

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
ÚSTAV ROMANISTIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

BLOOMOVA TAXONOMIE (RBT) VE VÝUCE ŠPANĚLŠTINY

Vedoucí práce: doc. Mgr. Miroslava Aurová, Ph.D.

Autor práce: Bc. Marta Tlamsová

Studijní obor: Učitelství Anglického jazyka a literatury pro SŠ, Učitelství  
španělského jazyka pro SŠ

Ročník: 2.

2018

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

České Budějovice 5. května 2018

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce doc. Mgr. Miroslavě Aurové, Ph.D. za její cenné rady a připomínky a také za její lidský přístup, kterým mi pomáhala překonat chvíle stresu. Dále bych ráda poděkovala členům své rodiny za jejich podporu a důvěru ve mě vloženou.

## **Anotace**

Tato diplomová práce nabízí pohled na Bloomovu taxonomii a její revidovanou podobu. Práce nenabízí obvyklé dělení na teoretickou a praktickou část, jelikož ty se v práci průběžně prolínají. V práci jsou popsány obě podoby Bloomovy taxonomie a také jejich přijetí v českém školství. Je zde popsán vztah jednotlivých kategorií revidované Bloomovy taxonomie a jim korespondujících částí španělského jazyka a způsob kladení otázky za použití RBT. Práce obsahuje analýzu vybraného vzorku cvičení, která lze nalézt v učebnicích španělštiny pro střední školy. Dále jsou zde nabídnuty aktivity vedoucí k zapojení vyšších stupňů RBT. V závěru práce je vyhodnocen dotazník zabývající se vztahem pedagogů k RBT.

## **Annotation**

The master's thesis offers a look at Bloom's Taxonomy and its revision. The thesis is not divided into theoretical and practical parts as it is usual for this kind of work as both parts are interconnected. The thesis describes both forms of Bloom's Taxonomy and its reception in the Czech educational system. The relationship between the categories of the Revised Bloom's Taxonomy and its corresponding parts of Spanish language is described here as well as the way of asking questions using RBT. An analysis of chosen exercises from Spanish student's books for secondary schools is conducted and can be found in the work. Moreover, the activities which lead to using higher categories of RBT are described. In the final part, the questionnaire concerning the relationship of Czech teachers to RBT is assessed.

## Obsah

Anotace .....	4
Annotation .....	5
1 Úvod.....	9
2 Vznik a účel Bloomovy taxonomie .....	10
2.1 Původní Bloomova taxonomie – řídicí principy, podoba .....	11
2.1.1 1. Znalost.....	12
2.1.2 2. Pochopení.....	13
2.1.3 3. Aplikace .....	13
2.1.4 4. Analýza .....	13
2.1.5 5. Syntéza .....	14
2.1.6 6. Hodnocení .....	14
3 Revidovaná Bloomova taxonomie.....	14
3.1 Změny oproti původní taxonomii – Strukturální změny .....	15
3.2 Změny oproti původní taxonomii – Změny v terminologii.....	16
3.3 Taxonomická tabulka .....	16
3.4 Dimenze kognitivního procesu.....	17
3.4.1 1. Zapamatovat si .....	17
3.4.2 2. Porozumět .....	17
3.4.3 3. Aplikovat .....	18
3.4.4 4. Analyzovat .....	18
3.4.5 5. Hodnotit .....	18
3.4.6 6. Tvořit .....	18
3.5 Dimenze poznatků.....	19
3.5.1 A Faktické poznatky .....	19
3.5.2 B Konceptuální poznatky.....	19
3.5.3 C Procedurální poznatky.....	19
3.5.4 D Metakognitivní poznatky .....	20
4 Reflexe Bloomovy taxonomie v československém a českém školství.....	20
4.1 Reflexe Bloomovy taxonomie .....	20
4.2 Reflexe revidované Bloomovy taxonomie .....	24

5	Vztah jednotlivých kategorií RBT a cizího (španělského) jazyka.....	25
5.1	A Znalost faktů .....	27
5.1.1	Aa Terminologie .....	27
5.1.1	Ab Konkrétní poznatky.....	27
5.2	Konceptuální poznatky .....	28
5.2.1	Ba Klasifikace a kategorie .....	29
5.2.2	Bb Zákonitosti a zobecnění.....	29
5.2.3	Bc Teorie, modely a struktury .....	30
5.3	Procedurální poznatky .....	31
5.3.1	Ca Specifické postupy a algoritmy používané v příslušném oboru.....	31
5.3.2	Cb Specifické techniky a metody používané v oboru.....	32
5.3.3	Cc Kritéria v příslušném oboru, která umožňují vybrat vhodný postup...	33
5.4	D Metakognitivní poznatky.....	34
5.4.1	Da Obecné strategie učení, poznávání a řešení problémů .....	34
5.4.2	Db Znalosti kognitivních úloh včetně kontextu a podmínek.....	35
5.4.3	Dc Sebepoznání .....	36
5.5	Analýza vybraných cvičení z učebnic španělského jazyka pro střední školy ..	37
5.5.1	Přehled výskytu cvičení ve vybraných učebnicích španělského jazyka pro střední školy.....	38
5.5.2	Cvičení zaměřené na procvičení slovní zásoby – doplňování slov do vět – učebnice Vente 1.....	40
5.5.3	Cvičení zaměřené na procvičení slovní zásoby – klasifikování slov do skupin – učebnice Compañeros 1 .....	41
5.5.4	Cvičení zaměřené na čtení s porozuměním – učebnice Nuevo Ven 2.....	42
5.5.5	Cvičení zaměřené na procvičení gramatiky – učebnice Código ELE 1 ...	43
5.5.6	Cvičení zaměřené na procvičení psaného projevu – učebnice Aventura 2	
	45	
6	Pokládání otázek a revidovaná Bloomova taxonomie.....	46
6.1	Funkce dotazování a funkce otázek .....	47
6.2	Postup kladení otázek.....	48
6.2.1	Fáze pokládání otázky učitelem.....	50

6. 2. 2	Fáze zodpovězení otázky studentem.....	50
6. 3	Typologie otázek.....	51
6. 3. 1	Klasické dělení otázek .....	51
6. 3. 2	Klasifikace otázek podle revidované Bloomovy taxonomie .....	51
6. 3. 3	Kognitivní korespondence otázek a odpovědí.....	53
6. 3. 4	Zapojení otázek s nižší a vyšší kognitivní náročností do výuky cizího jazyka	54
7	Návrhy výukových aktivit vedoucích do vyšších stupňů RBT.....	58
7. 1	Projekt „Las redes sociales“ .....	58
7. 1. 1	Představení aktivity.....	58
7. 1. 2	Popis kategorií RBT zahrnutých v aktivitě.....	59
7. 1. 3	Možné úpravy aktivity .....	60
7. 2	Aktivita na procvičování minulých časů.....	61
7. 2. 1	Popis aktivity .....	61
7. 2. 2	Popis kategorií RBT zahrnutých v aktivitě.....	62
7. 2. 3	Možné úpravy aktivity .....	63
7. 3	Projekt „Bohemia del Sur – lugares que recomiendo visitar“ .....	63
7. 3. 1	Představení aktivity.....	63
7. 3. 2.	Popis kategorií RBT zahrnutých v aktivitě .....	65
7. 3. 3	Možné úpravy aktivity .....	65
8	Zpracování výsledků dotazníkového šetření.....	66
8. 1	Popis respondentů .....	66
8. 2	Odpovědi respondentů .....	70
9a	Závěr .....	76
9b	Conclusión .....	78
	Seznam použitých zdrojů.....	81
	Přílohy.....	85



# 1 Úvod

Předkládaná práce se bude zaměřovat na splnění dvou základních cílů. Prvním z nich je zmapování problematiky revidované Bloomovy taxonomie (RBT) v souvislosti s výukou španělského jazyka a nalezení a popsání případného vztahu mezi nimi. Druhým cílem je navržení možných řešení, které mohou pomoci k zapojení této teorie do výuky španělského jazyka na středních školách.

Tato práce nebude dělena klasicky na teoretickou a praktickou část, jelikož se obě tyto části v práci prolínají. V první fázi naší práce bude představena původní Bloomova taxonomie. Budou uvedeny důvody jejího vzniku a popsána její podoba. Poté bude následovat popis RBT a budou osvětleny systémové a terminologické změny oproti původní taxonomii. Následující část práce bude reflektovat přijetí Bloomovy taxonomie i její nové podoby v československém a českém školství.

V další kapitole naší práce se budeme zabývat vztahem jednotlivých kategorií revidované Bloomovy taxonomie a španělského jazyka. Jinými slovy, zaměříme se na popis složek španělského jazyka a jejich zařazení do Dimenze poznatků RBT. V této části práce také dojde k rozboru několika námi vybraných cvičení z běžně dostupných učebnic španělského jazyka pro střední školy, jehož cílem bude zjistit, do jaké úrovně Dimenze kognitivního procesu tato cvičení vedou. Navazující kapitola bude zaměřena na vztah pokládání otázek a revidované Bloomovy taxonomie. Nejprve budou definovány funkce dotazování a otázek a poté bude popsán ideální postup kladení otázek. Navážeme částí o typologii otázek, ve které budou otázky děleny jak z pohledu klasického, tak pomocí jejich příslušnosti ke kategoriím RBT. V této části také bude zmíněna kognitivní korespondence otázek. Na závěr této kapitoly se budeme věnovat zapojení otázek s nižší a vyšší kognitivní náročností do výuky cizího jazyka.

V předposlední kapitole předložíme několik návrhů výukových aktivit, které budou navrženy tak, aby splněním jejich zadání došlo k zapojení myšlenkových pochodů na co nejvyšší úrovni Dimenze kognitivního procesu RBT. Aktivitu vždy popíšeme, to znamená, že určíme, pro jakou jazykovou úroveň a věkovou skupinu studentů je určena, jak postupovat při provádění aktivity atd. Součástí bude i popis jednotlivých činností ve vztahu k Dimenzi kognitivního procesu RBT a také návrhy na případnou úpravu aktivity.

V závěrečné kapitole dojde k vyhodnocení dotazníkového šetření, které se bude zabývat vztahem učitelů španělského jazyka k revidované Bloomově taxonomii.

## 2 Vznik a účel Bloomovy taxonomie

Nápad na vznik klasifikačního systému, který by hodnotil vzdělávací cíle, přišel již v roce 1948 na každoročním kongresu Americké psychologické asociace (American Psychological Association) v Bostonu. S Bloomovou taxonomií je spojován (jak ostatně její samotný název napovídá) hlavně americký psycholog Benjamin S. Bloom, nicméně v rozmezí let 1949 až 1953 se práce na tomto projektu zúčastnilo celkem 34 osob (Seaman, 2011, s. 30), mezi nimi mimo jiné Max D. Engelhart, Edward J. Furst, Walker H. Hill a David R. Krathwohl, kteří jsou uvedeni i jako spoluautoři první knihy, která roku 1956 vyšla pod názvem „*Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*“. V českém překladu kniha nikdy nevyšla, ale existuje obecně používaný název této teorie a to je „Bloomova taxonomie kognitivních cílů“ (př. Byčkovský a Kotásek, 2004; Hudecová, 2004; či Vávra 2011), velmi často se lze také setkat se zkrácenou verzí názvu, v tomto případě autoři používají pouze označení „Bloomova taxonomie“. Kvůli absenci českého překladu bude v této práci používána terminologie vycházející ze statí *Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie* z roku 2004 od dvojice autorů Petra Byčkovského a Jiřího Kotáska<sup>1</sup>.

Původní myšlenkou bylo vytvořit „rámec, který by mohl být použit ke zjednodušení komunikace mezi zkoušejícími“ a který by umožnil „výměnu testových materiálů a nápadů o testování“ (Bloom et al., 1956, s. 4). Bloom takto chtěl ušetřit pedagogům práci při přípravě každoročních všeobecných zkoušek (Krathwohl, 2002, s. 212). Kolektiv autorů dospěl k tomu, že vytvoření tohoto teoretického rámce může být nejlépe dosaženo díky systému klasifikace edukačního procesu, jelikož tyto cíle slouží jako základ nejen pro tvoření učebních plánů a testů, ale i pro výzkum vzdělávání (Bloom et al., 1956, s. 4). Autoři se v průběhu svého snažení museli vypořádat s řadou problémů. Hlavním z těchto problémů bylo, že se věnovali jevu, který nešlo zvážit a změřit stejně jako skutečnosti ve fyzice či biologii. Nicméně autoři se rozhodli vycházet z přesvědčení, že edukační cíle jsou výsledkem chování jedince, které již nějakým způsobem změřit lze (Bloom et al., 1956, s. 5-6).

Zamýšlený systém měl zahrnovat tři domény: kognitivní, afektivní a psychomotorickou. Kognitivní oblast podle Davida Fontany „označuje všechny duševní schopnosti související s myšlením a poznáním“ (2003, s. 63). Tento typ

---

<sup>1</sup> Při popisu BT/RBT odkazujeme právě na tuto českou verzi.

schopností zahrnuje inteligenci, úroveň myšlení a v jisté míře i kreativitu a schopnost sociálních vztahů (Fontana, 2003, s. 63). Afektivní oblast se zabývá otázkou citů a emocí (Fontana, 2003, s. 161) a popisuje hodnotové změny, dále změny v zájmu a přístupu a také vývoj schopností oceňování a adekvátního přizpůsobení (Bloom et al., 1956, s. 7). Psychomotorická oblast v sobě pojímá pohybové dovednosti, které jsou uplatňovány při sportu, obsluze strojů, použití nástrojů a při různých manuálních činnostech (Fontana, 2003, s. 163). Zpracovány byly ale pouze první dvě domény. Té kognitivní se věnovala již zmíněná publikace z roku 1956. Druhá, afektivní doména, byla zpracována v publikaci s názvem „*Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*“, která v prvním vydání vyšla v roce 1964. K naplnění původní myšlenky o zpracování i psychomotorické domény nakonec nedošlo a publikace, která by se této doméně věnovala a jejímž autorem či spoluautorem by byl Benjamin Bloom, tedy neexistuje. V roce 2001 byla pod názvem „*A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing of Educational Objectives*“ vydána upravená verze původní Bloomovy taxonomie, kterou sestavili Lorin W. Anderson a David R. Krathwohl. Tato verze taxonomie, která se obecně nazývá revidovaná Bloomova taxonomie (RBT), je používána v současnosti.

## **2.1 Původní Bloomova taxonomie – řídicí principy, podoba**

Hlavní a v té době převratnou myšlenkou tohoto systému byla snaha propojit cíle vzdělávání se zamýšleným chováním studenta. Toto zamýšlené chování studenta v taxonomii reprezentuje výsledky vzdělávacího procesu (Bloom et al., 1956, s. 12). Jinými slovy, cíle vzdělávání jsou definovány jako „anticipované výsledky učení dosažené žáky“ (Byčkovský, Kotásek, 2004, s. 228). Aby dosáhli svého cíle, autoři se v průběhu práce na taxonomii řídili několika základními principy, které Byčkovský a Kotásek pojmenovávají jako princip srozumitelnosti, princip logický, princip psychologický a princip hodnotové neutrality. Tyto principy měly zajistit, aby taxonomie byla snadno použitelná pro učitele (princip srozumitelnosti) a aby bylo možné použité kategorie dále logicky členit (princip logický). Dále měla taxonomie odpovídat v té době známým psychologickým poznatkům (princip psychologický) a v neposlední řadě měla taxonomie mít pouze deskriptivní charakter, který by nesloužil k posuzování hodnoty cílů patřících do různých kategorií (princip hodnotové neutrality) (2004, s. 230-231).

S pomocí těchto principů vznikl hierarchický systém, ve kterém jsou typy chování řazeny od nejjednoduššího k nejsložitějšímu a kde jednodušší forma chování tvoří součást té složitější (Bloom et al., 1956, s. 16). Také se jedná o kumulativní hierarchii, což znamená, že zvládnutí složitější kategorie musí nutně předcházet ovládnutí té jednodušší (Krathwohl, 2002, s. 212–213), to znamená, že např. k dosažení dovednosti interpretace (2. kategorie) je třeba zvládnout dovednost znalost kritérií (1. kategorie).

Výsledná taxonomie se skládá ze šesti kategorií, které reprezentují kognitivní úrovně (číslování je převzato z původní verze taxonomie): 1. Znalost, 2. Pochopení, 3. Aplikace, 4. Analýza, 5. Syntéza a 6. Evaluace. Tyto kategorie se dále dělí na subkategorie, s výjimkou kategorie Aplikace. Kategorie, které se nachází nad úrovní „Znalost“, jsou souhrnně označovány jako „intelektové schopnosti a dovednosti“. Kategorie „Znalost“ je automaticky chápána jako součást každé nadcházející kategorie, jelikož k efektivnímu provádění těchto činností je třeba mít odpovídající znalosti.

### **2. 1. 1 1. Znalost**

Znalost je v taxonomii definována jako „o něco více než vybavení si nápadu nebo skutečnosti ve formě, která je velmi blízká té, ve které došlo k jejímu nabití“ (Bloom et al., 1956, s. 28-29). Tako kategorie „předpokládá znovuvybavení specifických informací a obecných poznatků, metod a procesů, vzorů, struktur nebo uspořádání“ (Byčkovský, Kotásek, 2004, s. 232). Tyto cíle jsou stejně jako celá taxonomie uspořádány hierarchicky od těch specifických a relativně konkrétních k těm komplexnějším a abstraktnějším (Bloom et al., 1956, s. 62). Tato kategorie se dále dělí na následující subkategorie:

#### 1.10 Znalost konkrétních poznatků

##### 1.11 Znalost termínů

##### 1.12 Znalost faktických údajů

#### 1.20 Znalost postupů a prostředků zpracování konkrétních údajů

##### 1.21 Znalost konvencí

##### 1.22 Znalost trendů a posloupností

##### 1.23 Znalost klasifikací a klasifikačních kategorií

##### 1.24 Znalost kritérií

##### 1.25 Znalost metodologie

1.30 Znalost obecných a abstraktních poznatků

1.31 Znalost zákonů a zobecnění

1.32 Znalost teorií a poznatkových struktur

### **2. 1. 2 2. Pochopení**

V této kategorii se od studentů očekává schopnost „pochopení a schopnost užití vlastností“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 280). Tuto skupinu dále formují následující podskupiny:

2. 10 Převod

2. 20 Interpretace

2. 30 Extrapolace

### **2. 1. 3 3. Aplikace**

Vysvětlení kategorie Aplikace je v Bloomově taxonomii vysvětleno pomocí porovnání s kategorií Pochopení. Kategorie Pochopení od studentů očekává pouze to, že ukážou pochopení dané metody, teorie nebo principu, a to, že by byli případně schopní tyto znalosti použít v praxi. Oproti tomu, kategorie Aplikace postupuje o stupeň výše a od studentů se očekává, že budou schopní toto pochopení (abstrakci) správně použít, tedy aplikovat na určitý problém, který nemá blíže určenou možnost řešení (Bloom et al., 1956, s. 120). Jedná se tedy o převedení získaných dovedností do praxe. Tato kategorie jako jediná nemá další subkategorie.

