

# Pedagogika I

Zimní semestr

Akademický rok 2014/15

## Cíle výchovy a vzdělávání:

Psychomotorické a hodnotové cíle.

Faktor cíle v činnosti učitele a žáků.

# Obsah: co zbývá z témat tohoto semestru

- Psychomotorické cíle
- Hodnotové (afektivní) cíle
- Faktor cíle v činnosti učitele a žáka
- Jaké kategorie cílů jsou více/méně zdůrazňovány ve výuce na našich školách?
- Kognitivní, hodnotové a psychomotorické cíle ve výuce MFIDg

# Pro připomenutí:

## Kategorizace cílů vzdělávání

Cíle vzdělávání → žádoucí změny u žáků; na tyto změny je možné nahlížet podle oblastí psychiky:

- **Kognitivní (poznávací) cíle** – jejich naplnění má podobu změny ve
  - znalostech (syn.: vědomostech) a
  - intelektových dovednostech
- **Psychomotorické cíle** – jejich naplnění má podobu změny v psychomotorických dovednostech
- **Hodnotové cíle** – jejich naplnění má podobu změny v emočním prožívání, postojích, motivech, hodnotách, hodnotových orientacích

# Psychomotorické cíle

Psychomotorické (syn.: praktické výcvikové) cíle jsou zamýšlené (resp. očekávané) změny u žáka v psychomotorické oblasti – tj. tam, kde se jedná o jeho pohybovou stránku úzce propojenou s psychikou. Psychomotorické cíle se tedy týkají pohybových dovedností.

Nejznámějším tříděním psychomotorických cílů je taxonomie podle H. Davea. Obsahuje pět kategorií, které představují úrovně osvojení psychomotorické dovednosti:

1. **Imitace (nápodoba)** – žák pozoruje předvedenou pohybovou činnost a je schopen ji napodobit.
2. **Manipulace** - žák je schopen provádět určitou pohybovou činnost na základě instrukce.
3. **Zpřesňování** - žák je schopen provádět určitou pohybovou činnost přesněji, s menšími chybami.
4. **Koordinace** – žák dokáže provádět několik různých činností souběžně nebo v požadovaném sledu tak, že jeho pohyby jsou v žádoucím souladu, koordinované, s minimálními chybami.
5. **Automatizace** – na této úrovni si žák osvojil psychomotorickou dovednost tak, že některé její prvky provádí automatizovaně, nemusí nad nimi přemýšlet. Provádí příslušnou činnost s velkou efektivitou a přesností.

Na těchto úrovních osvojení psychomotorické dovednosti, postupně od nejnižší k nejvyšší, se pohybová činnost stává efektivnější, tj. je při ní dosahováno vyššího výkonu s menší vynaloženou energií. Taxonomické úrovně na sebe úzce navazují – psychomotorickou dovednost nelze zvládnout na některé úrovni, aniž by předtím nebyla zvládnuta na úrovni nižší. Daveova taxonomie je tedy také návodem na postup při osvojování psychomotorických dovedností.

# Hodnotové cíle

Hodnotové (syn.: afektivní, výchovné) cíle jsou zamýšlené (resp. očekávané) změny u žáka v afektivní oblasti. Týkají se tedy změn emočního prožívání, postojů, zájmů, motivace, hodnot a hodnotových orientací žáka.

Pedagogický proces zaměřený k hodnotovým cílům bývá označován za výchovu v užším smyslu.

