnřmi slovy, vysvřtlit, vypořřtat, objasnit, předvřst, opravit, zmřřit</i>
II. řrovnř Dovednostř	Pouřivřnř vřdomostř v typovřch situacřch řřak ovlřdl dovednost pouřivat vřdomostř podle dřřive předlořenřch vzorcř. Tyto vzory by se nemřly liřit od skutečných situacř řešenřch v břrnř praxi.	<i>Nařrtnout, pouřit, uspořřdat, řeřit, vyzkouřit</i>
	Pouřivřnř vřdomostř v problřmovřch situacřch řřak ovlřdl dovednost formulovat problřmy, provřdřit analřzu a syntřzu novřch jevř, formulovat plřn řinnostř apod.	<i>Provřst rozbor, rozhodnout, rozliřit, rozdřlit, specifikovat, klasifikovat, napsat sdřlenř, navrhnout, shrnout, vyvodit obecnř zřvřry, argumentovat, obhřit, porovnat, posoudit, provřit, srovnat s normou, vybrat, uvřst klady a zřpory, zdřvodnit.</i>

Taxonomie kognitivních vřukovřch cřlř jsou relativně nejpropracovanřjř a břvřjř dobrou pomřckou pro vymezovřnř kognitivních vřukovřch cřlř.

Taxonomie afektivních cílů

Definice 6: AFEKTIVNÍ VÝUKOVÝ CÍL

„Afektivní cíle zahrnují tyto oblasti: citová, postojová, hodnotová orientace, sociálně-komunikativní zručnosti. Jejich dosahování je hlavním záměrem výchovy. Při formulaci těchto cílů hledá učitel v konkrétním tématickém celku příslušné téma, které může ovlivnit postoje žáků, jejich hodnotovou orientaci“ (Bajtoš, 2003, 156).

Tabulka č. 4: Kratwohlova taxonomie afektivních výukových cílů (Kalhous, 2003, s. 284)

Kategorie	Charakteristika
Přijímání (vnímavost)	Jedinec je ochoten přijímat či vnímat. Je charakterizována citlivostí jedince k existenci určitých jevů nebo podnětů.
Reagování	Aktivita jedince je zvýšena, souhlasí s činností a vykonává ji z vlastní vůle.
Oceňování hodnoty	Jedinec oceňuje skutečnosti jako žádoucí a užitečné.
Integrovaní hodnot (organizace)	Při postupné internacionalizaci hodnot se jedinec setkává se situacemi, k nimž se vztahuje více než jedna hodnota. Dochází k postupnému vytváření soustavy hodnot.
Integrace hodnot v charakteru	Hodnoty získávají pevné místo v hodnotové hierarchii jedince, vytváří se systém hodnot, které ovlivňují lidské chování.

Tabulka č. 5: Niemerškova taxonomie afektivních výukových cílů (Kalhous, 2003, 285-286)

Úrovně	Kategorie	Charakteristika
I. úroveň	Účast na činnosti	Žák se nevyhýbá danému druhu činnosti, ani se však do ní nepouští z vlastní vůle, pouze se přizpůsobuje situaci.
	Podjímání se činnosti	Žák se přizpůsobuje situaci, určitým způsobem ji organizuje, ale málo upevněné jednání.
II. úroveň	Naladění k činnosti	Žák je nakloněn k činnosti a přitahuje k ní jiné, chybí mu však širší zobecnění vlastního vztahu k ní.
	Systém činnosti	Žák reguluje činnost pomocí harmonicky uspořádaného souboru zásad jednání, s nimiž se identifikuje do té míry, že je možno je považovat za rysy osobnosti.

Pro učitele je práce s afektivními cíli náročná, vyžaduje jiné metody a postupy než kognitivní cíle. Práce s afektivními cíli postupuje pomale a individuálně. Také záleží na osobnosti učitele, jak vychází se žáky a umí s nimi pracovat.