### **2. 1. 4 4. Analýza**

Analýza je schopnost rozložení celku na jednotlivé části či prvky a následné objasnění vztahů těchto prvků nebo částí, ale i celkového uspořádání myšlenek, které jsou obsažené ve sdělení (Kalhous, Obst, 2002, s. 280). Analýza je rozdělena na následující úrovně:

4. 10 Analýza prvků

4. 20 Analýza vztahů

4. 30 Analýza uspořádání

### **2. 1. 5 5. Syntéza**

Syntéza je proces kombinování elementů a částí tak, aby vytvořily celek. Obvykle je výsledkem vytvoření struktury nebo vzorce, které v nich před tím nebyly jasně obsaženy. Nicméně ve školním prostředí obvykle nedochází k úplně volnému procesu kombinování, jelikož studenti bývají omezeni limity daného problému či určitým teoretickým a metodickým rámcem (Bloom et al., 1956, s. 162). Tato kategorie se nadále skládá z následujících podkategorií:

- 5. 10 Vypracování individuálně osobitého sdělení
- 5. 20 Vypracování operačního plánu
- 5. 30 Odvození souboru abstraktních vztahů

### **2. 1. 6 6. Hodnocení**

Hodnocení je proces, při kterém dochází k posouzení hodnoty, účelu, nápadu, řešení, metody, materiálu atd. Tyto soudy jsou vynášeny na základě daných kritérií a standardů (Bloom et al., 1956, s. 185). Tato kategorie se dále dělí na následující skupiny:

- 6. 10 Posouzení vnitřními kritérii
- 6. 20 Posouzení vnějšími kritérii

## **3 Revidovaná Bloomova taxonomie**

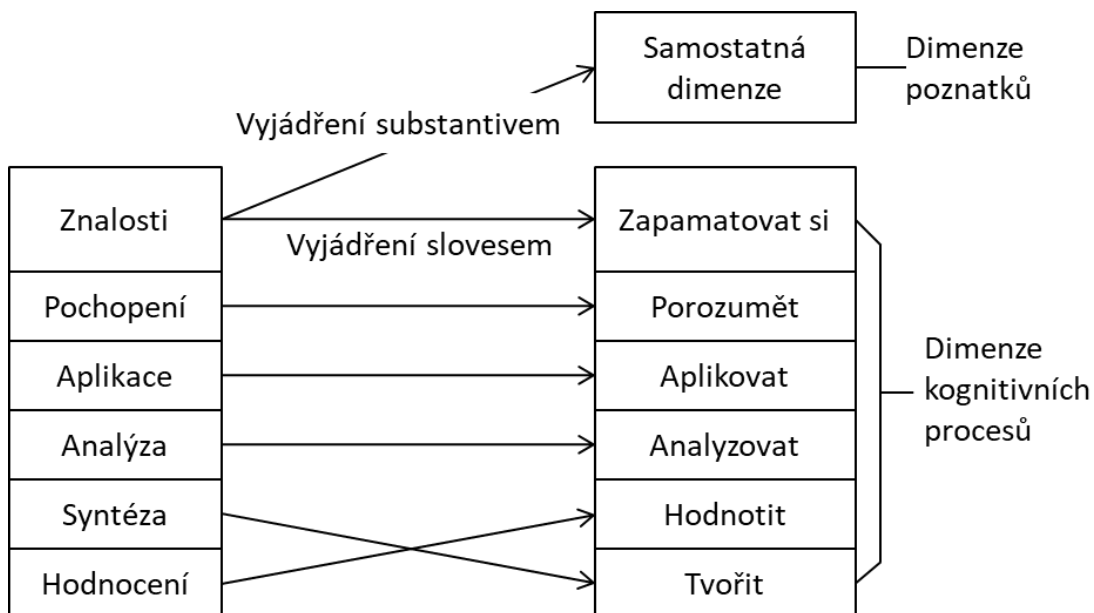
Jak již bylo výše zmíněno, v roce 2001 došlo k vydání revidované verze Bloomovy taxonomie. Jejími autory jsou Lorin Anderwon a David Krathwohl. Kniha nese název „*A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing of Educational Objectives*“. Důvody pro vznik revidované verze taxonomie byly dva. Prvním z nich byla snaha oživit zájem pedagogů o původní Bloomovu taxonomii. Druhým důvodem byla potřeba do taxonomie zařadit nové poznatky z psychologie a zohlednit v ní i změny, které proběhly ve společnosti. Zájem o vydání přepracované verze taxonomie projevila Virginie Blanfordová, vedoucí redaktorka nakladatelství Addison Wesley Longman. K významnějšímu pokroku ve snaze o přepracování původní podoby této pedagogické pomůcky nicméně došlo až po vydání knihy *Bloom's Taxonomy: A Forty-Year Retrospective* v roce 1995. Výsledkem je již jmenovaná publikace z roku 2001, která byla vydána ve dvou verzích, delší a kratší. Delší varianta cílí na odborníky v oboru, kteří znají i předchozí verzi taxonomie, dále pak na vysokoškolské profesory

a autory vzdělávacích kurikul atd. Ta zkrácená je určena zejména pro učitele, kteří ji budou schopni využít ve své praxi (Anderson, Krathwohl, 2001, s. XXI-XXIII).

### 3.1 Změny oproti původní taxonomii – Strukturální změny

Revidovaná taxonomie oproti té původní obsahuje řadu změn. Ty se týkají zejména struktury taxonomie.

Asi nejvýraznější změnou je změna teoretického rámce, který je dvojdimenzionální. Revidovaná taxonomie totiž obsahuje kromě dimenze kognitivního procesu navíc i dimenzi poznatků. Obě dimenze jsou jako u předchozí taxonomie členěny na kategorie a ty dále na subkategorie (Hudecová, 2004, s. 277). Mezi strukturální změny patří i záměna pořadí dvou posledních kategorií kognitivních procesů oproti původní taxonomii. Na posledním místě v RBT stojí „Tvořit“ místo původního „Hodnocení“. Na předposlední místo byla přesunuta kategorie „Hodnotit“, která nahrazuje předchozí kategorii „Syntéza“. Tyto změny jsou naznačeny v tabulce. Podle Hudecové je další změnou i fakt, že taxonomie „ustupuje od kumulativní hierarchie ke komplexitě“ (2004, s. 278). To znamená, že již není nutné postupovat od nejjednoduššího k nejsložitějšímu, ale může docházet k prolínání jednotlivých stupňů taxonomie (Hudecová, 2004, s. 278).



Tabulka č. 1; Rozdíl mezi původní taxonomií a RBT

zdroj: Byčkovský, Kotásek, 2004, s. 239

### **3.2 Změny oproti původní taxonomii – Změny v terminologii**

V nové verzi taxonomie došlo ke změně, i co se týče použité terminologie. V původní verzi byly kategorie kognitivního procesu vyjádřeny pomocí podstatného jména, zatímco v RBT je pro vyjádření těchto kategorií použito sloveso (př. „Porozumět“ v RBT namísto „Pochopení“ v původní verzi). Tato změna podle autorů revize slouží k lepšímu vyjádření cílů, které chybělo v původní struktuře. Výukový cíl tak nově obsahuje činnost studenta (formulovanou pomocí slovesa) a také předmět této činnosti (vyjádřený podstatným jménem) (Anderson, Krathwohl, 2001, s. 265). Subkategorie jsou v původní anglické verzi formulovány pomocí gerundia, v českém překladu pak opět pomocí podstatného jména zakončeného na příponu „-ání“ (př. klasifikování, plánování). Nová dimenze poznatků je uváděna pomocí podstatného jména.

### **3.3 Taxonomická tabulka**

Další obměnou oproti původní verzi taxonomie je zakomponování taxonomické tabulky. Ta vzniká propojením obou výše zmíněných dimenzí a slouží ke klasifikaci vzdělávacích cílů. Byčkovský a Kotásek (2004, s. 234) uvádějí, že tabulku je možné použít i při „volbě vhodných výukových prostředků“, tedy ve chvíli, kdy učitelé volí aktivity, které budou v hodině používat. Tabulka také může sloužit při „výběru či návrhu prostředků hodnocení výsledků výuky“. Využití tabulky je tedy mnohostranné a má sloužit jako pomůcka pro zjednodušení práce pedagogů. Také Hudecová se věnuje použití taxonomické tabulky a upozorňuje na nebezpečí, které pro pedagogy spočívá zejména v tom, že aktivity zvolené pro naplnění cíle neodpovídají samotnému umístění cíle v taxonomické tabulce. Může se tak například stát, že cíl stanovený jako 2B (porozumět konceptuální znalosti), je ve skutečnosti plněn jako 1A (zapamatovat si faktickou znalost) (Hudecová, 2004, s. 282).



	Dimenze kognitivního procesu					
Znalostní dimenze	1. Zapamatovat	2. Rozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A. Znalost faktů						
B. Konceptuální znalost						
C. Procedurální znalost						
D. Metakognitivní znalosti						

Tabulka č. 2; Taxonomická tabulka

zdroj: Hudecová, 2004, s. 277

### 3.4 Dimenze kognitivního procesu

Dimenze kognitivního procesu obsahuje stejně jako ve verzi z roku 1956 šest kategorií. Jsou jimi: 1. Zapamatovat si, 2. Porozumět, 3. Aplikovat, 4. Analyzovat, 5. Hodnotit a 6. Tvořit. Kategorie budou popsány pouze stručně, jelikož k jejich podrobnějšímu popsání došlo již v části o původní Bloomově taxonomii. Číslování kategorií je opět přejato z anglické verze taxonomie.

#### 3.4.1 1. Zapamatovat si

Zapamatovat si znamená „vybavovat si příslušné znalosti z dlouhodobé paměti“ (Byčkovský, Kotásek, 2004, s. 236). Ke kategorii se váží tyto kognitivní procesy:

- 1.1 Znovupoznávání
- 1.2 Vybavování

#### 3.4.2 2. Porozumět

Porozumět lze definovat jako „konstruovat význam sdělení zprostředkovaného ústně, písemně nebo graficky“ (Byčkovský, Kotásek, 2004, s. 236). Do této kategorie spadají následující kognitivní procesy:

- 2.1 Interpretování
- 2.2 Dokládání příkladem
- 2.3 Klasifikování
- 2.4 Sumarizování

- 2.5 Usuzování
- 2.6 Srovnávání
- 2.7 Vysvětlování

### **3. 4. 3 3. Aplikovat**

Aplikovat je „používat známé postupy v daných situacích“ (Byčkovský, Kotásek, 2004, s. 2370). Na rozdíl od původní taxonomie se v RBT tato kategorie dělí na následující kognitivní procesy:

- 3.1 Aplikování
- 3.2 Implementování

### **3. 4. 4 4. Analyzovat**

Analyzovat lze vyjádřit jako „rozkládat celek na podstatné části, určovat jejich vzájemné vztahy a jejich vztah ke struktuře celku nebo jeho účelu“ (Byčkovský, Kotásek, 2004, s. 237). Tato kategorie obsahuje tyto kognitivní procesy:

- 4.1 Rozlišování
- 4.2 Strukturování
- 4.3 Přisuzování

### **3. 4. 5 5. Hodnotit**

Hodnotit je formulováno jako „vyjadřovat hodnotící stanoviska na základě kritérií a norem“ (Byčkovský, Kotásek, 2004, s. 237). K této kategorii náleží následující kognitivní procesy:

- 5.1 Ověřování
- 5.2 Posuzování

### **3. 4. 6 6. Tvořit**

Kategorie tvořit je definována takto: „skládat prvky tak, aby vytvářely koherentní nebo funkční celek; reorganizovat prvky do nových struktur a modelů“ (Byčkovský, Kotásek, 2004, s. 237). Tuto kategorii tvoří tyto kognitivní procesy:

- 6.1 Generování
- 6.2 Plánování
- 6.3 Vytváření

### **3.5 Dimenze poznatků**

Tato dimenze obsahuje čtyři základní kategorie: A Faktické poznatky, B Konceptuální poznatky, C Procedurální poznatky a D Metakognitivní poznatky. Tyto kategorie se nadále dělí do subkategorií. Dimenze poznatků byla do RBT přidána s ohledem na požadavky dnešní společnosti a studenty, kteří by se podle těchto požadavků měli v průběhu školní docházky naučit učit se.

#### **3.5.1 A Faktické poznatky**

Faktické poznatky tvoří „základní poznatkové prvky, které si žáci musí osvojit, aby byli schopni orientovat se v příslušném oboru nebo v něm mohli řešit úlohy a problémy“ (Byčkovský, Kotásek, 2004, s. 235). Tento typ poznatků se dále dělí na tyto kognitivní procesy:

Aa Terminologie

Ab Konkrétní poznatky

#### **3.5.2 B Konceptuální poznatky**

Konceptuální poznatky jsou „vzájemné vztahy mezi poznatkovými prvky uvnitř větší struktury, která podporuje jejich vzájemnou funkčnost“ (Byčkovský, Kotásek, 2004, s. 235). Tyto poznatky se dále klasifikují:

Ba Klasifikace a kategorie

Bb Zákonitosti a zobecnění

Bc Teorie, modely a struktury

#### **3.5.3 C Procedurální poznatky**

Procedurální poznatky lze definovat jako „pracovní postupy, metody zkoumání, výběr vhodných činností, algoritmů, technik a metod“ (Byčkovský, Kotásek, 2004, s. 235). Tento typ poznatků se skládá z následujících subkategorií:

Ca Specifické postupy a algoritmy používané v příslušném oboru

Cb Specifické techniky a metody používané v oboru

Cc Kritéria v příslušném oboru, která umožňují vybrat vhodný postup

### 3.5.4 D Metakognitivní poznatky

Metakognitivní poznatky jsou „obecné poznatky o poznávání včetně uvědomování si vlastních kognitivních procesů“ (Byčkovský, Kotásek, 2004, s. 236). Metakognitivní poznatky lze rozdělit na tyto subkategorie:

Da Obecné strategie učení, poznávání a řešení problémů

Db Znalosti kognitivních úloh včetně kontextu a podmínek

Dc Sebepoznání

## 4 Reflexe Bloomovy taxonomie v československém a českém školství

### 4.1 Reflexe Bloomovy taxonomie

Taxonomie kognitivních cílů obsahovala na svou dobu převratné myšlenky, které se rychle šířily. Taxonomie byla přeložena do mnoha jazyků a díky své popularitě se jí brzy dostalo pozornosti i v socialistickém Československu a s postupem let i v České republice.

Jako první u nás tuto teorii představil profesor Josef Váňa již v roce 1962. Stalo se tak v jeho práci *„O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie“*, ve které se Váňa věnuje potřebě rozvoje československé komunistické výchovy. Váňa zmiňuje práci „skupin[y] pracovníků z amerických universit a kolejí“, která se pokusila o „řešení problémů, jak přesněji postihnout, utřídit a konkretizovat výchovné cíle“ (1962, s. 301). Ve stati jsou představeny základní myšlenky a popsány jednotlivé stupně taxonomie. Nechybí ani zmínka o rozdělení cílů na kognitivní, afektivní a motorické. Váňa na taxonomii kladně hodnotí zejména nové poznatky o vztahu mezi učební metodou a výsledky dosahovanými v různých cílech. Práce naopak obsahuje kritiku zaměřenou proti úzkému pojetí cílů a samotné hierarchii, do které jsou poskládané. Z práce vyplývá, že do československého školství je aplikovatelná zejména snaha dospět k novému systému „skutečně základního učiva“ a snaha naučit všechny „vytvářet nové poznatky“ (Váňa, 1962, s. 303).

Také Vlastimil Pařízek ve své práci *„Výzkum cílů vyučování, výběru a struktury učiva“* z roku 1965 zmiňuje Bloomovu taxonomii. Oproti Váňovi ji ale pouze stručně představuje v poznámce pod čarou, kde zmiňuje jednotlivé stupně

taxonomie a to, že se Bloom zabýval „logickým tříděním poznávacích cílů“ (Pařízek, 1965, s. 163).

Bloomovu taxonomii upravila a do učebních metod transformovala Dana Tollingerová, Vznikla tak forma taxonomie, která je vhodná zejména pro přírodovědné a technické předměty (Mareš in Helus a kol., 1979, s. 223). V korespondenčním kurzu „Úvod do teorie a praxe programované výuky a výcviku“, který v časopise *Odborná výchova* vycházel v letech 1970–1971, ji pak představuje odborné veřejnosti. Vysvětlení, které autorka učitelům v tomto kurzu předává, je podáno velmi jasně a přehledně. I z tohoto důvodu se jedná o první zpracování Bloomovy taxonomie u nás, které lze bez větších problémů aplikovat i při výuce. Tollingerová cílí zejména na to, aby pedagogům předala znalosti týkající se klasifikace výukových cílů. Tuto snahu podporuje velkým množstvím praktických příkladů, na nichž vysvětluje, jak postupovat při klasifikaci cíle a co všechno musí správný cíl obsahovat (Tollingerová, 1970, s. 57–68).

Dalším z řady vědeckých pracovníků, kteří se zasloužili o rozšíření povědomí o Bloomově taxonomii, byl František Holešovský. Bloomově teorii se věnuje ve stati s názvem „Příspěvek k problematice cílů výchovy, zvláště výchovy estetické“ z roku 1971. Tato práce, jak již sám název napovídá, pojednává o pojetí cílů výchovy s důrazem na výuku estetické výchovy. Holešovský v ní rozebírá pojetí cílů v rámci kognitivní, afektivní, ale i psychomotorické domény a zmiňuje práce různých autorů. O Bloomově taxonomii se zmiňuje hlavně v souvislosti s afektivní doménou, na kterou se nejvíce zaměřuje, ale zabývá se i hierarchií cílů v kognitivní doméně. Popisuje rozdělení cílů na hlavní kategorie a jednotlivé subkategorie. Na taxonomii oceňuje zejména to, že se jedná o „pokus konkretizovat cíle výchovy především z hlediska formální teorie vzdělání“, což vede k modernizaci celé teorie (Holešovský, 1971, s. 115). Na závěr své práce se Holešovský dotýká i možné implementace do školství. Doporučuje propojení výsledků práce Blooma a jeho spolupracovníků s tehdejšími socialistickými dokumenty, zejména s „Návrhem osnov výchovné práce“ a s „Nástinem komunistické výchovy“. Od tohoto spojení si autor slibuje růst „nové cesty další úspěšné práce na tomto poli“ (Holešovský, 1971, s. 127).

Vratislav Čapek ve skriptech pro vysokoškolské studenty dějepisu *Teoretické a metodologické základy didaktiky dějepisu* z roku 1976 také rozpracovává téma taxonomie výukových cílů a aplikuje je na výuku dějepisu. Čapek vytváří klasifikaci cílů v dějepisu, ve které je jasně znát inspirace právě Bloomovou teorií, a to i přes fakt,

že Bloomovo jméno je zmíněno jako jedno z mnohých pouze v seznamu literatury. Podoba se projevuje například rozdělením výchovných cílů na oblast poznávací, oblast hodnotovou a oblast jednání. Co se týče oblasti poznávací, Čapek dělí cíle do kategorií, které víceméně kopírují systém, který ustanovil Bloom. Lze nalézt pouze menší odchylky jako například rozdělení kategorie „znalost“ do dvou subkategorií („Základní znalosti/vědomosti/historických fakt“ a „Pokročilé znalosti/vědomosti“ historického systému“), či naopak spojení kategorií „syntéza“ a „hodnocení“ do jedné (Schopnosti interpretovat a syntetizovat historické učivo). Podle autora jsou „pochopení, historická analýza a syntéza ... nejdůležitějšími komponenty logického, historického myšlení“ (Čapek, 1976, s. 81). Jako výsledek vzdělávacího procesu pak autor vidí schopnost žáka chápat každý jev „jako součást strukturovaného systému“ a také schopnost vidět vztahy mezi těmito jevy a jejich funkcí (Čapek, 1976, s. 97).

Z let 1976–1977 pochází také příspěvek Zdeňka Říhy „*Využití taxonomie úloh pro rozvoj tvůrčího myšlení studentů*“, ve kterém autor porovnává Bloomovu taxonomii s taxonomií Dany Tollingerové. Říha zdůrazňuje zejména potřebu rozvoje tvůrčího myšlení studentů a obě taxonomie vidí jako užitečné nástroje pro zadávání úloh, které rozvíjejí tyto schopnosti (1976-1977, s. 395-400). Výklad jednotlivých stupňů taxonomií je podpořen konkrétními příklady úloh, které usnadňují pochopení dané tematiky.

Jarmila Skalková ve své knize *Od teorie k praxi vyučování na střední všeobecně vzdělávací škole* z roku 1978 krátce zmiňuje „pokusy o taxonomii vzdělávacích a výchovných cílů“, které se objevují v „nemarxistické literatuře“. Skalková na této práci oceňuje přínos pro teorii zaměřenou na analýzu učiva a na proces jeho osvojování (Skalková, 1978, s. 24). Dále již jméno B. S. Blooma zmiňováno není, ale vliv taxonomie je znát i v ostatních částech knihy, kde se Skalková věnuje např. analýze učiva a činnosti žáků v procesu výuky.

Petr Byčkovský je jeden z autorů, kteří se Bloomovou taxonomií zabývali opakovaně. V článku „*Vymezení výukových cílů – předpoklad řízení výuky*“ představuje různé pohledy na klasifikaci výukových cílů. Mezi nimi uvádí právě i Bloomovu taxonomii, kterou stručně představuje. Na této teorii vyzdvihuje Byčkovský především to, že pedagogům umožňuje zaměřit se na různé stupně osvojení si učiva a nespádá je zůstat pouze na úrovni znalostí. Bloomovu taxonomii doporučuje používat v kombinaci s jinými (socialistickými) teoriemi, které se týkají výukových cílů, aby tak bylo dosaženo co největší účinnosti (Byčkovský, 1979, s. 120-133).