Práce učitele s kognitivními a psychomotorickými cíli na jedné straně a s hodnotovými cíli na straně druhé je velmi odlišná:

- Stanovení hodnotových cílů bývá spíše implicitní; jejich explicitní stavění před žáky nemusí vždy být efektivní a nemusí mít jejich pozitivní odezvu.
- Proces realizace těchto cílů (výchova, výchovné působení) je rovněž většinou implicitní a má dlouhodobý charakter; spíše než vyučovat o hodnotách a postojích je účinné nepřímé pedagogické působení, při němž mimo jiné učitel může působit jako vzor.
- Hodnocení výsledků výchovného působení může být jen nepřímé; učitel pozoruje žáka a jeho chování, hovoří s ním. S tím je spojena velká míra subjektivity tohoto hodnocení.
- Učitel nelze doporučit, aby se pokoušel objektivizovat zjišťování postojů a hodnotových orientací žáků prostřednictvím specializovaných nástrojů, jakými jsou např. postojové dotazníky. Ty nejsou nástroji pedagogickými, ale psychologickými; vyžadují při administraci, vyhodnocení i interpretaci výsledků velkou dávku psychologické erudice. I v rukách psychologů jsou nástroji jen diagnostickými nebo výzkumnými, nikoliv hodnotícími. Jejich neodborné použití nese riziko poškození žáka.

Hodnotové cíle jsou postaveny na postupném zvnitřňování (internalizaci) hodnot; úrovně tohoto postupného zvnitřňování hodnot popisuje např. Kratwohlova taxonomie hodnotových cílů.

# Taxonomie hodnotových cílů

Taxonomie hodnotových cílů podle D. B. Kratwohla rozlišuje pět kategorií (stupňů dosažení) hodnotových cílů:

1. **Vnímání (přijímání, citlivost)** – Žák je připraven přijímat určitou hodnotu, vnímat podněty s ní související. Pokud žák této úrovně ve vztahu k dané hodnotě nedosáhl, není připraven ji vnímat, není na podněty s ní související citlivý, neodlišuje je od „pozadí“ tvořeného jinými podněty, nevnímá je jako hodnotově významné.
2. **Reagování (aktivita)** – Žák určitou hodnotu nejen vnímá, ale také na ni aktivně reaguje; reaguje bez donucení, z vlastního rozhodnutí, dobrovolně. Aktivně se zapojuje do činnosti v situacích, v nichž se tato hodnota prezentuje (projevuje). Pokud žák této úrovně ve vztahu k dané hodnotě nedosáhl, nereaguje na ni nebo reaguje jen z donucení.
3. **Hodnocení (oceňování hodnoty)** – Žák určitou hodnotu nejen vnímá a aktivně na ni reaguje, ale také ji vnitřně přijímá, preferuje, je o ní vnitřně přesvědčen. Hodnota zvnitřněná na této úrovni se stává součástí motivace žáka a ovlivňuje jeho chování a rozhodování.
4. **Integrace hodnot** – Hodnoty, které žák přijal, se uspořádávají, organizují, integrují a vytvářejí strukturu, v níž se některé z hodnot stávají dominantními, jiné podřazenými. Žák si na této úrovni vytváří žebříček hodnot vztahujících se k situacím určitého typu. Takto uspořádané hodnoty stabilizují jeho chování a rozhodování v těchto situacích.
5. **Zvnitřnění (internalizace) hodnot v charakteru** – na této nejvyšší úrovni má žák již vytvořený relativně stabilní systém hodnot, který dlouhodobě usměrňuje a stabilizuje jeho chování a rozhodování. Tento hodnotový systém se integruje do jeho charakteru a vytváří jeho hodnotovou orientaci. Je součástí jeho osobní životní filozofie.

Tyto kategorie na sebe postupně navazují: Dosažení hodnotových cílů na určité úrovni je nutným základem pro to, aby mohlo být dosaženo odpovídajících cílů na vyšší úrovni (postupné zvnitřňování hodnot).