Taxonomie psychomotorických cílů

Definice 7: PSYCHOMOTORICKÝ VÝUKOVÝ CÍL

„Psychomotorické cíle zahrnují oblast motorických zručností a návyků za účasti psychických procesů. Za motorické činnosti považujeme činnosti náročné na vnímání, pohyby a vzájemné spojení vjemů a pohybu. Patří sem všechny druhy fyzické práce, ale též sportovní činnosti nebo hra na hudební nástroje. Učitel stanovuje tyto cíle na základě toho, jaké psychomotorické zručnosti mají žáci získat“ (Bajtoš, 2003, s. 155).

Poslední námi citovanou taxonomii sestavil H. Davea. Její jednotlivé kategorie jsou odvozeny z fází utváření pohybových dovedností a to od plně vědomé kontroly až po její plnou automatizaci. Opět platí návaznost kategorií a postup od nižších k vyšším.

Tabulka č. 6: Daveova taxonomie psychomotorických cílů (Kalhous, 2003, s. 286)

Kategorie	Subkategorie	Charakteristika
Imitace (nápodoba)	Impulzivní nápodoba	Žák po impulzu pozoruje příslušnou činnost a vědomě ji začíná napodobovat. Imitace probíhá na základě vnějších podnětů a pozorování.
	Vědomé opakování	
Manipulace (praktická cvičení)	Manipulace podle instrukce	Žák je schopen vykonat určitou pohybovou činnost podle slovního návodu, začíná rozlišovat mezi různými činnostmi a je schopen zvolit vhodnou nebo požadovanou činnost. Při zacházení s vybranými nástroji se začíná projevovat jistá obratnost.
	Manipulace podle výběru	
	Manipulace za účelem zpevnování	
Zpřesňování	reprodukce	Žák vykonává dokáže vykonávat uložený pohybový úkol s mnohem větší přesností a tím i větší účinností.
	kontrola	
Koordinace	Sekvence	Žák umí přenést jednu činnosti na druhou a umí plynule sladit jednotlivé činnosti.
	harmonie	
Automatizace	Částečné zautomatizování	U žáka se objevují automatizované prvky, které vedou k maximu účinnosti příslušných psychomotorických dovedností při minimálním vynaložení energie.
	Úplné zautomatizování	

Kontrolní úkoly

1. Zařad'te následující cíle do kategorií: kognitivní, afektivní, psychomotorické výukové cíle.

- A. Žáci dokáží vyjmenovat státy, se kterými sousedí ČR.
- B. Žáci budou interpretovat obsah básně od Jana Nerudy.
- C. Žáci vysvětlí pojem „renesance“.
- D. Žáci uplavou stanovenou vzdálenost v bazénu stylem „motýlek“.
- E. Žáci umí vhodně projevit úctu ke starším osobám.
- F. Žáci vyrobí lodičku z papíru lodičku.
- G. Žáci se vhodně chovají při návštěvě muzea.

Poznámka: Vyřešením úkolů se připravujete nejenom na výkon svého (budoucího) povolání, ale tyto úkoly mohou být také součástí zkoušek (přesněji otázek) v rámci Vašeho studia.

Práce učitelů s výukovými cíli a jejich taxonomiemi

Taxonomie výukových cílů představují pro učitele užitečný nástroj zejména při plánování výuky. Umožňují řadit jednotlivé cíle tak, aby měly určitou posloupnost a strukturu vzhledem k pokroku jednotlivých žáků, promítají se do organizaci a rozvržení výuky a mohou pomoci při aktuálním rozhodování v průběhu výuky (např. mám změnit svůj původní plán a případně jak). Zároveň jsou dobrou pomůckou pro přípravu konkrétních učebních úloh, činností nebo situací. Úskalí používání taxonomií spočívá zejména v tom, že jednotlivé úrovně se mohou překrývat a jen obtížně se identifikují u každého žáka zvlášť.