Další publikace, jejímž autorem je Petr Byčkovský, se nazývá *Základy měření výsledků výuky: Tvorba didaktického testu*. Jedná se o vysokoškolská skripta z roku 1982. Byčkovský zde taxonomii velmi podrobně představuje, a to včetně detailního popisu jednotlivých subkategorií. Na popis pak navazuje tabulka, která obsahuje slovesa typická pro jednotlivé kategorie taxonomie. Nejspíše díky tomu, že se jedná o skripta, autor taxonomii nijak obsáhle nehodnotí a pouze uvádí, že [j]ejí využití v plném rozsahu je obtížné a vyžaduje delší praxi“ (Byčkovský, 1982, s. 35).

V roce 1982 vydal Jan Průcha svou stať „*Psychodidaktická teorie B. S. Blooma*“, ve které se zaměřuje hlavně na Bloomovo studium v oblasti psychodidaktiky. Tato studie ale obsahuje i krátkou zmínku o Bloomově dřívější práci, a to taxonomii cílů výuky, kterou oceňuje jako „důležitý krok k přesnějšímu vymezení struktury a hierarchie vyučovacích cílů“ (Průcha, 1982, s. 209).

Karel Holý a Eduard Mazák vydali roku 1988 práci s názvem „*Samostatná práce a samostatnost studentů vysokých škol*“. V této stati zmiňují využití Bloomovy taxonomie pro určení kognitivních cílů v projektech týkajících se samostatné práce vysokoškolských studentů. Autoři ukazují na problémy s rozlišováním mezi kategoriemi analýza a syntéza a také s nejasným určením kategorie aplikace, kvůli kterým došlo k výměně Bloomovy taxonomie za jiné, čtyřstupňové taxonomie (Holý, Mazák, 1988, s. 585).

V devadesátých letech zájem o Bloomovu taxonomii utichl, a z této doby tedy nejsou žádné odborné práce na toto téma. Další práce se objevují až po začátku nového tisíciletí. Kromě specificky zaměřených prací, které byly zmíněny v předchozích odstavcích, existují i obecně pedagogicko-didakticky zaměřené publikace českých autorů, ve kterých je Bloomova taxonomie také popsána. Těchto publikací zde uvádíme jen několik. Velmi přehledně taxonomii charakterizují autoři Zdeněk Kalhous a Otto Obst v publikaci *Školní didaktika* z roku 2002. Kromě vysvětlení a seznamu sloves k jednotlivým úrovním autoři nabízejí i krátké zamyšlení nad tím, co ve výuce znamená, že žák něco „umí“, a docházejí k závěru, že je velmi důležité, aby byla vyžadovaná úroveň poznání „zcela vědomě stanovená“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 281). Přehledné schéma taxonomie vyučovacích cílů lze najít i v knize *Obecná didaktika* od již zmiňované autorky Jarmily Skalkové z roku 2002.

## 4. 2 Reflexe revidované Bloomovy taxonomie

V roce 2004 vydala Dagmar Hudecová stat' s názvem „*Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů*“, ve které informuje o existenci nové podoby taxonomie. Ve své práci autorka představuje důvody vzniku RBT a její inovace oproti původní Bloomově taxonomii. Také vysvětluje, jak používat taxonomickou tabulku a upozorňuje na možná nebezpečí spojená s rozdíly mezi určením pozice cíle v rámci tabulky a jeho skutečným naplněním v rámci vzdělávacího procesu. Důležitou část této práce představuje i zamyšlení se nad možným využitím revidované taxonomie v českém školství a podmínkami, za kterých by k tomu mohlo dojít. Hudecová dochází k závěru, že implementace RBT je v našem prostřední možná, ale je podmíněna zejména aktivní snahou pedagogů o její zařazení do vyučovacího procesu (Hudecová, 2004, s. 274-283).

Do roku 2004 se datuje také společný příspěvek již zmiňovaných autorů Petra Byčkovského a Jiřího Kotáska, který nese název „*Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie*“. Autoři se zde jako jediní detailněji věnují otázce překladu anglické terminologie do českého jazyka a stanovují, že hlavním cílem jejich příspěvku je „předložení návrhu na české ekvivalenty základních kategorií a subkategorií revidované taxonomie“ (Byčkovský, Kotásek, 2004, s. 228). Dále také stručně popisují vývoj přijetí taxonomie v našem školství a snahy o její implementaci do oficiálních vzdělávacích dokumentů. Následuje popis změn, ke kterým došlo v RBT a závěrečné krátké zamyšlení nad účelem této teorie.

Karel Starý v roce 2005 napsal článek s názvem „*Možnosti využití revidované Bloomovy taxonomie v praxi*“. Tento článek je zaměřen zejména na vymezení a formování výukových cílů učiteli. Autor v něm zdůrazňuje nutnost stanovování cílů výuky a popisuje zkušenosti s prací se skupinou 50 učitelů, se kterými zkoušel práci s taxonomickou tabulkou. Z jeho pozorování vyplývá, že problémy mohou nastat zejména při samotné klasifikaci cílů. Také se zde upozorňuje na to, že různí autoři vymezují rozdílně pojmy „pojmem“ a „fakt“, což opět může práci s taxonomickou tabulkou ztěžovat (Starý, 2005, s. 25). I přes tyto problémy, které mohou v praxi nastat, Starý práci s taxonomickou tabulkou hodnotí kladně a hodnotí ji jako velký přínos pro práci učitele. Zároveň ale zdůrazňuje, že práce s tímto nástrojem není pro učitele možná bez předchozího zasvěcení do jeho používání (Starý, 2005, s. 25-26).

V českém prostředí se Bloomovou taxonomií opakovaně zabývá také Jaroslav Vávra, který působí na Technické univerzitě v Liberci. V roce 2011 vydává článek



„Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?“, ve kterém se věnuje smyslu a účelu různých druhů taxonomií, mimo jiné právě i revidované Bloomově taxonomii. Jako nejužitečnější se jeví Vávraův podrobně rozpracovaný popis toho, jak klasifikovat cíle výuky, který může sloužit jako inspirace i dalším pedagogům. Vávra zkoumá RBT v kontextu výuky zeměpisu a pod jeho vedením bylo napsáno již několik diplomových prací, které mají blízko k této tématice.

Dalším zdrojem informací je v dnešní době i internet, kde lze najít množství více či méně odborných článků, které se tomuto tématu věnují. Jako užitečný se ukazuje metodický portál RVP (rvp.cz), který má plnit podpůrnou funkci pro učitele. Na těchto webových stránkách je možné načerpat inspiraci v článcích, ve kterých různí pedagogové sdílejí svou zkušenost s revidovanou Bloomovou taxonomií ve vyučovací praxi.

## **5 Vztah jednotlivých kategorií RBT a cizího (španělského) jazyka**

Na základě míry pozornosti, které se dostalo (revidované) Bloomově taxonomii, a také díky množství teoretických materiálů k tomuto tématu v České republice dostupných, bychom se mohli domnívat, že již došlo k implementaci této teorie do vyučovacích hodin a že se jedná o prostředek, který učitelé běžně využívají a dobře znají. Toto tvrzení jistě není zcela nepravdivé, zvláště díky zavedení systému Rámcových vzdělávacích programů (RVP), ke kterému došlo v roce 2007, jejichž součástí je i určení vzdělávací obsahu pro jednotlivé předměty. V rámci těchto vzdělávacích obsahů jsou určeny i očekávané výstupy, které jsou ve slovníčku použitých výrazů mimo jiné definovány jako „ověřitelné, prakticky zaměřené“ a mající „činnostní povahu“ (Balada, 2007, s. 97). Právě tato „činnostní povaha“ odkazuje na možnost propojení očekávaných výstupů s Bloomovou taxonomií, jelikož jednotlivé cíle v této hierarchii jsou také formulovány jako činnosti, které má žák/student provádět. Při správném přijetí RVP ze strany učitelů tento vzdělávací dokument využití (revidované) Bloomovy taxonomie přímo podporuje.

Pozitivní přístup pedagogů k této teorii je totiž pro implementaci taxonomie do výuky zcela zásadní, což si uvědomoval již její autor Benjamin Bloom. Ten v úvodní části své knihy píše, že „taxonomie musí být akceptovaná a používaná pracovníky v oboru, pokud má být považována za užitečnou a efektivní pomůcku“ (Bloom et al.,

1956, s. 24). Tento problém si uvědomuje také Hudecová, která uvádí, že realizace implementace teorie do pedagogické praxe je možná pouze za určitých podmínek. Podle této autorky musí být učitelé s teorií dokonale obeznámeni a musí ji přijmout. Další podmínkou je pak vypracování kvalitních manuálů, které učiteli realizaci teorie umožní. Posledním předpokladem je pak vytvoření dostatku edukačních materiálů, které povedou k realizaci moderních vyučovacích činností, a tím i k naplnění edukačních cílů s vyšší úrovní, než je pouze zapamatování a reprodukce (Hudecová, 2004, s. 282). Lze říci, že ke splnění druhého bodu (vypracování návodů pro pedagogické pracovníky) již došlo, a to v roce 2012, kdy byla vydána kniha Dušana Klapka s názvem *Mapování cílů kurikula – Posuzovací arch*. Tato publikace obsahuje dopodrobna vypracovaný návod, jak pracovat s výukovými cíli stanovenými na základě klíčových kompetencí a předpokládaných výstupů tak, aby došlo k naplnění vyšších stupňů RBT. Co se týče třetího bodu (existence kvalitních vyučovacích materiálů), je pro učitele jistě možné vybrat si z množství učebnic ty, které budou odpovídat tomuto účelu. Jako problémový se tak jeví první předpoklad, a to povědomí pedagogů o RBT a jejich ochota tuto teorii přijmout a uplatňovat ve výuce.

K tomuto tématu je nutné připojit i otázku využitelnosti a skutečné aplikovatelnosti RBT pro výuku některých předmětů. Bloomova taxonomie je totiž lépe použitelná při výuce exaktních předmětů, jako jsou například biologie, chemie či fyzika, jelikož je v tomto případě lehčí stanovit, jaká probíraná látka odpovídá jednotlivým kategoriím tohoto systému. Tato práce je zaměřená na využití Bloomovy taxonomie ve výuce španělského jazyka. Přitom právě ve výuce cizích jazyků lze narazit na problémy s klasifikací jednotlivých činností do kategorií podle stávajícího modelu (viz další části této práce). Bylo by proto dobré zvýšit povědomí učitelů o nesrovnalostech, které se mohou při používání taxonomie pro výuku jazyka objevit. Nadcházející část této práce bude věnována snaze o specifikování toho, které složky cizího (španělského) jazyka a jeho výuky patří do jednotlivých částí Dimenze poznatků RBT. Poté bude následovat rozbor náhodně vybraných učebních úloh z běžně dostupných učebnic španělského jazyka pro střední školy. Cílem rozboru je zjistit, do jaké úrovně Dimenze kognitivního procesu taxonomie vedou jednotlivá cvičení v těchto učebnicích.

## 5.1 A Znalost faktů

Znalost faktů je první kategorií Dimenze poznatků. Dále se dělí na dvě podkategorie, kterými jsou Aa Znalost terminologie a Ab znalost specifických detailů a prvků.

### 5.1.1 Aa Terminologie

Znalost terminologie zahrnuje „znalost specifických verbálních a neverbálních označení a symbolů (slov, číslovek, znaků, obrázků)“ (Anderson, Krathwohl, 2001, s. 45). Pro výuku španělského jazyka sem lze dle našeho názoru zařadit například znalost španělské abecedy (př. písmeno ñ), fonetických znaků (př. β, θ) a litografických znaků (př. obrácený otazník a vykřičník: ¿, ¡), ale i znalost římských číslovek (př. XXI). Dále pak znalost názvů veškerých gramatických kategorií jako například časů (př. *pretérito perfecto compuesto* – předpřítomný čas, *pretérito indefinido* – minulý čas jednoduchý) či čísla (*número*), pádu (*caso*) a rodu (*género*). Najdeme zde i znalost názvů slovnědruhových charakteristik, tedy například větných členů (*sujeto* – podmět, *objeto* – předmět) a slovních druhů (př. *sustantivo* – podstatné jméno, *verbo* – sloveso). Spadá sem i znalost pojmenování struktur jako je věta (*oración*), souvětí (*oración compuesta*). V neposlední řadě sem patří znalost pojmenování lexikálních jednotek, které zahrnují například ustálené větné spojení (*locución*), idiom (*modismo*) a přirovnání (*comparación*). Na vyšší úrovni poznání jazyka sem zařadit i znalost názvů jednotlivých vědeckých disciplín, které se věnují popisu jazyka, kterými jsou například syntax (*sintaxis*), morfologie (*morfología*), fonetika (*fonética*) a fonologie (*fonología*) a znalost terminologie, které tyto disciplíny používají.

### 5.1.1 Ab Konkrétní poznatky

Znalost konkrétních poznatků lze specifikovat jako „znalost událostí, umístění (poloh), osob, dat, zdrojů informací atd.“ (Anderson, Krathwohl, 2001, s. 47). Do kategorie Ab lze zařadit například sociokulturní znalosti tak, jak jsou definovány ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky. Podle tohoto dokumentu se jedná o „znalosti určité společnosti a kultury jednoho či více společenství, které daným jazykem hovoří“ či o „rysy, které charakterizují určitou evropskou společnost a její kulturu“ (Džiková, 2002, s. 104). Tyto vědomosti se vztahují například ke každodennímu životu, to znamená, že student získá základní znalost o jídlu a pití

a čase, kdy se tato jídla obvykle jedí, také si je vědom časového rozložení běžného dne v dané zemi, nebo ví, jak mohou zdejší obyvatelé trávit svůj volný čas. Dále sem spadá znalost týkající se životních podmínek v dané zemi, to je povědomí o životní úrovni, podmínkách k bydlení či o sociálním systému. Dále sem lze zařadit také studentovu zběhlost v kultuře španělsky mluvících zemí, tedy alespoň základní znalost španělské a latino-americké literatury, kinematografie, muziky atd. Student by také měl mít základní znalost politického uspořádání země, významných politických osobností, náboženství a menšin. V neposlední řadě by měl student vědět o způsobu fungování různých společenských konvencí, jako je například přijímání a poskytování pohostinství (Dziková, 2002, s. 104-105). V rámci výuky španělského jazyka do této podkategorie spadá také znalost reálii Španělska a španělsky mluvících zemí. Student například ví, kolik má Španělsko obyvatel, jak se jmenuje jeho hlavní město, jaká měna se zde používá nebo jaké zboží se ze Španělska nejvíce vyváží. Míra studentovy informovanosti o výše zmíněných skutečnostech samozřejmě záleží na celkové pokročilosti jeho jazykových dovedností a měla by se vyvíjet ruku v ruce s nimi. Student by tak v průběhu svého studia na střední škole měl kromě schopnosti komunikovat v daném jazyce získat i (alespoň) minimální povědomí o reáliích a kultiváliích daného jazykového společenství.

Kromě sociokulturní znalosti lze do skupiny Ab zařadit i studentovu znalost učebnic španělského jazyka, učebnic španělské gramatiky a slovníků. To znamená, že student si je vědom toho, že kromě učebnice, kterou pro své studium používá (př. Nuevo Ven Uno), existuje i celá řada jiných učebnic, které může v případě potřeby použít (př. Aventura). Totéž platí i pro příručky gramatiky a slovníky. Student by měl brát zřetel i na existenci různých webových stránek zaměřených na španělský jazyk a reálie španělsky mluvících zemí. Stejně tak by měl vědět i o možnosti pracovat s různými výukovými mobilními aplikacemi (př. Duolingo), popřípadě s videi a písničkami na webových stránkách typu YouTube.

## **5.2 Konceptuální poznatky**

Tato kategorie poznatků se dělí na další tři podskupiny, kterými jsou Ba Klasifikace a kategorie, Bb Zákonitosti a zobecnění a Bc Teorie, modely a struktury.

### 5. 2. 1 Ba Klasifikace a kategorie

Znalost klasifikace a kategorie „zahrnuje specifické kategorie, třídy, dělení a uspořádání, která jsou používány v rozdílných tématech“ (Anderson, Krathwohl, 2001, s. 49). V této kategorii je možné nalézt znalost klasifikace větných členů. To znamená, že student si je vědom existence takových kategorií jako jsou podmět, přísudek, předmět atd. V kategorii Ba se objevuje i znalost mluvnických kategorií. Student tak ví o existenci kategorií jako jsou osoba, číslo, způsob atd. Dále by sem spadala znalost dělení slovních druhů na podstatná jména, přídavná jména atd. Součástí kategorie Ba je i znalost klasifikace vztahů mezi lexikálními jednotkami, kterými jsou například synonymie, antonymie, hyponymie atd. Také sem spadá znalost uspořádání různých druhů morfémů, která vede k tomu, že si student uvědomuje existenci takových kategorií, jakými jsou kořen, kmen, předpona a přípona. Dalším příkladem dovednosti, která spadá do kategorie Ba, je znalost členění nepravidelných sloves podle druhu jejich nepravidelnosti. Student tak ví, že existují například slovesa, jejichž nepravidelnost spočívá ve změně kmenové samohlásky *e* na *ie* (př. *cerrar*), či slovesa, která jsou nepravidelná celá (př. *ir*). Předpokládáme-li od studenta již vyšší úroveň znalostí jazyka (př. znalosti získané v průběhu studia vysoké školy), lze do této kategorie zařadit i znalost druhů vět, číslovek, podstatných a přídavných jmen a dalších. Je však vhodné poznamenat, že tento typ znalostí není primárním účelem studia jazyka na střední škole, jelikož se jedná spíše o znalost „o jazyku“ než o znalost jazyka.

Znalosti, které zde řadíme do skupiny Ba Kategorie a klasifikace, se prolínají s některými znalostmi ze skupiny Aa Terminologie, jelikož v obou případech se jedná o znalost určitých termínů a pojmenování. Rozdíl tvoří fakt, že poznatky kategorie Ba jsou uspořádány podle určitých podobností. Těchto vztahů si je student vědom a neučí se tak fakta z tohoto oddílu izolovaně, ale nahlíží je v rámci celé skupiny.

### 5. 2. 2 Bb Zákonitosti a zobecnění

Podle Andersona a Krathwohla (2001, s. 51) „zákonitosti a zobecnění obvykle dominují akademické disciplíně a jsou používány pro studium fenoménů nebo k řešení problémů v disciplíně“. V rámci této kategorie lze najít znalost pravidel pravopisu a znalost pravidel pro psaní a použití přízvuku. Do této kategorie lze také zařadit všechna gramatická pravidla, kterými se vymezuje použití různých gramatických jevů (př. použití časů, použití indikativu a subjunktivu, použití členů atd.) a se kterými se

student při studiu seznámí. Ve většině případů se totiž jedná pouze o jakési zobecnění toho, kdy daný jev použit a nelze na tato pravidla zcela spoléhat. Avšak pro zjednodušení pochopení a naučení tohoto jevu studenty jsou tato pravidla účinná a plní tak výše zmíněnou funkci pomocníků pro řešení problémů – v tomto případě je „problémem“ snaha naučit se cizí jazyk. Dalším zobecněním, které lze aplikovat pro výuku španělského jazyka je například i znalost toho, že některé koncovky podstatných a přídavných jmen signalizují to, že dané podstatné (přídavné) jméno bude pravděpodobněji přijímat spíše mužský nebo ženský rod (př. koncovka – *o* pro mužský rod a koncovka – *a* pro ženský rod přídavných jmen). Tento typ zobecnění platí například i pro koncovky, které značí „zabarvení“ podstatného jména (př. koncovka – *ón/ona* signalizuje, že jméno má spíše negativní význam). Jako další je do této kategorie možné zařadit využití různých slovesných vzorců, které definují slovesnou vazbu. Příkladem mohou být slovesa typu „*gustar*“ (líbit se), jejichž použití je oproti českému jazyku rozdílné a student si musí tyto zvláštnosti uvědomovat.

V neposlední řadě do této kategorie patří i znalost větších zobecnění o mluvčích studovaného jazyka, tedy stereotypů. Znalost stereotypů bude zmíněna i v kategorii Dc Sebepoznání (viz níže), jelikož zde dochází k překrytí těchto kategorií. V právě popisovaném typu znalostí jde ale pouze o to, že student stereotypy zná a již s těmito informacemi dále nenakládá. Naopak v kategorii Dc se jedná o to, že student si uvědomuje, že je stereotypy ovlivněn a dále s tímto vědomím pracuje.