# Faktor cíle v činnosti učitele a žáka

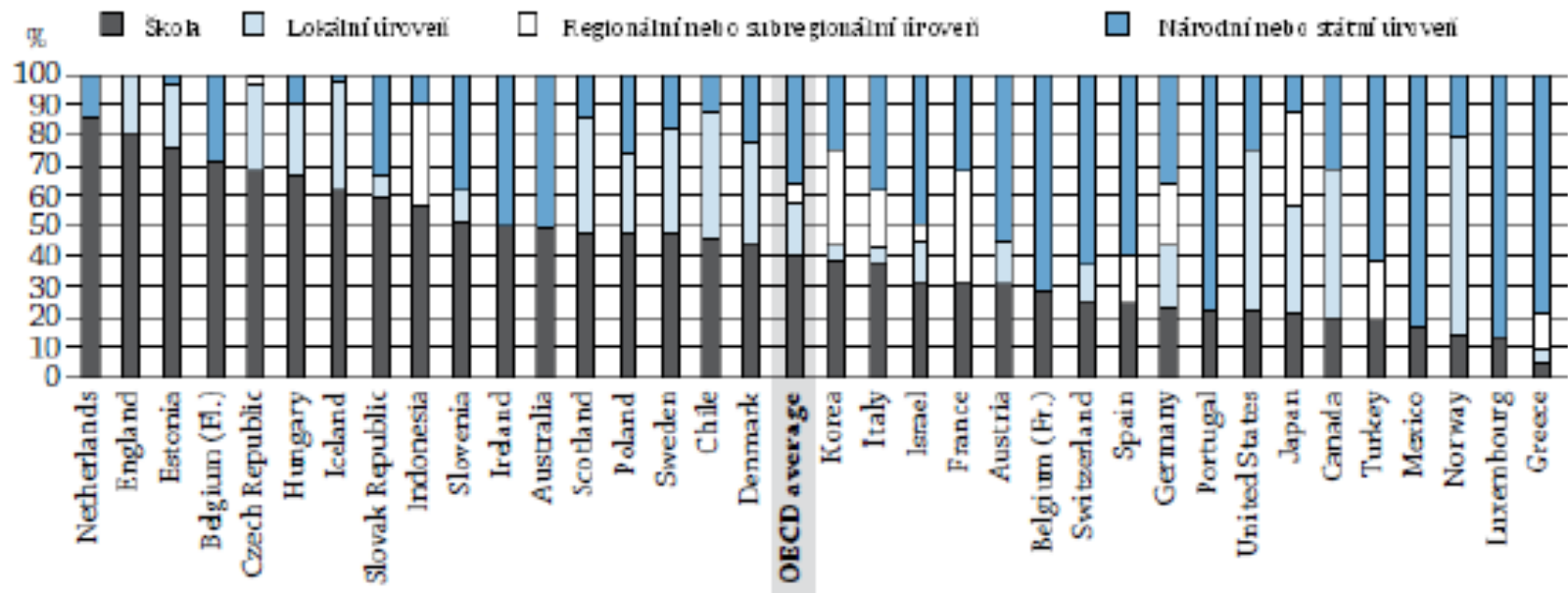
Toto téma podle sylabu je velmi široké a lze do něj zahrnout mnohé z toho, o čem bylo pojednáno již v dřívějších studijních podkladech týkajících se vzdělávacích cílů. Na tomto místě zmíním ještě jiný pohled: **Jakou míru volnosti (svobody) má učitel při určování cílů pro svoji výuku, pro své žáky?**