Můžeme říci, že taxonomie pomáhá učiteli v těchto bodech (Pasch a kol., 1998):

- seřadit cíle vyučování a navrhnout logický postup vyučovaného tématu,
- připravit prostředky, jimiž bude hodnocena úspěšnost učení a vyučování, zejména konkrétní otázky (položky) závěrečného testu, které odpovídají stanoveným cílům,
- do plánování a vyučování zařazovat úkoly a činnosti rozvíjející vyšší úrovně myšlení,
- dosáhnout větší přesnosti při plánování cílů a učebních činností,
- rozhodnout, kdy je správné opustit původní plán hodiny zpracovaný učitelem a věnovat se jinému tématu, které vyplyne ze zájmů a otázek žáků.

Práce s taxonomiemi výukových cílů není jednoduchá, protože předpokládá celou řadu dovedností, které by měl učitel/ka umět (např. dovednost uvažovat o didaktických kategoriích

v souvislostech a dovednosti vidět provázanost vzdělávacích a výukových cílů, dovednost didaktické analýzy učiva, dovednost formulace konkrétních výukových cílů taxonomie).

V následujícím textu se zaměříme na pouze dovednost **formulace výukových a konkrétních učebních cílů**. Nejdříve ve výčtu uvedeme několik základních pravidel pro správnou formulaci:

- vymezení cíle v terminologii výkonu žáka, abychom věděli, jestli se bude žák učit,
- vymezení podmínek, za kterých se má výkonu dosáhnout,
- stanovení míry – normy očekávaného výkonu,
- jednoznačnost formulace, která nepřipouští více významů, aby každý žák přesně věděl, co a jak se má naučit,
- kontrolovatelnost formulace znamená takové vymezení cíle, který umožní porovnat dosažené výsledky s vytyčenými cíly, abychom mohli rozhodnout, zda bylo cílu dosaženo nebo ne (kontrolovatelnosti cílů lze dosáhnout na základě pozorování činnosti žáků) (Bajtoš, 2003, Kalhous, 2002),
- cíle musí být pro žáky dosažitelné, aby je motivovaly k učební činnosti,
- formulace by měla přihlížet k věku a typu osobnosti žáka (Kasíková, 2007).

A nyní uvedeme nejčastější chyby, kterých se učitelé dopouštějí:

- příliš obecná formulace
- sloučení výukového cíle s obsahem vyučování
- cíl je formulován v činnosti učitele
- není jasné, o jakou kategorii cíle se jedná (např. kombinace kognitivních a afektivních cílů v jedné formulaci (Kalhous, 2003, Kasíková, 2007).

Na závěr vyzdvihneme tři důležité zásady při formulaci výukových cílů:

- **Konzistentnost** – znamená podřízenost nižších cílů vyšším. Je třeba dodržet všechny návaznosti, tak aby specifické cíle navazovaly na obecné (viz. hierarchie cílů).
- **Komplexnost** – znamená zohlednění všestranného rozvoje osobnosti žáka a to v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické.
- **Přiměřenost** – znamená soulad požadavků cílů s možnostmi a schopnostmi žáků a učitelů, s reálnými podmínkami školy a vyučovacího procesu. Je třeba velmi dobře znát výchozí situaci, aby nedošlo k vytvoření příliš jednoduchých nebo naopak náročných cílů a poté úkolů (Kasíková, 2007).

Rozšiřující literatura

Byčkovský, P. Vymezování výukových cílů – předpoklad řízení výuky. Vysoká škola. 1979, roč. 28, č. 3, s. 120-133.

Byčkovský, P. Vymezování výukových cílů. Bratislava: Ústredný ústav pre vzdelavanie učiteľov, 1980.