### **5. 2. 3 Bc Teorie, modely a struktury**

Tato subkategorie zahrnuje „znalost zákonitostí a zobecnění spolu s jejich vzájemnými vztahy, které představují jasný, ucelený a systematický pohled na komplexní jev, problém nebo téma“ (Anderson, Krathwohl, 2001, s. 51). Je obtížné nalézt typ znalostí a dovedností, kterých student dosáhne při studiu na střední škole a který zároveň spadá do této kategorie. To zejména z toho důvodu, že na střední škole je vyučován praktický jazyk a cílem výuky je to, aby byl student schopný v daném jazyce komunikovat. Student se sice do jisté míry s teorií setkává (př. již zmíněná gramatická pravidla), ale nejedná se o (vědecké) teorie v pravém slova smyslu. Do této kategorie tak nezařadíme znalost jednotlivých teorií a modelů spojených s jazykem, ale studentovo uvědomování si, že jazyk samotný je strukturou. Tedy znalost, že každá část jazyka je součástí dalšího celku a že tím pádem není možné se učit tyto části odděleně

bez předchozích informací, ale je vždy nutné spojovat si znalosti mezi sebou do koherentních celků.

### **5.3 Procedurální poznatky**

Třetí kategorie Dimenze poznatků nese název Procedurální poznatky. Tento typ poznatků se dělí na tři podkategorie, kterými jsou Ca Specifické postupy a algoritmy používané v příslušném oboru, Cb Specifické techniky a metody používané v oboru a Cc Kritéria v příslušném oboru, která umožňují vybrat vhodný postup.

#### **5.3.1 Ca Specifické postupy a algoritmy používané v příslušném oboru**

Tato podkategorie se, jak již název napovídá, zabývá postupy, které vedou k určitému výsledku. Anderson a Krathwohl uvádějí, že tento „proces může být buď neměnný nebo proměnný, ale konečný výsledek je obecně považován za neměnný“ (2001, s. 53). Dále je důležité poznamenat, že se v této kategorii jedná zejména o „studentovu znalost tohoto postupu, a ne o jeho schopnost jej používat“ (Anderson, Krathwohl, 2001, s. 53). Seznam činností, které spadají do této kategorie a zároveň odpovídají úrovni znalostí, které student získá při studiu na střední škole, je oproti ostatním kategoriím dost omezený. Nicméně příkladem takového typu činnosti je znalost postupů používaných pro překlad z cizího jazyka do mateřského a naopak. V tomto případě máme na mysli překlad izolovaného slovíčka (či krátké věty), jejichž význam je jasně daný a slouží například k procvičení slovní zásoby či určitého gramatického jevu. Na překlad jako takový lze v tomto případě nahlížet jako na specifický postup, který vede k upevnění a zafixování konkrétních jazykových prostředků.

Budeme-li na tuto kategorii nahlížet v širším úhlu pohledu, je možné do ní zařadit také znalost specifických postupů, které student využívá při práci s učebnicemi, gramatickými příručkami a slovníky, ale i dalšími prostředky, které podporují jeho proces učení se. Dále sem také bude spadat znalost různých typů cvičení a aktivit, které jsou používány učiteli v hodinách cizího jazyka a které vedou k učení se a naučení jazyka.

Do této kategorie je možné zařadit i specifické postupy spojené s rozborem vět, souvětí a větných členů. Dále pak postupy používané k rozboru slov na morfémy či k přepisu výslovnosti mluvené promluvy. Lze sem také zahrnout specifické postupy práce s jazykovými korpusy. Znalost tohoto typu dovedností se však netýká studenta

střední školy, jelikož jde již o více náročné činnosti. Ty vyžadují hlubší pochopení a znalost daného jazyka, ale i naučení se daných postupů. Tyto aktivity nejsou součástí vzdělávacího obsahu podle RVP (viz. např. RVP-G, str. 19-21, oddíl 5. 1. 3 Další cizí jazyk), a tak nejsou od studenta na střední škole vyžadovány. Nicméně spadají do této podkategorie na úrovni studenta – filologa.

### **5. 3. 2 Cb Specifické techniky a metody používané v oboru**

Znalost specifických technik a metod zahrnuje „znalost, která je převážně výsledkem shody, domluvy nebo oborových norem“ a obvykle „odráží, jak oboroví experti přemýšlejí o problémech a přistupují k problémům spíše než výsledky těchto řešení“ (Anderson, Krathwohl, 2001, s. 54). Vzhledem k tomu, že se tato práce cílí na výuku jazyka na SŠ, bylo by mylné předpokládat, že uživatelé těchto specifických technik a norem budou i v tomto případě experty v oboru. Nicméně i tak lze objevit znalosti, které do této subkategorie patří a jsou uplatnitelné již na úrovni znalostí středoškolského uživatele jazyka. Do podkategorie Cb bychom zařadili práci s funkčními styly, tedy „stylovými vrstvami jazyka, které jsou charakteristické pro různé kontexty“ (Dziková, 2002, s. 122). V mluvené promluvě to znamená, že student rozezná formální, neformální či citově zabarvený jazykový projev. Co se týče psané podoby, student ví, jak napsat neformální a formální e-mail, stížnost, vypravování, krátký vzkaz, popis a další slohové útvary, které jsou od něj na jeho aktuální jazykové úrovni očekávány. Další okruh znalostí tohoto typu souvisí s funkční kompetencí, tedy s použitím mluveného slova a psaného projevu v komunikaci pro určité funkční účely (Dziková, 2002, s. 128). Student je schopen správně se dorozumět v konkrétních komunikačních situacích. Umí například vyjádřit svůj názor (souhlas či nesouhlas), postoj (svolení, prosba, odmítnutí) či stanovisko (nemožnost, nutnost, potřeba). Také je schopen dát najevo své emoce, kterými mohou být libost či nelibost, zájem či nezájem, radost či zklamání, překvapení, údiv, obava, sympatie, lhostejnost či strach. Student také zvládne omluvit s, požádat o odpuštění, pochválit někoho i pochvalu přijmout, vyjádřit lítost či se k něčemu přiznat. Do této kategorie spadají také specifické techniky, které jsou používány při práci s různými typy cvičení v učebnicích, pracovních sešitech a při oficiálních jazykových zkouškách. Jako příklad může sloužit znalost použití rozdílných technik čtení pro celkové porozumění textu (tzv. *skimming*) a pro čtení pro vyhledávání specifických informací (tzv. *scanning*). Dalším



typem cvičení, ve kterých je nutné uplatňovat specifické postupy, je například cvičení, ve kterém je nutné doplnit chybějící slovo do textu či cvičení, ve kterém je nutné přeformulovat větu tak, aby odpovídala větě původní.

Dále lze do této třídy zařadit překlad z jednoho jazyka do druhého. Na rozdíl od skupiny Ca se ale jedná o typ překladu, kde je nutné nepřekládat slova doslovně, nýbrž zachytit význam dané fráze/věty tak, aby odpovídal překládané skutečnosti a dával smysl i v cílovém jazyce. Tato znalost se vztahuje ke komplexnějšímu typu překladu než ve třídě Ca. Důvodem, proč jej řadíme do této skupiny je také fakt, že výsledný produkt (tedy přeložený text) může mít různé podoby na základě toho, kdo překlad provádí, a nelze tak stanovit „neměnný výsledek“ (viz úvod k 5. 3. 1 Ca Specifické postupy a algoritmy používané v příslušném oboru), ale ukazují se zde rozdílné metody a přístupy, kterými lze tento „problém“ (překlad) řešit (viz úvod této části). Jelikož podle RVP „vzdělávání v [d]alším cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně B1 podle Společného evropského rámce pro jazyky“ (Balada, 2007, s. 21), bude mít student SŠ, který dosáhne maximálně této úrovně, velmi pravděpodobně problém takto překládat. Tuto dovednost tak bude moci uplatnit až na vyšší úrovni vzdělávání, tedy na úrovni studenta – filologa či překladatele.

### **5. 3. 3 Cc Kritéria v příslušném oboru, která umožňují vybrat vhodný postup**

Typ znalosti Cc je podle autorů RBT zejména spjat se znalostí toho, kdy byl daný postup pro řešení problému použit v minulosti, jelikož jsou toho názoru, že tato informace u studentů podporuje schopnost daný postup také aplikovat (Anderson, Krathwohl, 2001, s. 54). Do této skupiny je možné zařadit studentovu znalost toho, kdy použít jednotlivé učebnice, gramatické příručky a slovníky (př. znalost, že má pracovat s učebnicí, která odpovídá jeho jazykové úrovni, či znalost, že odbornou terminologii nalezne v odborně zaměřeném slovníku), a stejně tak i znalost toho, kdy do vzdělávacího procesu zařadit práci s výukovými aplikacemi či videi a nahrávkami. Tento oddíl se překrývá s oddíly Ab Konkrétní poznatky a Ca Specifické postupy a algoritmy používané v příslušném oboru. Nicméně na rozdíl od podskupiny Ab cílí na schopnost využít tyto prostředky ve správnou dobu, a ne pouze na vědomí jejich existence. Rozdíl oproti skupině Ca spočívá v tom, že student nejen umí dané postupy práce použít, ale také ví, kdy tak má učinit. Dále sem lze zařadit i znalost toho, za jakých podmínek

použit který funkční styl (včetně toho, kdy používat vykání a kdy tykání) a také to, jak se zachovat v konkrétních komunikačních situacích (tedy např. znalost toho, kdy je vhodné se omluvit, kdy vyjádřit vděčnost atd.). Tato znalost se překrývá s oddílem Cb Specifické techniky a metody používané v oboru a rozdíl mezi nimi je stejný jako výše popsany rozdíl mezi touto částí a částí Ca.

## **5.4 D Metakognitivní poznatky**

Jak uvádí Pintrich (2002, s. 224), metakognitivní poznatky jsou díky důležité roli, kterou plní v učení, „vítaným a velmi potřebným dodatkem“ v revidované verzi taxonomie. Tento typ poznatků autoři rozdělili na další tři podkategorie, z nichž každá se týká jiné části sebereflexe kognitivních stylů. Vzhledem k tomu, že metakognitivní poznatky jsou definovány jako „obecné poznatky o poznávání“ (Byčkovský, Kotásek, 2004, s. 236), je jisté, že své místo a uplatnění najdou i při výuce a učení se cizímu jazyku. Je důležité poznamenat, že učitelé musí metakognitivní znalosti studentům předávat explicitně a jasně. Také je důležité studenty přímo upozorňovat na to, že se učí právě tento typ dovedností, aby ze strany studentů mohlo dojít k jejich naučení. Výsledkem této činnosti je usnadnění studentova procesu učení se (Pintrich, 2002, s. 223-224).

### **5.4.1 Da Obecné strategie učení, poznávání a řešení problémů**

První subkategorie Da nese název „Obecné strategie učení<sup>2</sup>, poznávání a řešení problémů“ a řadíme sem studentovu obecnou znalost toho, co dělat, aby si něco zapamatoval (Pintrich, 2002, s. 220), konkrétněji např. znalost toho, že časté opakování (si) vede k učení a naučení. Pro španělský jazyk lze tuto znalost demonstrovat například na učení se novým slovíčkům tak, že si je student pravidelně a často opakuje, a to jak v ústní, tak v písemné podobě. Tento postup lze vztáhnout i na učení se všem tvarům nepravidelných sloves či na zapamatování si důležitých dat o španělské historii. Dále je možné do této kategorie zařadit využívání mnemotechnických pomůcek a myšlenkových map, které jsou uplatnitelné jak při učení se nové slovní zásobě (př. vytvoření myšlenkové mapy na téma „jídlo“), tak při zapamatování si tvarů jednotlivých sloves (př. rozřazení sloves do skupin podle typu nepravidelnosti, kterou obsahují). Součástí této subkategorie je i znalost sumarizování a parafrázování textu,

---

<sup>2</sup> K této problematice víc například Vlčková, Kateřina. Strategie učení cizímu jazyku. Disertační práce. Masarykova univerzita v Brně, 2005. Web. 20 duben 2018.

výběr hlavní myšlenky z textu a psaní si výpisků z textu. Tyto postupy by měly být použity např. při přípravě maturitní otázky na téma „životní prostředí“, při které student pracuje s textem či několika texty na dané téma a používá jich právě k zapamatování si relevantních informací. Pro španělský jazyk sem lze zahrnout i informovanost o různých učebnicích, gramatických příručkách a různých typech slovníků a o tom, jak jejich použití může přispět k procesu učení se a naučení se. Příkladem může být například to, že si je student vědom toho, že použití španělského výkladového slovníku pro porozumění slovíčkům je pro něj na úrovni A1 příliš obtížné. Tato konkrétní část subkategorie Da se překrývá s částí subkategorie Ab, kde také zmiňujeme studentovu informovanost o vhodnosti používání učebnic atd. Rozdíl mezi těmito subkategoriemi spočívá v tom, že v rámci podskupiny Da si je student vědom nejen existence těchto pomůcek, ale ví, jak je efektivně využít pro své učení.

#### **5. 4. 2 Db Znalosti kognitivních úloh včetně kontextu a podmínek**

Druhou subkategorií Db jsou „Znalosti kognitivních úloh včetně kontextu a podmínek“. Patří sem zejména „znalost toho, že různé kognitivní úlohy mohou být rozdílně náročné“ a že „mohou vyžadovat rozdílné kognitivní strategie“ (Anderson, Krathwohl, 2001, s. 57). Pro studenta to může například znamenat, že si je vědom toho, že je pro něj méně náročné v testu vybrat správný tvar slovesa z nabídky (př. *Quiero que lo haces/hagas.*), než aby tento tvar musel vymýšlet sám (př. *Quiero que lo ... (hacer)*). Jiný příklad této znalosti je i uvědomování si, že pro vyhledání konkrétních informací v textu je nutné použít jiný druh čtení (tzv. *scanning*) než pro celkové porozumění (tzv. *skimming*). Tento typ dovednosti se tím pádem překrývá se subkategorií dovedností Cb Specifické techniky a metody používané v oboru, které se také vztahuje k použití vhodných postupů pro daný druh činnosti. Dalším typem vědomostí, který lze zařadit do subkategorie Db, je znalost, kdy a proč rozdílné kognitivní strategie používat (Anderson, Krathwohl, 2001, s. 58). Tento typ vědomostí reprezentuje i výše zmíněný příklad s vybráním strategie *skimming* při čtení textu pro celkové porozumění a strategie *scanning* při hledání konkrétních informací. Do této subkategorie patří i znalost, že využití rozdílných strategií závisí také na rozdílných situacích a kulturních normách. Student by si tudíž měl být vědom, že řešení situací podléhá kontextu, ve kterém se odehrávají (Anderson, Krathwohl, 2001, s. 58). Pro výuku španělského jazyka lze toto demonstrovat například na tom, že student by si

měl být vědom, že českému učiteli musí vykat, zatímco španělskému lektorovi může tykat.

### 5. 4. 3 Dc Sebepoznání

Poslední subkategorie Dc se jmenuje „Sebepoznání“. Do této skupiny spadají znalosti zahrnující vědomí o silných a slabých stránkách každého jedince (Pintrich, 2002, s. 221). Může se jednat například o uvědomování si toho, že je student „slabý“ v poslechu a mluvené komunikaci, ale jeho silnou stránkou je čtení s porozuměním a překlad ze španělského do českého jazyka. Do této kategorie můžeme také zahrnout studentovo sebehodnocení toho, co již v cizím jazyce umí vyjádřit (př. „umím pozdravit a představit se“), nebo naopak toho, co mu dělá problémy (př. „nerozumím rozdílům mezi použitím sloves *ser* a *estar*“). Do této skupiny se řadí také vědomí o spoléhání se na použití různých strategií pro řešení rozdílných situací (Pintrich, 2002, s. 222). V praxi to může znamenat, že si student uvědomuje, že má tendenci učit se všechno najednou den před zkoušením (ústním či písemným), a proto pro příští zkoušení zvolí novou strategii a bude se připravovat po malých částech několik dní dopředu. Jako další příklad může sloužit situace, kdy si student uvědomí, že se slovní zásobu obvykle učí přímo z učebnice, což pro něj není účinné a pro další přípravu zvolí strategii vypsání si slovíček do sešitu (na papír) popřípadě na kartičky, nebo použije mobilní aplikaci, aby si studium slovíček usnadnil. Dalším aspektem této subkategorie je i vědomí osobní motivace k učení se dané látky (Pintrich, 2002, s. 222) (př. „chci se naučit, jak komunikovat v restauraci, abych si mohl na dovolené objednat pití“ vs. „nevidím důvod, proč bych se měl učit novou gramatiku o předminulém čase, protože si bez něj v běžné komunikaci vystačím“). Do subkategorie Dc lze zařadit i vědomí vlastní interkulturní způsobilosti tedy „znalost[i], uvědomění a pochopení vztahu (podobností a výrazných odlišností) mezi ‚výchozím světem‘ a ‚světem cílového společenství‘ (Dziková, 2002, s. 105). Student, který je interkulturně způsobilý, si uvědomuje například to, že jeho znalost o Španělech ovlivňují stereotypy<sup>3</sup> (př. „Španělé jsou hluční, pijí sangrii a tančí flamengo.“) a také to, že tyto stereotypy nemusí být nutně pravdivé. S interkulturní způsobilostí souvisí také vědomí vlastního etnocentrismu, tedy pocitu, že má kultura je lepší než kultura ostatních lidí. V ideálním případě se student jazyka naučí, že jeho kultura a kulturní zvyky nutně nemusí být lepší než kultura cizí. Také se

---

<sup>3</sup> K tomuto tématu více například Rybová, Lenka. Národní stereotypy: vztah Čechů a Španělů. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2017. Web. 20 duben 2018.

naučí, že existují i názory, životní postoje a kulturní zvyklostí jiných lidí a tyto odlišnosti bude respektovat. V praxi to znamená například to, že student z nějakého důvodu nesouhlasí s koridou, ale respektuje ji jako součást španělské kultury.

Na závěr je vhodné poznamenat, že „rozvíjení ‚interkulturální osobnosti‘, které zahrnuje jak rozvoj vztahů, tak uvědomělosti“, je nedílnou součástí výuky jazyka a je „mnohými považováno za obzvláště důležitý vzdělávací cíl“ (Dziková, 2002, s. 108).

## 5.5 Analýza vybraných cvičení z učebnic španělského jazyka pro střední školy

V této části diplomové práce budeme analyzovat vybraná cvičení z učebnic španělského jazyka pro střední školy. Vzorek učebnic nezahrnuje všechny učebnice, které jsou v České republice dostupné a které se používají, jelikož tento typ analýzy není cílem naší práce. Vybíráme jak učebnice, které jsou v České republice používané již delší dobu (př. *Nuevo Ven*), tak ty, které vyšly relativně nedávno (př. *Código ELE*). Může se stát, že student, který studuje na střední škole, nepatří do věkové skupiny, pro kterou je daná učebnice primárně určena (př. *Compañeros 1*), nicméně tyto učebnice zde zahrnujeme i přes tento fakt, jelikož jsou učiteli na středních školách využívány. Učebnice jsou navíc vybrány tak, aby zahrnovaly úroveň od A1 až po B1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Všechny učebnice, se kterými budeme pracovat, mají platnou doložku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Pro naši práci jsme vybrali následující učebnice: *Vente 1* od vydavatelství Edelsa z roku 2010 - tato učebnice je určena pro starší dospívající a dospělé studenty na středních a jazykových školách<sup>4</sup> a studenta má dovést až do úrovně A2 podle SERR. Další učebnice je *Nuevo ven 2* od vydavatelství Edelsa z roku 2004. Tato učebnice je také určena pro starší dospívající a dospělé studenty na středních a jazykových školách a po jejím dokončení má student být na úrovni B1/B1+ podle SERR. Další je učebnice *Código ELE 1* od nakladatelství Edelsa, která je z roku 2012 a je určena pro teenagery ve věku 11-15 let. Tato učebnice studenta dovede k úrovni A1+ podle SERR. *Aventura 2* z roku 2010, kterou vydalo nakladatelství Klett, je další učebnicí, se kterou jsme pracovali. Tato učebnice je určena pro střední a jazykové školy a uživatele dovede do úrovně A2+ podle SERR. Další učebnice se jmenuje *Aula Internacional 1* a vydalo

---

<sup>4</sup> Údaje o věku studentů jsou přebrány z webových stránek nakladatelství, které tyto učebnice vydávají. V případě učebnic od nakladatelství Edelsa bylo čerpáno z webových stránek nakladatelství Fraus, které tyto učebnice v České republice distribuuje.

ji nakladatelství Difusión v roce 2015. Tato učebnice je určena pro dospělé a mládež a předpokládaná úroveň uživatele po jejím dokončení je A1 podle SERR. Poslední je učebnice *Compañeros 1*, kterou vydalo nakladatelství SGEL ELE v roce 2008. Tato učebnice je určena pro studenty ve věku 11 až 14 let a uživatele dovede do úrovně A1 podle SERR.