- V cílech, jimiž učitel řídí svoji činnost, se promítají jak osobní záměry učitele a záměry školy, tak požadavky dané „shora“ - zákonnými normami (školský zákon, RVP), požadavky zřizovatele školy, školou samotnou (ŠVP, „filosofie“ školy). Míra vnějšího vlivu x svobody učitele při stanovování cílů výchovy je významným porovnávacím kritériem školských systémů v různých zemích. Pro silně centralizované systémy je charakteristické, že se o cílech do velké míry rozhoduje mimo školu a učitele, na vyšších úrovních. V decentralizovaných školských systémech je rozhodování o cílech z velké části svěřeno učiteli, škole a mnohdy i místní komunitě. Příkladem prvního druhu je vysoce centralizovaný školský systém, který u nás byl před rokem 1989, v současné době pak např. školství v Portugalsku nebo v Lucembursku. Jako příklad na opačném konci spektra může sloužit vysoce autonomní škola v Nizozemí. Česká vzdělávací soustava v dnešní době patří k vysoce decentralizovaným, s velkou mírou autonomie školy a učitele. (Viz tabulka z dat OECD na následující stránce.)
- Pro účinnou práci s „vnějšími“ cíli v reálné výuce je důležité, aby se s nimi učitel ztotožnil - chápal jejich smysl a přijal je jako součást své představy o cílech pedagogického působení, své učitelské motivace. Jaké však jsou meze svobody učitele ve vztahu k cílům stanoveným zvnějšku, s nimiž se neztotožňuje? Do jaké míry, a zda vůbec, má právo je pomíjet či dokonce měnit?
- Podobně, jako je tomu u učitele, je důležité, aby žák přijal za své cíle, které před něj staví učitel; stane-li se tak, jsou pak tyto cíle pro žáka silnými motivy jeho učební činnosti. Na druhou stranu, má žák (a jeho rodiče) právo odmítnout některé cíle, které jsou před žáka stavěny?

# Míra centralizace školství v zemích OECD

(země jsou seřazeny podle míry autonomie škol)

Podíl rozhodování učiněných na různých úrovních řízení ve veřejných institucích nižšího sekundárního vzdělávání (2011)



Zdroj: ČESKÉ ŠKOLSTVÍ V MEZINÁRODNÍM SROVNÁNÍ. VYBRANÉ UKAZATELE PUBLIKACE OECD EDUCATION AT A GLANCE 2012. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2013



# Komentář k indikátoru úrovně rozhodování

(Citovaná publikace, str. 89)

„Rozdělení kompetencí mezi národní, regionální a lokální autority a mezi školy je jedním z nejméně diskutovaných témat tvůrců vzdělávací politiky. Před rokem 1980 bylo klíčovým tématem školských reforem přesouvat pravomoci v řízení na nižší úrovně. Ve stejné době však mnoho zemí posilovalo vliv centrálních orgánů ve stanovování standardů, kurikula a hodnocení. Například uvolnění vzdělávacího procesu a finanční regulace šlo často ruku v ruce se zvýšením centrální kontroly výstupů.

Ke změnám v systému rozhodování a odpovědnosti existuje mnoho důvodů, které se v rámci jednotlivých zemí liší. Nejčastějším důvodem pro decentralizaci rozhodovacích pravomocí je vyšší efektivita a lepší finanční kontrola; snížení byrokracie; zvýšená schopnost reagovat na potřeby lokálních komunit; kreativnější řízení lidských zdrojů; zvýšený potenciál pro inovace; a vytváření podmínek pro lepší pobídky pro zvyšování kvality vzdělávání ve školách.

Přestože decentralizační iniciativy jsou často součástí politických debat, indikátor poukazuje na to, že se za posledních deset let rozhodovací pravomoci škol snížily. Ve většině zemí je sice stále největší podíl rozhodování činěn na úrovni školy, ale tento podíl se významně snížil v 10 z 21 zemí, zatímco pouze ve čtyřech zemích došlo ke zvýšení podílu rozhodovacích pravomocí na této úrovni.

Některé z přesunu pravomocí směrem k centrální úrovni mohou být vysvětleny zvýšeným zájmem o měření odpovědnosti prostřednictvím národního hodnocení a národních zkoušek, které jsou založeny na centrálně daných učebních osnovách a vzdělávacích rámcích. Nastavení centrálně stanoveného rámce, podle kterého školy mohou rozhodovat, je protiváhou k plné autonomii škol.“

# Jaké kategorie cílů jsou zdůrazňovány v reálné výuce na našich školách?

Příklad výzkumu: *Janík, T., Cílová orientace ve výuce fyziky: exkurz do subjektivních teorií učitelů. Pedagogická orientace 1, 2007, s. 12*

Byly zkoumány subjektivní teorie učitelů fyziky na 2. stupni základní školy; autoři se zaměřili mj. na názory učitelů o cílech výuky fyziky. Do výzkumu se zapojilo jedenáct učitelů, s nimiž bylo vedeno polostrukturované interview. Studie se snaží odpovědět na dvě otázky:

- 1) K jakým cílům by podle učitelů měla výuka fyziky směřovat?
- 2) Jakým způsobem učitelé s cíli ve výuce fyziky pracují?