Kontrolní úkoly

1. **Na jednu stranu si napište výhody, které můžete získat tím, že si naformulujete výukové cíle a na druhou stranu negativa. Srovnajte oba sloupce.**
2. **Přečtěte si následující dvojice konkrétních učebních cílů a zvýrazněte ty, v nichž je patrné, že proběhl proces učení na straně žáka.**

A. Probereme, jak napsat příběh.

B. Každý žák napíše příběh o rodině, která se musí rozhodnout v důležité rodinné záležitosti.

A. Žáci umí vybrat ze seznamu deseti položek zboží a služeb ty, které jsou k životu naprosto nezbytné.

B. Žáci vyberou ze seznamu deseti položek zboží a služeb ty, které jsou k životu naprosto nezbytné.

3. **Který z níže uvedených výukových cílů je formulován správně (alespoň podle dvou zásad vymezerování výukových cílů)? Zbývající cíle přeformulujte.**

A. Vysvětlit žákům pojem podstatná jména a naučit je vzory podstatných jmen.

B. Husitské revoluční hnutí.

C. Žáci chápou převod zlomku na desetinné číslo.

D. Žáci se chovají uctivě k rodičům.

E. Vyvození souvislostí.

Správně formulované cíle:

Nové formulace

***Poznámka:** Vyřešením úkolů se připravujete nejenom na výkon svého (budoucího) povolání, ale tyto úkoly mohou být také součástí zkoušek (přesněji otázek) v rámci Vašeho studia.*

Otázky

1. K čemu může být učiteli/lce užitečná dovednost práce se vzdělávacími a výukovými cíli?
2. Jaký je rozdíl mezi vzdělávacími cíli a výukovými cíli?
3. Jak můžete pracovat se vzdělávacími cíli?
4. V seznamu rozšiřující literatury je odkaz na Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Z tohoto dokumentu si vypište vzdělávací cíle té vzdělávací oblasti, kterou chcete vyučovat.

Do následující tabulky naformulujte výukový cíl, který bude konkretizovat vybrané vzdělávací cíle. Kterou taxonomii výukových cílů představuje níže uvedená tabulka?

	KOGNITIVNÍ PROCESY					
POZNATKY	Zapamatování	Porozumění	Aplikace	Analýza	Hodnocení	Tvoření
Faktické						
Konceptuální						
Procedurální		Např: Žák uvede tři příklady recyklačních procesů				
Metakognitivní						

***Poznámka:** Zodpovězením uvedených otázek se připravujete nejenom na výkon svého (budoucího) povolání, ale tyto otázky budou také součástí zkoušek v rámci Vašeho studia.*

BAJTOŠ, Ján. *Teória a praxe didaktiky*. Žilina: EDIS, 2003. ISBN 80-8070-130-X.

BYČKOVSKÝ, Petr, KOTÁSEK, Jiří. Nástin revize Bloomovy taxonomie. In VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: UK, 2004. s. 203-221. ISBN 80-246-0914-2.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. 2005 [online]
Dostupné z <http://www.msmt.cz/Files/HTM/KTDlouhodobyZamer.htm>

DOUŠKOVÁ, Alena. Ciele vzdelávania, druhy cieľov v riadenej výučbe a projektovanie učenia sa žiakov. In PETLÁK, Erich. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava: IRIS, 2005. s. 63-85. ISBN 80-89018-64-5.

- KALHOUS, Zdeněk a kol. *Školní didaktika*, Praha: Portál, 2002. s. 273-292. ISBN 80-7178-253-X.
- KAPRÁLEK, Karel. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2.
- KASÍKOVÁ, Hana. Cíle vyučování. In VALIŠOVÁ, Alena. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. s. 135-152. ISBN 978-80-247-1734-0.
- KASÍKOVÁ, Hana, VALIŠOVÁ, Alena. Plánování ve vyučování. In VALIŠOVÁ, Alena *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. s. 125-134. ISBN 978-80-247-1734-0.
- Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*. Praha: ÚIV, 2003. Dostupné z <http://www.eurydice.cz>
- Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. 74 s. 978-80-87000-07-6.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: ÚIV-nakladatelství Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8 nebo online Dostupné z <http://www.rvp.cz/soubor/00643-bk.pdf>
- PASCH, Marvin a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. 416 s. ISBN 80-7367-054-2.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2006. s. 299-375. ISBN 80-7367-172-7.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Dostupné http://www.rvp.cz/soubor/RVP_G.pdf
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. 292 s. ISBN 80-85866-33-1.