Prvním krokem bude zkoumání typologie cvičení v daných učebnicích. Poté vyhodnotíme, která cvičení se nejčastěji opakují, popřípadě okomentujeme výskyt typu cvičení, které pro ostatní učebnice není běžné. Na základě četnosti vybereme několik cvičení, která budou tvořit vzorek nejčastějších aktivit, které se v učebnicích objevují. V těchto cvičeních pak bude pozorováno, které kroky musí student podniknout, aby splnil zadání daného cvičení, a do jaké úrovně Dimenze kognitivního procesu revidované Bloomovy taxonomie jej tyto postupy zavedou. Také nás bude zajímat, jestli se tyto kroky navzájem překrývají, to je, vykonává-li student činnosti, které spadají do několika úrovní RBT zároveň, anebo jestli se jedná o izolované aktivity.

### **5. 5. 1 Přehled výskytu cvičení ve vybraných učebnicích španělského jazyka pro střední školy**

Cvičení v námi vybraných učebnicích je možné rozdělit do několika základních kategorií. Jsou to cvičení, která se zaměřují na procvičení slovní zásoby, na gramatiku, čtení (s porozuměním), poslech (s porozuměním), produktivní řečové dovednosti (student má mluvit sám na určité téma po určitou dobu, popřípadě vyjádřit svůj názor, postoj atd.), interaktivní řečové dovednosti (student pracuje ve dvojici, či větší skupině, interaguje se spolužáky nebo učitelem a reaguje na výpovědi ostatních mluvčích) a psaní.

Mezi typy cvičení, která se zaměřují na slovní zásobu, se nejčastěji objevují cvičení na rozřazování slov do kategorií (př. student má rozřadit slovíčka spojená s tématem „třída“ do skupin „osoby“, „místa“, „předměty ke studiu“ a „nábytek“), přiřazování slov k obrázkům nebo k definicím slov a doplnění textu slovy z nabídky, nebo slovy, které student samostatně vymyslí.

Cvičení, zaměřená na naučení se nové či procvičení již známé gramatiky, mají ve většině případů podobu dopisování správného gramatického tvaru (př. člen, tvar slovesa v určitém slovesném čase) do věty či souvislého textu, popřípadě vybrání

správného tvaru z nabídky. Také se vyskytují cvičení, ve kterých student musí opravit gramatické chyby. Dále lze nalézt cvičení, ve kterých dva studenti mají stejný text, v němž ale každému některé informace chybí (př. jeden ví, kdy se to stalo a druhý ví, komu se to stalo). Úkolem studentů je vzájemným dotazováním chybějící informace zjistit. Zajímavým faktem je, že se v učebnicích takřka nevyskytují cvičení na překlad. Tato cvičení jsou pouze v učebnici *Aventura 2*, která je jako jediná z námi analyzovaných učebnic česká, a poté okrajově v učebnici *Aula Internacional 1*, která pracuje s překladem vybraných gramatických jevů do studentova rodného jazyka.

Cvičení zaměřená na práci s textem po studentovi ve většině případů vyžadují, aby odpověděl na zadané otázky, a to buď svými slovy, nebo aby vybral z nabídky odpovědi tu správnou. Velmi častá jsou také cvičení, ve kterých student určuje pravdivost či nepravdivost tvrzení, která se k textu vztahují.

Cvičení ověřující správné pochopení poslechu jsou často velmi podobná těm, která cílí na prověření úspěšného přečtení textu. Jedná se tak o cvičení, kde student odpovídá na otázky vztahující se k poslechu, dále pak ta, ve kterých rozhoduje, která tvrzení jsou pravdivá a která nepravdivá a ta, ve kterých volí z nabídky správnou odpověď na otázku. Dále pak jsou častá cvičení, kde student vybírá, která z osob pronesla danou větu, a ta, kde vybírá z nabídky obrázků správný objekt nebo osobu, o níž se v poslechu hovoří. Objevují se také cvičení, v nichž student doplňuje do mezer ve větě slova, a to buď výrazy z nabídky, nebo taková, která sám musí zachytit z mluveného projevu.

Dalším typem jsou cvičení, která se zaměřují na procvičení mluvení, a to jak monologů, tak dialogů. Nejčastějšími typy cvičení vyskytujícími se ve výše zmíněných učebnicích a zaměřujícími se na mluvení ve dvojici či ve skupině jsou rozhovor s cílem zjistit názor na zadané téma, osobní preference (př. Upřednostňuješ bydlení na vesnici nebo ve městě?) nebo dotazování se na osobní zkušenost (př. oblíbené koníčky, způsob trávení volného času), vyplňování dotazníku na zadané téma (př. oblíbené jídlo) a rozhovor typu role-play (př. student A je nemocný, student B mu doporučuje, co má dělat, aby se cítil lépe). Typy cvičení, které se zaměřují na ústní projev jednotlivce, jsou například popis obrázku, vyjádření názoru na předcházející poslech či přečtený článek, odpovídání na otázky k textu, doplnění začátku věty svými vlastními slovy, nebo také samostatný projev na zadané téma.

Posledním druhem jsou cvičení věnující se rozvoji studentova psaného projevu. Tato cvičení od studenta většinou vyžadují, aby napsal text podobný tomu, se kterým

před tím pracoval v učebnici. V návaznosti na mluvenou formu dotazníku má student také často zformulovat jeho výsledky i písemnou formou.

### 5. 5. 2 Cvičení zaměřené na procvičení slovní zásoby – doplňování slov do vět – učebnice *Vente 1*

Cvičení je vybráno z učebnice *Vente 1* z roku 2010 od nakladatelství Edelsa. Lze jej nalézt v desáté lekci na straně 124 a je označeno číslem 2. Jedná se o cvičení na doplnění slovní zásoby z nabídky do textu. Jeho zadání je následující: „¿**A dónde van a ir? Completa con una de las palabras del ejercicio anterior**”.

V tomto cvičení student má přečíst pět krátkých rozhovorů a jednu samostatnou výpověď a doplnit do vět chybějící slova z předem dané nabídky. Cvičení navazuje na předchozí aktivitu, která má toto zadání: „¿**Turismo activo o de sol y playa? Relaciona las dos columnas**”. V té student spojí výraz z prvního sloupce se slovy v druhém sloupci, které se k danému označení nejvíce vztahují (př. c. *Ocio nocturno* – 4. *Discotecas, bares, terrazas*) a student tak již může mít představu o tom, co daná slova znamenají. Aby student mohl toto cvičení splnit, musí zapojit následující myšlenkové postupy. Jako první si student musí být schopný zadání přeložit a správně jej pochopit, aby věděl, co se od něj očekává. Dále musí rozumět textu samotnému, musí si vybavit významy jednotlivých slovíček a porozumět, ke kterému tématu se jednotlivé části cvičení vztahují (př. činnosti, které je možné dělat v horách, výlet s rodinou atd.) Aby mohl slova do textu správně doplnit, musí znát sémantické pole daného výrazu, tedy to, která slova se mohou obvykle vyskytovat ve větách spolu v blízkosti (př. *balneario* a *masajes*) a zároveň si uvědomovat i pravidla syntaxe (př. po neurčitěm členu *un* bude pravděpodobně následovat podstatné jméno a ne infinitiv slovesa, po slovesu v jednotném čísle nejspíše nebude následovat podstatné jméno v množném čísle atd.). Student také musí uvážít, který výraz se nejlépe hodí do dané věty, jelikož se výrazy ve větách nesmí opakovat a zároveň je jejich výběr dosti rozsáhlý (35 slov).

V průběhu plnění tohoto úkolu koná student činnosti, které odpovídají různým stupňům Dimenze kognitivního procesu revidované Bloomovy taxonomie. Pro porozumění znění zadání a textu cvičení si student musí vybavit z paměti významy jednotlivých slov, což spadá do kategorie 1 Zapamatovat si, podskupiny 1. 2 Vybavování. Tu lze charakterizovat jako „vyvolávání znalostí z dlouhodobé



paměti, pokud je k tomu (člověk) pobídnut“ (Anderson, Krathwohl, 2001, s. 69). Student si také tyto významy musí umět pospojovat tak, aby dávaly význam, tedy je interpretovat. Tuto činnost řadíme do kategorie 2 Porozumět a podskupiny 2.1 Interpretování. Podle Andersona a Krathwohla (2001, s. 70) k interpretování dochází „když je student schopný převést informaci z jedné podoby do druhé“. V tomto případě student „převádí“ psané zadání ve svou činnost. Ke splnění svého úkolu student také potřebuje znát „pracovní postup“, tedy způsob, kterým se tento typ cvičení běžně vypracovává (př. musí vědět, že před samotným vyplňováním by si měl text rychle přečíst, aby věděl, o čem je). Tento typ znalosti je možné zařadit do kategorie 3 Aplikovat, oddílu 3.1 Aplikování. Tuto činnost podle autorů taxonomie student dělá, pokud „vykonává postupy, když je konfrontovaný se známým úkolem“ (Anderson, Krathwohl, 2001, s. 77). Pro správné doplnění slov si student musí uvědomovat vztahy mezi nimi (již zmíněné sémantické pole) a také obvyklé postavení slova ve větě (syntax). Musí tedy umět vyhledat souvislosti a uspořádat si je, což řadíme do kategorie 4 Analyzovat, podskupiny 4.2 Strukturování. Tuto činnost student vykonává, pokud „vytváří systematická a celistvá spojení mezi poskytnutými informacemi“ (Anderson, Krathwohl, 2001, s. 81). Při plnění tohoto cvičení se tedy student dostane nejvýše na úroveň kategorie 4 Aplikace Dimenze kognitivního procesu RBT.

### **5.5.3 Cvičení zaměřené na procvičení slovní zásoby – klasifikování slov do skupin – učebnice *Compañeros 1***

Cvičení, které bude právě zkoumáno, pochází z učebnice *Compañeros 1*, která byla vydána roku 2008 nakladatelstvím SGEL ELE. Cvičení lze nalézt ve čtvrté lekci na straně 32 a je označeno číslem 2. Cvičení má následující zadání: „**Clasifica los alimentos del ejercicio 1 en la tabla siguiente**“.

Tomuto cvičení předchází jiné, jehož zadání je následující: „**Escuche y repite**“. V tomto cvičení se student seznámí se slovní zásobou na téma „*comida*“, tak, že se dívá na obrázky daných surovin s popisky, poslouchá, jak se toto slovo vyslovuje a sám jej opakuje. Po absolvování tohoto cvičení tak student zná význam a formu těchto slovíček. Smyslem navazujícího cvičení tedy je, aby si student novou slovní zásobu upevnil tím, že slovíčka rozřadí do skupin podle druhu dané suroviny. Ke splnění tohoto cvičení student potřebuje porozumět zadání a rozumět slovíčkům, se kterými má pracovat. Dále také musí umět rozřadit slovíčka do skupin podle požadovaného klíče.

Prvním krokem je studentova schopnost přeložit si zadání a slovíčka, se kterými bude pracovat, a správně jim porozumět. Tyto činnosti spadají do kategorie 1 Zapamatovat si, podskupiny 1.2 Vybavování. Správná interpretace zadání spadá do kategorie 2 Porozumět, oddílu 2.1 Interpretování. Znalost specifického postupu, jak toto cvičení vyplňovat (př. student nejprve zařadí slovíčka, kterými si je jistý, poté zkusí „uhádnout“ ta, kterými si jistý není) řadíme do kategorie 3 Aplikovat, oddílu 3.1 Aplikování. Aby student mohl slovíčka správně roztrždit, musí si uvědomit, která slovíčka patří do zadaných kategorií. Tato činnost spadá do kategorie 2 Porozumět, konkrétně podskupiny 2.3 Klasifikování. Podle autorů RBT klasifikování nastává, pokud student „rozezná, že něco (př. určitý příklad) patří do určité kategorie“ (Anderson, Krathwohl, 2001, s. 72). Toto cvičení tak vede k zapojení činností na maximální úrovni kategorie 3 Aplikovat Dimenze kognitivního procesu RBT. Je ale nutné poznamenat, že aktivity týkající se přímo použití cizího jazyka vedou pouze do kategorie 2 Porozumět. Ve cvičení jsou navíc použity obrázky, které studentovi celý proces vyplňování cvičení významně ulehčují. Cvičení je kvůli nim méně náročné, než by bylo, kdyby obrázky použity nebyly. Student, spíše než aby musel pracovat s významy slov samotných, se může řídit zejména zrakem (tedy slovíčka klasifikovat podle toho, co vidí na obrázku) a formy slov pak pouze přepisovat. Nicméně i přes toto ulehčení, student musí daná slova správně klasifikovat do skupin, a tak je daná úroveň RBT zachována. Navíc, jak udává Fontana (2003, s. 157), „[o]brázky mohou pomáhat k zapamatování látky a jsou užitečné jako záložní podoba toho, co člověk čte nebo slyší.“ V tomto případě tedy vizuální podoba cvičení nevede ke snížení úrovně RBT (i díky tomu, že ta už je značně nízká) a může studentovi pomoci ke snadnějšímu zapamatování slovíček.

#### 5.5.4 Cvičení zaměřené na čtení s porozuměním – učebnice *Nuevo Ven 2*

Toto cvičení se nachází v učebnici *Nuevo Ven 2* od nakladatelství Edelsa z roku 2004. Cvičení je ve třetí lekci na straně 38 a je označeno číslem 2. Zadání cvičení zní takto: „**Lee el texto y contesta a las preguntas**”.

V tomto cvičení má student přečíst text s názvem „*La dieta mediterránea, en peligro*“, tedy text, který se týká určitého typu stravování a následně pak odpovědět na otázky, které se textu týkají.

Pro splnění tohoto cvičení musí student pochopit jeho zadání, přečíst daný text a porozumět mu, stejně tak jako pokládaným otázkám. Následně musí být schopen určit,

keré informace z textu jsou pro zodpovězení otázek relevantní a musí být schopen odpovědi zformulovat po jazykové stránce. Stejně jako u předchozího cvičení si student pro porozumění zadání a textu musí vybavit významy slov z paměti a interpretovat je tak, aby dávaly smysl (př. musí vědět, že španělské slovo „dieta“ nemá překládat do češtiny jako „dieta“, ale má jej přeložit jako „strava“ či „způsob stravování“). Tyto činnosti odpovídají kategoriím 1 Zapamatovat si a to konkrétně 1. 2 Vybavování a 2 Porozumět, podkategorií 2. 1 Interpretování. Student také musí vědět, který postup pro splnění zadání uplatnit, neboli aplikovat. Tento typ znalosti se řadí do třídy 3 Aplikovat, oddílu 3. 1 Aplikování. Pro nalezení relevantních informací v textu musí student umět rozlišovat podstatné informace od těch nepodstatných, což spadá do skupiny 4 Analyzovat a konkrétněji do podskupiny 4. 1 Rozlišování. Co se formulace odpovědi týče, záleží na studentovi, jestli z textu pouze vybere příslušné úryvky a ty použije jako odpovědi, aniž by jakkoliv upravil formu sdělení. V tomto případě by se jednalo o činnost na úrovni kategorie 2 Porozumění, oddílu 2. 2 Dokládání příkladem, jelikož student pouze vybere vhodnou část textu a již nemusí přemýšlet nad její formou. Pokud student formulaci odpovědi nějakým způsobem pozmění, jedná se také o činnost z kategorie 2 Porozumění, ale spadá do oddílu 2. 4 Sumarizování, jelikož student sám formuluje hlavní myšlenku (tedy odpověď na otázku). Tento typ úlohy od studenta opět vyžaduje zapojení dovedností, které nejvýše dosahují do 4. kategorie Dimenze kognitivního procesu RBT. Otázkou ale zůstává, jestli je student pokaždé při plnění tohoto typu cvičení nucen zapojit myšlenkové procesy, které odpovídají kategorii 4 této dimenze a v textu relevantní informace opravdu vyhledávat. V některých případech (zejména u snazších textů) je totiž možné tento typ cvičení vykonávat i „mechanicky“ a na otázky odpovídat pouze na základě obvyklého postavení slov ve větě. Tento typ činnosti pak spíše odpovídá úrovni 2 Porozumět, jelikož student odpovídá pouze na základě svého porozumění dané struktuře věty a nemusí analyzovat její význam.

### 5. 5. 5 Cvičení zaměřené na procvičení gramatiky – učebnice *Código ELE 1*

Toto cvičení se nachází v učebnici *Código ELE 1* ve dvanácté lekci na straně 95 a je označeno číslem 6. Zadání cvičení má tuto formu: „**Escribe las formas en pretérito perfecto simple y relaciona las dos partes de cada frase**”.

Od studenta je v tomto cvičení očekáváno, že do první části vět správně doplní tvary slovesa v minulém prostém čase a že k nim správně připojí část věty, která na ně navazuje. Pro správné splnění tohoto cvičení musí student rozumět zadání a také samotným větám cvičení. Pro doplnění sloves ve správné podobě musí umět vytvořit tvar slovesa v příslušném čase, i když tuto činnost má ulehčenou alespoň o to, že zadání obsahuje specifikaci osoby a času tohoto tvaru (př. *ir*, *nosotros*), a tak o tomto aspektu nemusí přemýšlet. Nakonec musí být schopen propojit obě části věty tak, aby dohromady významově dávaly smysl.

Jako u předchozích dvou cvičení, i tady je základem úspěšného splnění pokynů porozumění zadání a samotného textu cvičení a správná interpretace významů slov a jejich vzájemných vztahů. Tyto aktivity odpovídají kategoriím 1 Zapamatovat si, přesněji oddílu 1. 2 Vybavování a také skupině 2 Porozumět, konkrétně podskupině 2. 1 Interpretování. Pro doplnění správných tvarů sloves musí student vědět, jakým způsobem tyto tvary v tomto konkrétním slovesném čase zformovat, to znamená, že musí umět využít postup pro jejich vytvoření. Využití tohoto postupu spadá společně se znalostí obecného postupu pro tento typ cvičení do kategorie 3 Aplikovat, a to do oddílu 3. 1 Aplikování. Aby mohl bezchybně spojit obě části věty, musí student znát sémantické pole použitých slov, tedy uvědomovat si obvyklé kombinace těchto slov (př. *una película de ciencia ficción* nebo *pasear por el parque*). Tuto znalost řadíme do kategorie 4 Analyzovat, konkrétně do podskupiny 4. 2 Strukturování. Díky tomu, že je součástí tohoto cvičení i propojení jednotlivých částí vět, toto cvičení vede až k zapojení znalostí na úrovni čtvrté kategorie Dimenze kognitivního procesu RBT.

Nicméně gramatická cvičení zaměřená na vytvoření správných gramatických tvarů, popřípadě na jejich bezchybné doplnění obvykle vedou pouze do třetí kategorie této dimenze. Navíc u tohoto typu cvičení hrozí nebezpečí, že student po doplnění několika vět začne cvičení vyplňovat mechanicky a bude tak gramatické tvary tvořit bezmyšlenkovitě podle předem naučeného vzorce. V takovém případě je možné, že účinek těchto cvičení na studentovu znalost daných gramatických tvarů bude mizivý. Student se totiž nebude dostatečně soustředit, a i přes provádění činnosti, která spadá do kategorie 3 Dimenze kognitivního procesu RBT, pro něj cvičení nebude příliš přínosné.