Výsledky naznačují, že učitelé za nejdůležitější cíle považují vedení žáků k uvědomění si významu fyziky pro porozumění každodenním problémům a k porozumění základním fyzikálním pojmům a principům. Pokud jde o to, jak učitelé s cíli ve výuce pracují, nejčastěji se objevuje explicitní práce s cíli, přičemž cíle jsou ve většině případů ztotožňovány s obsahy. K práci s cíli, která by podporovala reflexivitu a vedla žáky k uvědomění si jejich učební situace, učitelé odkazovali pouze ojediněle.

(Na následující stránce jsou uvedeny dvě tabulky s výsledky k oběma otázkám.)

Tab. 1: Cíle sledované ve výuce fyziky (výsledky kódování)

	Učitel:	A	B	C	E	F	G	H	I	J	K	L
1.1.1	Porozumění fyzikálním pojmům a principům	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1
1.1.2	Význam fyziky pro porozumění každodenním problémům	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
1.1.3	Objasnění přírody, přírodních jevů	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
1.1.4	Porozumění technice	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1.1.5	Praktické uplatnění fyziky	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1
1.1.6	Probouzet zájem o fyziku	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1
1.1.7	Budování vztahu k profesi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1.1.8	Naučit žáky fyzikálně myslet a argumentovat	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1
1.1.9	Naučit žáky vědeckým pracovním postupům	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0
1.1.10	Matematický popis fyzikálních vztahů	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
1.1.11	Historické aspekty/dějiny fyziky	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1.1.12	Prožívání fyziky (zážitková pedagogika)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1.1.13	Kognitivní aktivizace žáků	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
1.1.14	Zprostředkovat pocitu úspěchu	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
1.1.15	Efektivita výuky fyziky	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1.1.16	Rozvíjení spolupráce mezi žáky	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0

Tab. 2: Práce s cíli ve výuce fyziky (výsledky kódování)

	Učitel:	A	B	C	E	F	G	H	I	J	K	L
1.2.1	Irelevantní: bez cílů, pro učení nejsou třeba	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1.2.2	Dramaturgická: neprozradit cíl, aby se vyvolalo napětí	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
1.2.3	Implicitní I: žáci poznají z výuky, co je cílem	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
1.2.4	Implicitní II: informace o průběhu, cílech, učivu jsou integrovány do hodiny	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1.2.5	Explicitní I: informace o průběhu hodiny	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0
1.2.6	Explicitní II: informace, jaké obsahy se budeme učit	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1
1.2.7	Explicitní III: informace, jaký význam má pro žáky učít se určitému učivu	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
1.2.8	Reflexivní: vede žáky k uvědomění si jejich učební situace	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0

# Kognitivní, hodnotové a psychomotorické cíle se zvláštním zřetelem ke vzdělávání v oblasti MFIDg

Otázka pro diskusi:

Jaké možnosti (potenciál, přínos) má výuka MFIDg v dosahování vzdělávacích cílů?

Kognitivní cíle: ...

Psychomotorické cíle:...

Hodnotové cíle: ...

# Přečtěte si!

Budete-li se zamýšlet nad tím, jaký význam a cíle může mít váš obor ve výchově a vzdělávání a jaké hodnoty může u žáků pěstovat, najdete inspiraci v esejích a úvahách významných vědců - např. v těchto skvělých textech:

Rényi, A.: Dialogy o matematice. *Praha : Mladá fronta, 1980* (zvl. Sokratovský dialog o podstatě matematiky)

Weisskopf, Victor F.: Je fyzika humánná? *Pokroky matematiky, fyziky a astronomie, Vol. 22 (1977), No. 4, 222--230*