### 5. 5. 6 Cvičení zaměřené na procvičení psaného projevu – učebnice

#### Aventura 2

Cvičení se objevuje v učebnici *Aventura 2*, kterou v roce 2010 vydalo nakladatelství Klett nakladatelství s.r.o. Cvičení je zařazeno v páté lekci na straně 65 a je označeno číslem 6b. Zadání je následující: **“En parejas. Inventad una historia de amor utilizando estos verbos y escribidla. Explicad las causas de todo lo que pasó.”**

Toto cvičení navazuje na předchozí cvičení 6a se zadáním **„Ordena estos verbos según cómo se desarrolla habitualmente una relación de amor“**, ve kterém má student seřadit slovesa s tematikou milostného vztahu do takového pořadí, ve kterém se vztah obvykle vyvíjí. Díky této přípravné aktivitě se student seznámí se slovíčky, která bude pro napsání příběhu potřebovat, popřípadě si ujasní, v jakém pořadí by mohl slovesa použít.

Stejně jako u všech výše zmíněných cvičení je prvním krokem k úspěšnému splnění zadání jeho správné pochopení (přeložení jednotlivých slov) a interpretování. Tyto činnosti spadají do kategorie 1 Zapamatovat si, oddílu 1. 2 Vybavování a také do kategorie 2 Porozumět, oddílu 2. 1 Interpretování. Student také musí umět aplikovat jazykové znalosti týkající se gramatiky (př. použití jednotlivých slovesných časů) a ideálně i stylistiky (př. co se koheze textu týče – použití spojovacích výrazů), což spadá také do kategorie 3 Aplikovat, podkategorie 3. 1 Aplikování. Student musí vědět, jak psát zadaný slohový útvar (v tomto případě příběh), což znamená, že musí znát jisté specifické postupy a aplikovat je. Tuto znalost bychom zařadili do kategorie 3 Aplikovat, podkategorie 3. 2 Implementování, jelikož se jedná o řešení „nového problému“, v tomto případě napsání příběhu, který student v minulosti ještě nepsal. Součástí řešení této úlohy je i hledání slovíček v paměti tak, aby je student v příběhu mohl použít. Tuto činnost opět řadíme do kategorie 1 Zapamatovat si, oddílu 1. 2 Vybavování. Pokud se student pokusí příběh logicky strukturovat podle nějakého klíče (př. to, jak by podle něj měly za sebou navazovat jednotlivé fáze vztahu) či pokud použije gramatické prostředky, aby text byl celistvý (spojovací slova), činí tak na základě předešlé analýzy. Tato činnost je zařazena do kategorie 4 Analyzovat, a to konkrétně do části 4. 2 Strukturování. V průběhu tvůrčího procesu student může i hodnotit, neboli posuzovat, zdali jsou jeho nápady na zápletku příběhu, použití gramatiky, slovíček atd. vhodné a správné či nevhodné a chybné a tím pádem

provozuje činnost, která spadá do kategorie 5 Hodnotit, konkrétně do podkategorie 5. 2 Posuzování. Posuzování „zahrnuje ohodnocení produktu nebo postupu založené na kritériích a standardech daných z vnějšku“ (Anderson, Krathwohl, 2001, s. 84). Fakt, že student píše příběh, jinými slovy něco tvoří od úplného základu a podle sebe, tedy tak, jak on sám chce, spadá do kategorie 6 Tvořit a třídy 6. 3 Vytváření. Podle autorů vytváření „zahrnuje uskutečnění plánu pro vyřešení daného problému, který má jistá specifika“ (Anderson, Krathwohl, 2001, s. 87). Splnění zadání tohoto cvičení tedy vede až do kategorie 6 Dimenze kognitivního procesu revidované Bloomovy taxonomie.

Cvičení s tímto typem zadání se v námi zkoumaných učebnicích takřka nevyskytují. Toto cvičení je navíc oproti ostatním tohoto typu neobvyklé tím, že od studenta vyžaduje zapojení vlastní fantazie, a ne pouze kopírování předlohy tak, jak je tomu u cvičení, která požadují napsání textu podobného tomu, se kterým student původně pracoval. Toto cvičení má také jako jediné v zadání práci ve dvojici, což podporuje rozvíjení Kompetence sociální a personální, tak jak to vyžaduje Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (Balada, 2007, s. 9). I přes tuto neobvyklost jej ale do této části naší práce řadíme, jelikož jeho splnění vede k zapojení znalostí z vyšší kategorie Dimenze kognitivního procesu RBT, než je u jiných cvičení běžné. Toto cvičení tak může sloužit jako dobrá ukázka toho, že ve výuce je možné zapojit i vyšší kategorie této dimenze, pokud je formulace zadání provedena tak, aby to podporovala.

## **6 Pokládání otázek a revidovaná Bloomova taxonomie**

V předchozí části naší práce jsme se věnovali analýze několika cvičení z vybraných učebnic španělského jazyka pro střední školy. Tato analýza přinesla poznání, že cvičení v těchto učebnicích obvykle vedou maximálně k využití znalostí z kategorie 4 Analyzovat Dimenze kognitivního procesu RBT. Pouze cvičení, které se týkalo psaní příběhu, vedlo studenty samo o sobě k zapojení myšlenkových pochodů, které spadaly až do kategorie 6 Tvořit. Zároveň je vhodné zmínit, že tyto závěry jsou spíše teoretického rázu a realita může být v některých případech úplně jiná. To zejména proto, že k úspěšnému učení (a tedy i k zapojení myšlenkových pochodů na vyšších úrovních RBT) dochází nejlépe, pokud je student motivovaný, na plnění cvičení se skutečně soustředí a v hodině nepracuje pouze mechanicky (viz př. oddíl 5. 5. 3 Cvičení zaměřené na čtení s porozuměním – učebnice *Nuevo Ven 2*), přičemž na základě rozhovorů s různými pedagogy i na základě autorčiny vlastní zkušenosti ze souvislé

praxe na gymnáziu je jasné, že tyto předpoklady nejsou vždy naplněny. Petty uvádí různé důvody pro demotivaci žáků, mezi kterými jsou například emocionální aspekty, jako jsou deprese či úzkost z minulého selhání, dále pak aspekty týkající se prostředí a také aspekty týkající se fyziologie, kupříkladu hluk, chlad a hlad. Dalším faktorem může být naopak i nadměrná motivace, ke které dochází, pokud má student strach ze zkoušení. Jejím výsledkem pak může být přepracování a vyčerpání, které vede ke stresu a snížení výkonnosti (2013, s. 68).

Zjištění, že cvičení obvykle vedou ke kategorii Analýza, není zcela negativní, ale i tak se nabízí otázka, zdali existují způsoby, kterými lze výuku cizího jazyka modifikovat a zapojit do ní i aktivity, které by vedly k dosažení cílů v ještě vyšších kategoriích této dimenze a které by zároveň vedly k vyšší motivovanosti studentů. Prostředkem k takovému zefektivnění výuky může být správné kladení otázek učitelem, jelikož „[z]působ, jak učitelé užívají řeči a zvláště jak užívají otázek, může ovlivnit dětské učení bezprostředně i dlouhodobě“ (Fisher, 2011, s. 27). Kladení „záhadných“ nebo jiným způsobem lákavých otázek je zároveň jedním ze způsobů, jak žáky dovést k tomu, aby byli činorodí a uvědomovali si, že k učení se je potřebná také jejich vlastní aktivita (Petty, 2013, s. 65-66). Tento aspekt považujeme za zásadní, proto se mu budeme v dalším textu blíže věnovat.

## 6.1 Funkce dotazování a funkce otázek

Marzano, Pickering a Pollock uvádí, že „podněty a otázky jsou srdcem třídní výuky“ (2001, s. 113) a že podněcování a dotazování může tvořit až osmdesát procent toho, co se ve třídě přes den odehraje. Mareš a Křivohlavý (1995, s. 76-77) rozlišují tři základní úlohy dotazování, kterými jsou funkce organizační, výchovná a vzdělávací. Rozlišení vzdělávací a výchovné funkce ale není absolutní, jelikož mnoho otázek, které pedagogové pokládají, zahrnují oba aspekty. Organizační dotazování „mívá obvykle věcný, citově neutrální charakter“. Zpravidla se jedná o otázky typu: „*Chybí někdo?*“, „*Kdo má službu?*“ a další. Dotazování, které plní výchovnou funkci, často mívá podobu „řečnické otázky adresované celé třídě“ a obvykle nebývá příliš účinné. Příkladem může být otázka: „*Pánové, neruším vás?*“. Vzdělávací funkci dotazování lze dělit podle „průběhu pedagogického procesu a užívání vyučovacích metod“ na „dotazy motivační, vyvozovací, opakovací a zkoušecí“. V následujících oddílech naší práce se budeme zaměřovat hlavně na tento typ otázek.

Učitel kladením otázek v průběhu výuky sleduje různé účely. Otázky obvykle slouží k ověření pochopení probírané látky, propojení nových faktů s předchozími znalostmi a vědomostmi studentů a k tomu, aby si student mohl probírané učivo procvičit. Další funkcí otázek je přivedení studenta k objevení nového pojmu nebo zobecnění, dále také „zjišťování zájmů, názorů nebo potíží a obav žáků“, zacílení pozornosti studentů na podstatné myšlenky. Učitelovy otázky by studenta také měly přivést ke zjištění, že pokládání otázek je důležité pro „samostatné myšlení a řešení problémů“ (Pasch a kol., 2005, s. 266). Pro pedagogy je důležité, aby si uvědomili, že otázky nemusí pokládat pouze po zapojení studentů do učebního procesu, ale mohou tak činit již před začátkem výkladu samotného. U studentů tím dojde k jejich aktivizaci a k nastavení myšlení, které jim pomůže zpracovat učební proces (Marzano, Pickering, Pollock, 2001, s. 114).

## **6.2 Postup kladení otázek**

Petty (2013, s. 194) uvádí, že „[d]obře kladené otázky mají přimět k přemýšlení všechny žáky ve skupině a mají jim dát příležitost získat pozitivní zpětnou vazbu“, naopak „nemají vyvolávat pocit, že se je vyučující snaží nachytat“. Aby vyučující správně pracoval s otázkami, měl by dodržovat několik základních pravidel (ne nutně v pořadí, ve kterém je zde uvádíme).

Zaprvé, učitel by si měl otázky dopředu připravit a rozmyslet si, čeho chce jejich položením docílit (viz oddíl 6.1 Funkce otázek) Také by si měl rozmyslet pořadí, ve kterém bude otázky pokládat, tedy zdali začne od otevřených a bude pokračovat k více uzavřeným či naopak. Marzano, Pickering a Pollock navíc uvádějí, že by se učitelovy otázky měly zaměřovat spíše na to, co je v učivu důležité a ne na to, co je zajímavé. Učitelé tak často podle nich činí, jelikož si myslí, že tím ve studentovi vzbudí zájem o svůj předmět, nicméně podle zmíněných autorů jsou to právě otázky zaměřené na hlubší porozumění učivu, které vedou studenty i k většímu zájmu o téma (2001, s. 113).

Zadruhé, pedagog musí zvážit tempo, ve kterém otázky pokládá a zároveň čas, který poskytne studentovi na odpověď (Pasch a kol., 2005, s. 266). Podle Pettyho (2013, s. 196). Je důležité nepokládat více otázek ve stejnou dobu. Co se týče času, který má být věnován čekání na studentovu odpověď, Fisher (2011, s. 33) tvrdí, že podle některých výzkumů učitelé obvykle na studentovu odpověď čekají pouze jednu sekundu. Pokud se jim do vteřiny odpovědi nedostane, otázku zpravidla zopakují,



přeformulují nebo k odpovědi vyzvou jiného studenta. Takové jednání ale znevýhodňuje pomalejší studenty a také ty, kteří odpověď vědí, ale potřebují čas, aby si ji připravili. Ideální čekací doba pro jednoduché otázky jsou tři vteřiny, u těch složitějších se čekací doba různí (Kalhous a Obst, 2002, s. 381). Podle Pasche a kolektivu (2005, s. 267) se ale „osvědčí pracovat volnějším tempem, než by (učiteli) připadalo zpočátku přirozené“. Pokud dojde k prodloužení času na rozmyšlenou na tři sekundy, studenti stráví odpovídáním delší dobu, více studentů se bude hlásit s odpovědí, jejich odpovědi budou propracovanější a kreativnější, a navíc budou studenti více ochotní se sami ptát (Fisher, 2011, s. 33).

Dalším důležitým aspektem je způsob, kterým vyučující otázky rozděluje ve třídě. Měl by si být vědom toho, že existuje tzv. „centrum zorného pole učitele“, přičemž studenti v tomto centru bývají obvykle více zapojeni do hodiny. Naopak studenti, kteří se nechtějí zapojovat, si obvykle ve třídě sedají na místa mimo toto centrum. Je proto nutné těmto studentům také věnovat pozornost a snažit se zapojit je do hodiny (Petty, 2013, s. 195). Jako užitečné se ukazuje využití strategie, při které učitel nezačíná otázku jménem studenta, od kterého je požadována odpověď, jelikož v tomto okamžiku jinak ostatní studenti přestávají dávat pozor. Obecně je užitečnější pokládat otázku tak, aby studenti nevěděli, kdo z nich bude vyvolán a museli se tak všichni nad odpovědí zamyslet (Pasch a kol., 2005, s. 267).

Pedagog také musí otázky dobře stylizovat. Nejprve tak, aby byly jasné a stručné. Nesmí dávat otázky, které jsou „tak mlhavé, že na ně existuje bezpočet správných odpovědí“ a odpověď na ně se dá vyjádřit pomocí slov „hádejte, co mám na mysli“ (Petty, 2013, s. 196). Také Grecmanová a Urbanovská (2007, s. 56) uvádějí, že „otázky musí být formulovány opravdu tak, aby záměr byl jasný a jednoznačný a nebyl možný dvojnásobný výklad“. Učitel by také měl pokládat vždy pouze jednu otázku a ne několik otázek najednou, jelikož to by mohlo vést ke zmatení studenta, který by nevěděl, na kterou otázku má začít odpovídat jako první. Dalším problémem by mohla být nepřiměřenost otázky. Pokud je otázka příliš jednoduchá, studenti na ni nechtějí odpovídat, jelikož se domnívají, že je učitel podceňuje nebo si myslí, že se je učitel snaží nachytat, protože odpověď přece nemůže být tak snadná. Naopak, pokud je otázka příliš obtížná, student na ni odpovědět vůbec nedokáže. Při pokládání otázek se vyučující také musí vyvarovat tzv. chytáků (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 78-80).

Důležitou složkou tázání se je i učitelova reakce na studentovu odpověď. Ve chvíli, kdy student na otázku odpoví, vyučující musí nějakým způsobem zareagovat.

Může tak učinit například tak, že studenta pochválí, položí mu doplňující otázku, přeměruje otázku jinému studentovi, povzbudí studenta k pokračování, opraví ho nebo položí novou otázku (Pasch a kol., 2005, s. 268). Podle Fishera (2011, s. 34) „[ch]vála poskytuje kladnou zpětnou vazbu a má být specifická a osobní“. Nicméně chválu „je nutné ... používat selektivně“ jelikož „příliš často opakovaná chvála ztrácí význam“. Pokud je studentova odpověď nejasná, je ze strany učitele nutné dále „sondovat“, tedy „požádat o další objasnění nebo informace“ (Pasch a kol., 2005, s. 268). Tímto způsobem je studentovi poskytnuto slovní povzbuzení a také sdělení, že pedagog rozumí tomu, co řekl (Fisher, 2011, s. 34). V situaci, kdy student odpoví nesprávně nebo pokud je jeho odpověď nepřesná či neúplná, může mu vyučující napovědět, aby studentovi poskytl možnost odpověď doplnit. Důležitým faktorem této činnosti je to, aby student pochopil, ve které části odpovědi chyboval a zároveň, aby mu učitelem byla poskytnuta informace, která mu pomůže odpověď upřesnit. Klíčové je také to, aby učitel studenta opravoval citlivě a pečlivě a tak, aby se opravovaný student před svými spolužáky nemusel stydět (Pasch a kol., 2005, s. 269).

Pro shrnutí zde ještě uvádíme sedm dovedností při pokládání otázek podle Kerryho (1982, in Fisher, 2011, s. 35). Ten považuje za důležité zejména použití jazyka a zvolení obsahu (otázek) tak, aby jejich úroveň odpovídala dané skupině. Dále pak přidělování otázek všem ve třídě, povzbuzování a napovídání podle potřeby, použití správných i špatných odpovědí studentů v pozitivním smyslu, dobré načasování položení otázek a pauz mezi nimi, gradování intelektové obtížnosti pomocí pokládání více náročných otázek a účinné používání psaných otázek.

### **6. 2. 1 Fáze pokládání otázky učitelem**

Položení otázky učitelem má několik fází. Učitel nejprve o dotazu přemítá, poté ji položí celé skupině a čeká, než vyvolá konkrétního studenta. Následuje vyvolání konkrétního studenta, který má otázku zodpovědět. Student na pedagogovu otázku odpoví. Vyučující jeho odpověď přijme, zváží její správnost či nesprávnost a ohodnotí ji, popřípadě opraví (Kalhous a Obst, 2002, s. 381).

### **6. 2. 2 Fáze zodpovězení otázky studentem**

Také zodpovězení otázky studentem je proces, který se skládá z několika kroků. Student nejprve musí otázce věnovat pozornost, tedy si ji poslechnout ve chvíli,

kdy učitel otázku pokládá. Pokud se tak nestane, ztrácí student schopnost otázku zodpovědět. Poté musí student pochopit význam pedagogovy otázky, tedy „rozluštit syntax věty a určit, co je dotazováno“. Student si následně připraví odpověď pro sebe. Tak ale může učinit pouze, pokud má v paměti či v učebnici k dispozici relevantní informace. Dalším krokem je, že student učiteli svou odpověď sdělí. Nicméně k tomu vůbec nemusí dojít, pokud studentovi není poskytnut dostatek času nebo pokud studenta v odpovědi předběhnou jeho spolužáci. Posledním krokem je případné poupravení studentovy odpovědi. K tomu může dojít, pokud vyučující není úplně spokojen, a to buď na základě vodítka, které učitel studentovi poskytne, anebo na základě dalších odpovědí spolužáků (Gall, 1984, s. 42-23).

### **6.3 Typologie otázek**

Otázky jsou v různých publikacích klasifikovány rozdílně. V této práci uvádíme dělení otázek, které nazýváme „klasické“ a dále pak rozdělení otázek, které vychází z RBT.

#### **6.3.1 Klasické dělení otázek**

Základním dělením je rozlišení otázek na otevřené a uzavřené (v některých publikacích jmenovány jako „zavřené“). Otevřené otázky jsou takové, které studentovi poskytují prostor k volné promluvě jako například otázky: „*Proč došlo k Velké francouzské revoluci?*“. Naopak, uzavřené otázky mají pouze jednu správnou odpověď, která je navíc učiteli předem známá. Příkladem je otázka: „*Jak se pes řekne španělsky?*“ (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 58). Kalhous a Obst (2002, s. 381) k těmto dvěma typům navíc uvádějí ještě osobní a řečnické otázky. Osobní otázky jsou takové, kterými se učitel táže na osobní smýšlení, názory, dojmy atd. Řečnické otázky jsou ty, na které vyučující neočekává odpověď.

#### **6.3.2 Klasifikace otázek podle revidované Bloomovy taxonomie**

Otázky lze v souladu s revidovanou Bloomovou taxonomií také klasifikovat na otázky nižší a vyšší kognitivní náročnosti (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012), popřípadě otázky vyžadující myšlení nižšího či vyššího řádu (Grecmanová, Urbanovská, 2007, Fisher, 2011, Kerry, 2002). Mezi autory nicméně nepanuje shoda v tom smyslu, že do těchto kategorií otázky řadí rozdílným způsobem. V této práci

budeme pro klasifikaci otázek vycházet z právě zmíněných publikací, s tím, že za nižší kognitivní proces budeme považovat pouze procesy „zapamatovat“, „porozumět“ a „aplikovat“, stejně jako Fisher (2011) či Grecmanová a Urbanovská (2007).

Otázku nižší kognitivní náročnosti lze podle Šed'ové, Švaříčla a Šalamounové, (2012, s. 61) definovat jako otázku, „která je zaměřena na doslovné vybavení si faktu, jenž byl už aspoň jednou v nějaké podobě učitelem prezentován“. Pro naše účely sem lze zahrnout všechny otázky, které „vyžadují porozumění na jednodušší, a tím ‚nižší‘ úrovni“ (Fisher, 2011, s. 30).

Prvním typem těchto otázek jsou Otázky vyžadující doslovnou odpověď. Tyto otázky jsou při vyučování používány nejčastěji. Jsou koncipovány tak, aby studentovi pomohly k vybavení si již probrané látky. Jejich nevýhodou je, že od studenta vyžadují relativně nízké zapojení intelektu (Kerry, 2002, s. 92). Přestože jsou tyto otázky považovány za nejsnazší, velmi často se jich obávají problémoví studenti, jelikož na ně lze odpovědět vždy buď pouze správně, nebo chybně (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 54). Jako příklad uvádíme otázku: „*Kdo napsal knihu Sto roků samoty?*“ či „*O čem jsme se naposledy bavili?*“.

Dále sem spadají Otázky překladové – převodové. Tyto otázky „vyžadují, aby tázaný žák převedl informace z tvaru, ve kterém je přijímá, do jiné formy, podoby“ a kupříkladu si vybavil „situaci, scénu, událost (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 54).

Další skupinu tvoří otázky na porozumění – interpretační otázky. Účelem těchto otázek je, aby student hledal vztahy mezi skutečnostmi, ideami, definicemi a hodnotami. Student také musí zvažovat souvislosti mezi myšlenkami a chápat jejich spojitost. Příkladem může být otázka: „*Proč se tato událost stala? Vysvětli to.*“ (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 54).

Poslední skupinu otázek vyžadujících myšlení nižšího řádu tvoří Aplikační otázky. Díky těmto otázkám mohou studenti „řešit problémy nebo odhalovat nové nejasnosti, vyplývající z učební látky nebo z toho, co žáci četli“ (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 54). Jako příklad slouží otázka: „*Jaké jsou další příklady sloves s tímto typem časování?*“.

Otázka vyšší kognitivní náročnosti je taková, jejíž odpověď není „přímo dostupná z učebnice či jiného materiálu, jejíž mají žáci k dispozici“ (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 61). Spadají sem ty otázky, které od studenta vyžadují nezávislé myšlení (Gall, 1984, s. 40), tedy myšlení na úrovni „hodnocení“, „syntéza“ a „analýza“

(Fisher, 2011, s. 30). Tyto otázky vedou k hlubšímu učení než otázky s nižší kognitivní náročností (Marzano, Pickering a Pollock, 2001, s. 113).

Jako první sem řadíme Analytické otázky. Tyto otázky zjišťují, jestli je určitá skutečnost dostatečně vysvětlena či zdali potřebuje dovysvětlení, které by jí pomohlo, aby byla jasnější. Příkladem může být otázka: „*Jaké pohnutky, motivy vedly k takovému chování?*“ (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 55).

Dalším typem jsou Syntetické otázky. Tyto otázky od studenta vyžadují převzetí myšlenky z jednoho kontextu a její použití v kontextu jiném. Mohou sloužit pro propojování jednotlivých oborů a poznatků z nich (Kerry, 2002, s. 97). Tento typ otázek také dovoluje studentům „zapojit plný rozsah svých znalostí a zkušeností, aby problém vyřešili tvůrčím způsobem“ (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 55). Jako příklad uvádí Kerry (2002, s. 97) tuto otázku: „*Napadá vás něco, co jste se naučili o kamenech, co by nám mohlo pomoci říct něco o této fosílii?*“.

Posledním typem jsou Evaluační otázky. Tyto otázky požadují od studentů, aby činili vlastní soudy a tyto následně zdůvodnili. Bývají obvykle hodně otevřené (Kerry, 2002, s. 55). Jejich součástí je i nutnost studentova porozumění tomu, na co narazil při čtení a to, aby do svých hodnotových postojů byl schopen začlenit poučení, které takto vznikne (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 55). Příklady takové otázky mohou být: „*Čím je tento příběh zajímavý?*“ či „*Který z těchto textů je lepší? Proč?*“.

Na závěr toho rozdělení je vhodné doplnit, že jak otázky, které vyžadují po studentovi, aby myslel samostatně (s vyšší kognitivní náročností), tak otázky, které od něj vyžadují vybavování faktů (s nižší kognitivní náročností), jsou užitečné a slouží různým účelům. Nicméně tyto typy otázek fungují rozdílně u různých studentů. U mladších studentů se ukazuje jako účinnější použití otázek s nižší kognitivní náročností, kdežto u starších studentů je tomu naopak. Pro tyto studenty je užitečnější, pokud jsou zapojeny otázky s vyšší kognitivní náročností (Gall, 1984, s. 41).

### **6. 3. 3 Kognitivní korespondence otázek a odpovědí**

Mareš a Křivohlavý (1995, s. 84) ve své publikaci uvádějí, že je nutné uvědomovat si vztah mezi otázkami učitele a odpověďmi studenta. Lamb (in Dillon, 1982, s. 540) tvrdí, že „otázka vyvozující určitý druh kognice, předpokládá vyvolání studentovy odpovědi s korespondujícím typem kognitivního procesu“. Dillon (1982, s. 540) v reakci na Lamba tvrdí, že pedagogická literatura zabývající se otázkami

automaticky přijímá tento pohled na kognitivní korespondenci. Nicméně jak Dillon uvádí, tento fakt není podpořen teoretickými základy a lze nalézt spíše teorie, které hovoří proti tomuto tvrzení. Také Mareš a Křivohlavý (1995, s. 84) nesouhlasí s Lambovým tvrzením, že vyšší kognitivní náročnost otázek rovná se vyšší poznávací úroveň studentových odpovědí (Lamb in Dillon, 1982, s. 541) a upozorňují na fakt, že ostatní autoři neberou v potaz „zvláštnosti žáků i celý kontext, v němž otázky fungují“. Tato dvojice mluví o tzv. „kognitivní korespondenci otázek a odpovědí“ a uvádí, že u otázek, které vyžadují myšlení nižšího řádu, se kognitivní úroveň učitelovy otázky shoduje s kognitivní úrovní studentovi odpovědi v 60–70 % případů. U otázek, které vyžadují myšlení vyššího řádu, se úroveň studentovy odpovědi shoduje pouze ve 45-50 % případů. Lze tak říci, že „poznávací úroveň učitelových otázek a žakovských odpovědí spolu koresponduje jen zčásti“. Obecně lze u studentů pozorovat snahu odpovídat na nižší úrovni, než na které byla položena otázka. Autoři na závěr dodávají, že nejen učitelé, ale i student budou muset změnit přístup k otázkám a odpovědím. Zejména učitelé by se neměli smířit s jakoukoli odpovědí, ale měli by vyžadovat lepší odpovědi. To je spojené zejména s již zmíněným prodloužením času, který učitel čeká, než mu student odpoví. Jak již bylo vysvětleno, odpovědi, které student podává, pokud má více času na rozmyšlenou, jsou lepší než ty, které žák musí vymyslet za kratší dobu (Fisher, 2011, s. 31). Prodloužená doba čekání na odpověď zároveň také vede k vyšší kognitivní korespondenci odpovědi studenta a celkově zvyšuje jejich kvalitu (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 73).

#### **6. 3. 4 Zapojení otázek s nižší a vyšší kognitivní náročností do výuky cizího jazyka**

Může se zdát, že do výuky cizího jazyka lze kladení otázek s vyšší kognitivní náročností jen obtížně zapojit, jelikož studenti obvykle nedosahují takové jazykové plynulosti, aby byli schopni na tento typ dotazů v cílovém jazyce odpovědět. I přes tento fakt lze do výuky tyto otázky zařadit za předpokladu, že ze strany učitele nedojde k zaměňování intelektových schopností s dovednostmi vyjádřit se v cizím jazyce, k čemuž ale, jak uvádí Anilová (2015, s. 47) někdy dochází. Hillová a Flynnová se ve své práci z roku 2008 zabývají problematikou výuky anglického jazyka (pro rodilé mluvčí) v situaci, kdy se ve třídě nacházejí také mluvčí, pro něž angličtina není jazykem mateřským a kteří tedy nemají příliš vysokou úroveň tohoto jazyka. Tyto podmínky lze

snadno převést do českého prostředí, jelikož, jak již bylo zmíněno v oddíle 5. 3. 2 Cb Specifické techniky a metody používané v oboru, studenti španělského jazyka na středních školách obvykle dosahují maximální úrovně B1 podle Společného evropského rámce pro jazyky. Učitelé by tedy měli využívat způsoby, kterými mohou studenty cizích jazyků aktivizovat i na vyšší kognitivní úrovni. Toto zapojení na vyšším stupni totiž je, jak zmiňují Klem a Connell (in Hillová, Flynnová, 2008, s. 46) „ohromným indikátorem studentových úspěchů a chování ve škole“. Hillová a Flynnová (2008, s. 47) doporučují, aby pedagogové cizojazyčným studentům často pokládali otázky, jelikož jim to umožní zhodnotit jejich porozumění probírané látce a studenti budou mít zároveň příležitost procvičit si daný jazyk. Tento postup je možné aplikovat i při výuce cizího jazyka v našem prostředí s tím malým rozdílem, že otázky nebudou pokládány cizojazyčným studentům, ale českým studentům studujícím cizí jazyk.

Následující tabulka č. 3 (viz str. 56) je převzata z práce již zmiňovaných autorek Hillové a Flynnové. Tato tabulka se vztahuje ke strategii práce s cizojazyčnými studenty, kterou autorky navrhují a kterou nazývají *tiered questions* (víceúrovňové otázky). Pro použití této strategie musí pedagog znát jednotlivé fáze osvojování jazyka a také umět správně určit jazykovou úroveň svých studentů.

Tabulka znázorňuje jednotlivé fáze (*stages*) osvojování jazyka a jejich charakteristiky (*characteristics*) a pobídky (*teacher prompts*), které je vhodné použít k aktivizaci studentů na dané úrovni. Tím, že učitel použije pobídky, které budou odpovídat úrovni studentových znalostí, usnadní studentovi další osvojování si cizího jazyka, což povede ke zvýšení úrovně studentových dovedností. Používání pobídek pocházejících od učitele (či od více zkušeného spolužáka), které vedou ke studentovu zdokonalování se v cizím jazyku, je také nazýváno *scaffolding* (doslovně „lešení“, „opora“). Tento termín se vztahuje k pojmu *Zone of Proximal Development* (Zóna nejbližšího vývoje), se kterým v roce 1978 přišel Vygotsky. *Zone of Proximal Development* značí rozdíl mezi tím, co student v daném momentu již umí a znalostmi, které si chce jako další osvojit. Pomocí *scaffoldingu* lze u studenta dosáhnout jeho postupného zlepšení a postoupení na další jazykovou úroveň (Hillová, Flynnová, 2008, s. 47-48).

Pokud bude učitel brát v potaz jazykovou náročnost otázek, které může studentovi položit, bude schopný do výuky zapojit i otázky s vyšší kognitivní náročností. Následující tabulka č. 4 (str. 57) zobrazuje konkrétní příklady otázek, kterými tak lze učinit. Z tabulky lze vypožorovat, že i studentovi, který je schopen

pouze jednoslovné odpovědi, je možné pokládat otázky na úrovni Hodnocení, a to takovým způsobem, že je i přes své omezené jazykové schopnosti bude schopný podat odpověď.

### Stages of second-language acquisition and tiered questions

STAGE	CHARACTERISTICS	TEACHER PROMPTS
<b>Preproduction</b>	The student: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Has minimal comprehension.</li> <li>• Does not verbalize.</li> <li>• Nods "yes" and "no."</li> <li>• Draws and points.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Show me ...</li> <li>• Circle the ...</li> <li>• Where is ...?</li> <li>• Who has ...?</li> </ul>
<b>Early production</b>	The student: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Has limited comprehension.</li> <li>• Produces one- or two-word responses.</li> <li>• Participates using key words and familiar phrases.</li> <li>• Uses present-tense verbs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yes/no questions.</li> <li>• Either/or questions.</li> <li>• Who, what, and how many questions.</li> </ul>
<b>Speech emergence</b>	The student: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Has good comprehension.</li> <li>• Can produce simple sentences.</li> <li>• Makes grammar and pronunciation errors.</li> <li>• Frequently misunderstands jokes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Why ...?</li> <li>• How ...?</li> <li>• Explain ...</li> <li>• Questions requiring a short sentence response.</li> </ul>
<b>Intermediate fluency</b>	The student: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Has excellent comprehension.</li> <li>• Makes few grammatical errors.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What would happen if ...?</li> <li>• Why do you think ...?</li> <li>• Questions requiring more than a one-sentence response.</li> </ul>
<b>Advanced fluency</b>	The student has a near-native level of speech.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decide if ...</li> <li>• Retell ...</li> </ul>

Tabulka č. 3; Fáze osvojení si druhého jazyka a víceúrovňové otázky

Zdroj: Adaptováno z *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Krashen, Terrel in Hillová, Flynnová, 2008, s. 47



## Bloom's taxonomy across stages of language acquisition

LINKING THINKING, LANGUAGE FUNCTIONS, AND LANGUAGE ACQUISITION

Levels of thinking and language functions Level of thinking and academic language move from concrete recall to more complex and more abstract in any undertaking.	Language use across stages of second-language acquisition Moves from simple to complex in grammatical tenses, forms, vocabulary, etc.				
	Preproduction: Nonverbal response.	Early production: One-word response.	Speech emergence: Phrases or short sentences.	Intermediate fluency: Longer and more complex sentences.	Advanced fluency: Near native-like.
<b>EVALUATION</b> Appraise, argue, assess, attach, choose, compare, defend, estimate, judge, predict, rate, select, support, value, evaluate	Teacher mismatches animal with its environment and asks: Is this the right environment? Find the right environment.	What are the best materials for the duck to build a nest?	What makes a good home for a bear? (Examine settings and evaluate: "A cave makes a good home.")	What would happen if you put a worm in the desert?	Recommend a different environment for a mother duck to raise her ducklings. Defend your choice.
<b>SYNTHESIS</b> Arrange, assemble, collect, compose, construct, create, design, develop, formulate, manage, organize, plan, prepare, propose, set up	Point to the animals that live in the soil.	Say the names of the animals that live in the soil.	How could you change a scorpion so it could swim?	What would a dam need to survive in the desert?	How would you protect the wildlife in a forest where hiking was very popular?
<b>ANALYSIS</b> Analyze, appraise, calculate, categorize, compare, contrast, criticize, differentiate, discriminate, distinguish, examine, experiment, question, test	Show me an animal that cannot live in the forest.	Name the parts of a fish that help it live in the water.	How are raccoons and squirrels the same? How are they different?	How does a bear use its claws to catch fish? Gather berries?	Why do you think a bear hibernates in winter?
<b>APPLICATION</b> Apply, choose, demonstrate, dramatize, employ, illustrate, interpret, operate, practice, schedule, sketch, solve, use	Show me what would happen if we put the fish in the desert.	Tell me what would happen if we put a fish in the desert.	How could you change the body of a fish to make it fly?	How would you capture and transport scorpions to a zoo?	How would a deer camouflage itself in the forest in winter? In the desert?
<b>COMPREHENSION</b> Classify, describe, discuss, explain, express, identify, indicate, locate, recognize, report, restate, review, select, translate	Show me where a deer lives.	Tell me which animals eat meat.	Why is a toad the color it is?	Explain how a snake catches its prey.	Why do fish need gills to live in the water? How do gills work?
<b>KNOWLEDGE</b> Arrange, order, define, duplicate, label, list, name, recognize, relate, recall, repeat, reproduce	Where is the raccoon?	What is the name of this animal?	What are the body parts of a turtle?	Give the definition of a mammal.	Tell me everything you know about a clam.

Tabulka č. 4; Bloomova taxonomie napříč úrovněmi osvojování jazyka

Propojení myšlení, jazykových funkcí a osvojování jazyka

Zdroj: Adaptováno z *Blom's Taxonomy, Halliday's Language Functions a Krashen's Stages of Language Acquisition* in Hillová, Flynnová, 2008, s. 50

## **7 Návrhy výukových aktivit vedoucích do vyšších stupňů**

### **RBT**

V této části naší práce předložíme několik návrhů na aktivity, které je možné zapojit do vyučování španělského jazyka na střední škole. Tyto aktivity jsou navrženy tak, aby vedly k aktivizaci myšlenkových pochodů na vyšších stupních revidované Bloomovy taxonomie. Naším cílem není přijít se zcela originálními činnostmi, jelikož předpokládáme, že námi předkládané aktivity mohou být některými pedagogy běžně používané. Mají sloužit spíše jako ukázka toho, že při výuce cizího jazyka se lze oprostít od každodenního užívání učebnic a že lze vyučovací proces „ozvláštnit“. Tento způsob výuky tak může sloužit jako alternativa k běžnému opakování slovní zásoby, gramatiky a jiných komponent jazyka a může vést k motivování studentů či k probuzení zájmu o studium jazyka. Naším cílem je, aby aktivity vedly k vytvoření cílového „produktu“ (př. plakátu) a studenti tak mohli doslovně vidět výsledky svého úsilí. Současně bychom také rádi ukázali, že zapojení vyšších stupňů revidované Bloomovy taxonomie do výuky je snazší, než se může na první pohled zdát. Námi předkládané aktivity totiž nejsou pro pedagogy příliš náročné na přípravu ani po stránce časové, ani po stránce materiálové.

### **7.1 Projekt „Las redes sociales“**

#### **7.1.1 Představení aktivity**

Tato aktivita je určena pro studenty s úrovní A2+ podle SERR. Věkově se hodí pro studenty, kteří mají mezi 15-17 lety. Při této aktivitě budou studenti rozděleni do skupin po 3-4 lidech, přičemž počet skupin závisí na celkovém počtu studentů ve třídě. Každé skupině bude přidělena jedna sociální síť (například Facebook, Instagram, WhatsApp, Pinterest, Snapchat). Úkolem studentů bude, aby o dané sociální síti našli požadované informace, a výstupem této činnosti bude zpracování plakátu pro jejich spolužáky. Účelem této aktivity je procvičení slovní zásoby týkající se sociálních sítí a internetové komunikace. Toto cvičení zároveň podporuje rozvíjení Kompetence k řešení problémů, Kompetence komunikativní a Kompetence sociální a personální a spadá do průřezového tématu Mediální výchova, tak jak jsou definovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia z roku 2007.

Zadání, které studenti obdrží, by mohlo znít následovně:

**„Buscad informaciones sobre la red social y preparad un póster para vuestros compañeros. En el póster tenéis que incluir: el nombre de la red social, el nombre del fundador, el dato de creación y la finalidad de la red social. También hay que mencionar curiosidades sobre la red social, sus ventajas, desventajas y riesgos. También tenéis que escribir un texto corto (40-50 palabras). El texto debe tratar sobre vuestras experiencias con el uso de las redes. Si no usáis la red, tenéis que explicar por qué no la utilizáis, o escribir si queréis probarla.”**

Toto zadání může mít jak ústní, tak písemnou podobu s tím, že hlavní body budoucích plakátů mohou být napsány na tabuli. Studentům bude při práci dovoleno používání slovníků, počítače, chytrých telefonů a dalších pomůcek, které by se jim při práci mohly hodit.

Nabízí se otázka, v jakém jazyce by spolu studenti v průběhu zpracovávání plakátu měli komunikovat. V tomto případě jazykové znalosti studentů velmi pravděpodobně nebudou stačit na to, aby mohli spolupracovat v cílovém jazyce (např. hodnotit nalezené informace) po celou dobu své činnosti, a proto je vhodné nechat studenty mluvit v mateřském jazyce v situacích, které tak vyžadují. Komunikace v českém jazyce totiž nebrání efektivnímu zapojení myšlenkových pochodů na vyšších stupních RBT, které budou níže zmíněny. Co se týče efektu daného cvičení na osvojení slovní zásoby (tedy cíl této aktivity), domníváme se, že si studenti slovíčka mohou dostatečně procvičit a upevnit při hledání informací v cílovém jazyce, vyrábění plakátu nebo psaní závěrečného textu. V průběhu aktivit tedy studenti zapojí jak český, tak španělský jazyk.

### **7. 1. 2 Popis kategorií RBT zahrnutých v aktivitě**

Při plnění této aktivity by studenti měli použít myšlenkové pochody na různých stupních Dimenze kognitivního procesu revidované Bloomovy taxonomie. Stejně jako u klasických cvičení z učebnic musí studenti zadání nejprve pochopit a správně interpretovat. Tyto činnosti řadíme do kategorie 1 Zapamatovat si a to konkrétně 1. 2 Vybavování a 2 Porozumět, podkategorii 2. 1 Interpretování. Pro nalezení informací vhodných k vyplnění zadaných kolonek musí být studenti schopní rozlišit relevantní informace od těch nedůležitých, což spadá do kategorie 4 Analyzovat, oddílu 4. 1 Rozlišování. Do procesu výběru informací u kolonek „zajímavosti“, „výhody“, „nevýhody“ a „nebezpečí“ patří také to, že studenti zhodnotí nabízené informace jako

přínosné (př. „Je správné zařadit do kolonky „nebezpečí“ hrozbu ztráty soukromí.“). Tento postup lze hodnotit jako kategorii 5 Hodnotit, oddíl 5. 2 Posuzování. Do téže kategorie je možné zařadit i hodnocení, které by studenti měli zapojovat v průběhu práce na celém projektu z důvodu dosažení co nejlepšího výsledku.

Napsání závěrečného textu, který shrnuje zkušenosti s používáním dané sociální sítě, popřípadě vysvětluje, proč studenti danou sít nepoužívají či chtějí vyzkoušet, spadá do kategorie 6 Tvořit a třídy 6. 3 Vytváření. Je tomu tak, jelikož studenti píšou text podle sebe a zapojují své vlastní myšlenky. Tato činnost v sobě zahrnuje vybavování si slovíček, které je třeba použít (kategorie 1 Zapamatovat si, oddíl 1. 2 Vybavování), formulování hlavní myšlenky (kategorie 2, oddíl 2. 4 Sumarizování), popřípadě ilustrování svých tvrzení příkladem (kategorie 2, oddíl 2. 2 Dokládání příkladem). Spadá sem také používání specifických postupů vhodných pro napsání tohoto typu textu (kategorie 3 Aplikování, oddíl 3. 1 Aplikování). Samotné vytváření cílového plakátu také spadá do kategorie 6 Tvořit, oddílu 6. 3 Vytváření, jelikož se jedná o tvůrčí činnost. Tato aktivita tedy studenty dovede až do kategorie 6 Dimenze kognitivního procesu RBT.

### 7. 1. 3 Možné úpravy aktivity

Tuto aktivitu lze upravit, a to zejména vybráním jiného tématu. Dalšími náměty, které jsou vhodné zejména pro studenty s úrovní začátečníka, mohou být například „*Mi mejor amigo*“, „*Mi familia*“ či „*La ciudad/ El pueblo donde vivo*“. Pro mírně pokročilé studenty lze zadat kupříkladu témata „*El trabajo de mis sueños*“, „*El libro favorito*“ či „*El país latinoamericano que quiero visitar*“. Pro studenty, kteří již dosáhli vyšší úrovně jazyka (a zároveň i vyššího věku) navrhneme témata, kterými jsou například „*El invento más importante del mundo*“ či „*La persona más influyente del mundo*“. Je záhodno zmínit, že výběr tématu je vhodné dobře zvážit, jelikož se od něj bude odvíjet celá aktivita. Téma musí odpovídat zejména jazykové úrovni studentů a také jejich věku. Mělo by být pro studenty zajímavé, popřípadě jim být blízké (př. námi zvolené téma sociálních sítí).

Záměnou tématu bude aktivita upravena tak, aby byla vhodná pro studenty s vyšší úrovní jazyka či jinou věkovou skupinu studentů (zejména studenty ve vyšších ročnících již mohou některá témata nudit kvůli jejich častému opakování). Stupňování náročnosti této aktivity lze dosáhnout jak výběrem tématu, tak prodloužením

vyžadovaného textu na plakátu/letáčku atd. To znamená, že se zvyšováním jazykové úrovně studentů poroste i délka textu, který bude plakát/letáček atd. doprovázet. Aktivitu lze výměnou tématu také zjednodušit a upravit pro studenty, kteří se španělštinou teprve začínají, popřípadě jsou mladší. Pro zjednodušení práce (a ušetření času) je možné studentům dopředu rozdat podklady se slovíčky, která budou ke zpracovávanému tématu pravděpodobně potřebovat, popřípadě před začátkem celého projektu zařadit aktivitu, která studenty uvede do kontextu a poskytne jim náměty, které mohou při vyhotovení plakátu potřebovat (v našem případě by to mohlo být například několik otázek na téma „sociální sítě“). Další možností je také zařazení přečtení textu na dané téma. Pokud bude text dobře vybrán, poskytne studentům nejen užitečná slovíčka, ale také náměty ke zpracování.

Co se týče činností, které mají na zhotovení plakátu navazovat, aktivitu lze také pojmut jako soutěž o nejlepší/nejhezčí výsledný plakát, přičemž vítěze zvolí sami studenti hlasováním. Také je možné nechat studenty představit výsledky jejich práce před celou skupinou v krátké prezentaci. Na závěr je možné shrnout výhody, nevýhody či rizika sociálních sítí dohromady s celou skupinou, zhodnotit časté chyby, popřípadě shrnout nejčastěji používanou slovní zásobu.

## **7.2 Aktivita na procvičování minulých časů**

### **7.2.1 Popis aktivity**

Tato aktivita je určena studentům s úrovní jazyka B1 podle SERR. Obecně se tato aktivita hodí pro studenty všech ročníků na střední škole, nicméně tato konkrétní je i díky zaměření na úroveň jazyka B1 určena zejména pro studenty ve věku maturantů. Cílem této aktivity je procvičení minulých časů. Námi navrhovaný postup aktivity je takový, že studenti budou rozděleni do skupin po 3-4 žácích, přičemž celkový počet skupin opět záleží na celkovém počtu studentů ve třídě. Každé skupince bude zadán jeden z minulých časů (*pretérito indefinido* nebo *pretérito imperfecto*). Úkolem žáků bude připravit přehled gramatiky zadaného času, který bude obsahovat způsob tvoření času (včetně jim již známých nepravidelných sloves), pravidla použití času a také několik příkladových vět. Cílem tohoto cvičení je procvičení tvoření a použití těchto časů a zároveň rozšíření či procvičení specifické slovní zásoby týkající se slovtvorby a popisu slovesných časů jakožto možné procvičování ke školní části maturitní zkoušky. Cvičení zároveň vede k posílení Kompetence k učení, rozvíjení Kompetence k řešení

problémů, Kompetence komunikativní a Kompetence sociální a personální tak jak jsou specifikovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia z roku 2007.

Zadání cvičení by mohlo znít takto:

**„Trabajad en grupo. Preparad un póster para alguien que no conozca el tiempo. En el póster tenéis que incluir la forma y el uso del tiempo. También tenéis que escribir cuatro ejemplos de las oraciones con el tiempo. Al fin, vais a presentar el tiempo a vuestros compañeros.”**

Toto zadání by mělo být doplněno o další instrukce, ve kterých bude studentům vysvětleno, že nejde o pouhé opsání pravidel atd. z učebnice (internetu), ale že výsledný plakát by měl být natolik dobře zpracovaný, aby mohl sloužit jako učební pomůcka pro někoho, kdo daný minulý čas vůbec nezná. Studentům také bude vysvětleno, že i konečnou prezentaci si musí připravit tak, aby jako by vysvětlovali tento čas někomu, kdo o něm vůbec nic neví. Ke splnění zadání budou studenti moci využít učebnice, slovníky, gramatické příručky, ale také mobilní telefony či počítače s internetem.

Pokud jde o použití jazyka v tomto cvičení, studenti by již měli být schopni zvládnout většinu komunikace v cílovém jazyce. Pokud jim v průběhu předchozího studia byla poskytnuta vhodná slovní zásoba, měli by již být schopni popsat například způsob tvoření forem daného času ve španělštině. Co se týče pravidel použití daného času, navrhuje, aby je studenti vytvořili jak v cílovém, tak v mateřském jazyce, aby došlo k dalšímu fixování slovní zásoby. Závěrečná prezentace by tak mohla být vedena ve španělském jazyce.

### **7. 2. 2 Popis kategorií RBT zahrnutých v aktivitě**

Myšlenkové pochody, které studenti zapojí při plnění této aktivity, dosahují do následujících stupňů Dimenze kognitivního procesu revidované Bloomovy taxonomie. Pochopení zadání cvičení řadíme do kategorie 1 Zapamatovat, oddíl 1. 2 Vybavování a do kategorie 2 Porozumět, podkategorie 2. 1 Interpretování. Aby mohli studenti správně popsat tvoření a fungování daného času, musí najít vhodné údaje a zároveň si také vybavit, co již o daném čase sami vědí. Práci se zdroji informací a posouzení jejich vhodnosti (relevantnosti) ale také jejich správnosti lze klasifikovat jako kategorii 4 Analyzovat, oddíl 4. 1 Rozlišování a také kategorii 5 Hodnotit, oddíl 5. 2 Posuzování. Upomínání se na předešlé znalosti o daném čase lze klasifikovat jako kategorie 1 Zapamatovat si, oddíl 1. 2 Vybavování. Vytváření pravidel pro formování

a použití času lze zařadit do kategorie 4 Analyzovat, podskupiny 4. 2 Strukturování a zároveň do kategorie 6 Tvořit, oddílu 6. 3 Vytváření. Použití příkladových vět studenty je možné zařadit do kategorie 2 Porozumět, oddílu 2. 2 Dokládání příkladem. Celkový proces vytváření informačního plakátu lze zařadit do kategorie 6 Tvořit, oddílu 6. 3 Vytváření. Splnění všech bodů navrhované aktivity tedy studenty dovede až do kategorie 6 Dimenze kognitivního procesu revidované Bloomovy taxonomie.

### **7. 2. 3 Možné úpravy aktivity**

Tuto aktivitu je možné použít pro procvičování různých skupin slovesných časů jak v indikativu, tak v subjunktivu. Pro studenty, kteří se španělštinou začali teprve nedávno, je možné tuto činnost upravit například na procvičení různých skupin nepravidelných sloves v přítomném čase v indikativu (v tomto případě by plakát mohl obsahovat tvoření několika skupin sloves s příkladovými větami bez uvedení použití samotného přítomného času). Pro mírně pokročilé studenty je možné tuto činnost zařadit k procvičení všech do té doby probraných slovesných časů. Pro studenty, kteří již dosahují na úroveň B2 (například ti, kteří studují na bilingvním gymnáziu) je možné zapojit tuto aktivitu k procvičení kondicionálů, použití subjunktivu, procvičení sloves, které vyžadují použití gerundia či participia atd. Závěrečná prezentace může být pojata jako soutěž „o nejlepšího studenta-učitele“ či jen jako hromadné opakování časů pro celou skupinu. Studenti také mohou být vyzváni, aby zhodnotili, jestli jejich spolužáci použití časů atd. popisují správně a aby případně doplnili další využití. Po prezentacích může následovat procvičení zopakovaných časů pomocí gramatických cvičení a také závěrečný test.

## **7. 3 Projekt „Bohemia del Sur – lugares que recomiendo visitar“**

### **7. 3. 1 Představení aktivity**

Tato aktivita je určena pro studenty s úrovní B1 (B1+) podle SERR. Věkově se i s ohledem na navrhovanou jazykovou úroveň hodí pro studenty ve třetím nebo čtvrtém ročníku střední školy. Cílem této aktivity je příprava maturitního tématu „Jižní Čechy“. Aktivita by měla navazovat na předchozí činnosti na stejné téma, při kterých se studenti seznámili se slovní zásobou týkající se Jižních Čech (památek, významných míst v přírodě atd.) a při kterých si společně s pedagogem připomněli významné turistické atrakce v tomto kraji. Studenti tímto cvičením tedy rozvíjejí a upevňují předešlé znalosti

a předchozí slovní zásobu. Toto cvičení rozvíjí Kompetence k řešení problémů, Kompetence komunikativní a Kompetence sociální a personální tak jak jsou popsány v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia z roku 2007.

Průběh aktivity je následující. Studenti budou rozděleni do skupinek po 2-3 studentech v závislosti na celkovém počtu studentů. Úkolem studentů bude připravit itinerář třídní cesty po Jižních Čechách tak, aby byla vhodná pro jim přidělenou skupinu turistů. První skupina bude připravovat cestu pro aktivní manželský pár seniorů ve věku cca 70 let. Druhá skupina sestaví plán cesty pro mladý pár, z nichž je jeden odkázán na kolečkové křeslo. Třetí skupina bude plánovat výlet (tzv. „pánskou jízdu“) pro aktivní pětičlennou skupinu kamarádů v rozmezí 30-40 let. Případná čtvrtá skupina naplánuje výlet pro rodinu s dvěma dětmi ve věku 12 a 9 let. Všechny skupiny se zároveň musí přizpůsobit podmínce, která určuje, že každá skupina turistů musí strávit jeden den cesty v přírodě a jeden den navštívit libovolnou kulturní památku. Studenti musí sestavit plán cesty včetně návrhu ubytování a stravování. Zadáni by mohlo znít následovně:

**„Trabajad en grupos. Preparad un plan de viaje para el grupo de turistas asignado. Los turistas tienen que pasar tres días en total: uno en la naturaleza y otro deben ir de excursión para ven un monumento histórico. En el plan tenéis que incluir también el alojamiento y la alimentación. Al final, vais a tener que presentar el itinerario del viaje a vuestros compañeros. Tened cuidado – el plan tiene que ser apropiado para vuestro grupo.”**

Nakonec musí žáci itinerář cesty odprezentovat svým spolužákům, přičemž mohou mít poznamenaná pouze důležitá jména (popřípadě další údaje) a je nutné, aby mluvil každý člen skupiny. Studenti mají dovoleno pracovat s mobilními telefony a počítači a také jsou jim poskytnuty informační letáčky o jihočeském kraji a zdejších památkách ve španělském jazyce.

Co se týče komunikace mezi studenty v průběhu aktivity, studenti by již měli být schopni zvládnout většinu komunikace v cílovém jazyce. To zvláště za předpokladu, že úkol navazuje na předchozí aktivity k tématu, ve kterém se studenti seznámili s potřebnou slovní zásobou týkající se Jižních Čech. Pokud by měl zadaný úkol studentům dělat problémy, je možné s nimi zopakovat fráze, které by mohli studenti k domluvě mezi sebou potřebovat. Jsou to například fráze, které používáme, pokud někomu něco navrhujeme, pokud s někým souhlasíme, nesouhlasíme či pokud se někoho ptáme na názor.



### 7. 3. 2. Popis kategorií RBT zahrnutých v aktivitě

Splnění zadání tohoto cvičení dovede studenta k zapojení myšlenkových pochodů na úrovni těchto kategorií Dimenze kognitivního procesu RBT. Stejně jako u výše zmíněných cvičení je nutné, aby studenti rozuměli zadání cvičení a dobře jej pochopili. Tyto činnosti řadíme do kategorie 1 Zapamatovat, oddílu 1. 2 Vybavování a do kategorie 2 Porozumět, podkategorie 2. 1 Interpretování. Studenti musí analyzovat potřeby jim zadané skupiny a na základě této analýzy vybrat vhodné aktivity, které by mohla jejich skupina turistů dělat. Nápady mohou mít základ v jejich předchozích znalostech (jak již bylo zmíněno, tato činnost navazuje na předchozí aktivity týkající se Jihočeského kraje) či mohou pocházet z práce s informačními zdroji. Analyzování potřeb lze zařadit do kategorie 4 Analyzovat, oddílu 4. 1 Rozlišování. Pokud studenti přijdou s nápady na základě předchozí znalosti, jedná se o proces, který lze zařadit do kategorie 1 Zapamatovat, oddílu 1. 2 Vybavování. Pokud studenti s nápady přijdou na základě úspěšné práce se zdroji, jedná se o činnost na úrovni kategorie 3 Aplikovat, podkategorie 3. 1 (jelikož vědí, jak se zdroji informací pracovat) a také je zde zahrnuta kategorie 4 Analyzovat, oddíl 4. 1 Strukturování (studenti vyberou relevantní informace). Žáci také musí v průběhu přípravy itineráře své nápady hodnotit a dojít tak k tomu, že jsou pro jejich skupinu vhodné. Tuto aktivitu lze zařadit do skupiny 5 Hodnotit, podskupiny 5. 2 Posuzování. Vytváření itineráře a celou práci na tomto projektu lze přiřadit ke skupině 6 Tvořit, podskupině 6. 3 Vytváření. Tato problémově-projektová aktivita tedy studenty dovede k zapojení myšlenkových procesů na úrovni kategorie 6 Dimenze kognitivního procesu revidované Bloomovy taxonomie.

### 7. 3. 3 Možné úpravy aktivity

Tuto aktivitu lze samozřejmě použít i pro jiné kraje České republiky nebo také pro určitá města a jejich okolí (př. *La ciudad de Praga*). Prezentaci lze také upravit tak, že studenti budou mít za úkol přípravu školního výletu do určité části Španělska (př. Andalusie, Valencie atd.) popřípadě si zahrají na cestovní kancelář a navrhnout plán svatební cesty, dovolenou s nízkým rozpočtem pro mladou rodinu atd. Aktivitu je možné použít i pro získání znalostí o vybraných zemích Latinské Ameriky, přičemž zadání lze upravit tak, aby odpovídalo potřebám probírané látky.

Již samotné prezentace plánů cesty mohou sloužit k celkovému ukončení tématu „Jižní Čechy“. Nicméně téma může být dokončeno například tak, že studenti

budou vyzváni, aby si zpracovali danou maturitní otázku a téma tak bude zakončeno zkoušením.

## 8 Zpracování výsledků dotazníkového šetření

V této části naší práce zpracujeme výsledky dotazníkového šetření s názvem „*Aktivizující metody a Bloomova taxonomie*“.

Průzkum byl zaměřen pouze na učitele španělštiny na středních školách, tedy na poměrně úzkou skupinu pedagogů. Odkaz na dotazník na internetové doméně [www.vyplnto.cz](http://www.vyplnto.cz) respondenti obdrželi rozesláním hromadného e-mailu členům Asociace učitelů španělštiny. Bylo osloveno přibližně 100 učitelů španělského jazyka, přičemž ankety se zúčastnilo 18 respondentů, návratnost tedy byla 18 %. Domníváme se, že vzhledem k tomu, že se jedná o skupinu homogenní co do vzdělání a profesního zaměření, a zároveň pestrou co do délky profesních zkušeností a věku, a že jsou rovnoměrně zastoupeni učitelé gymnázií a SOŠ, dá se říci, že i přes relativně nízkou návratnost dotazníkového šetření lze zjištěné údaje považovat za relevantní.

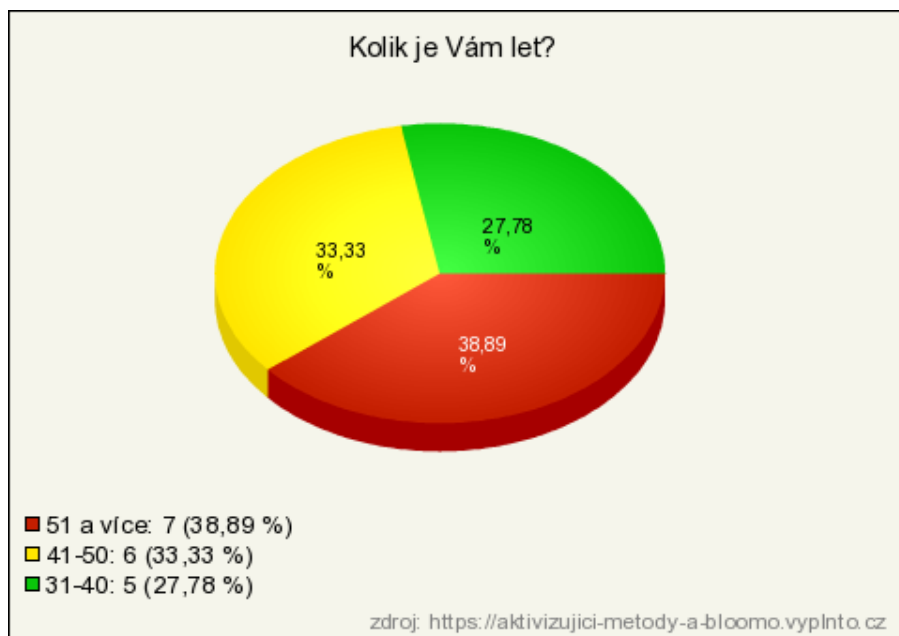
### 8.1 Popis respondentů

V této části popíšeme námi získaný vzorek respondentů dotazníkového šetření. Na grafu č. 1 je zobrazeno, že z 18 odpovídajících osob je 16 žen a 2 muži, což je přibližně 89 % žen a 11 % mužů.



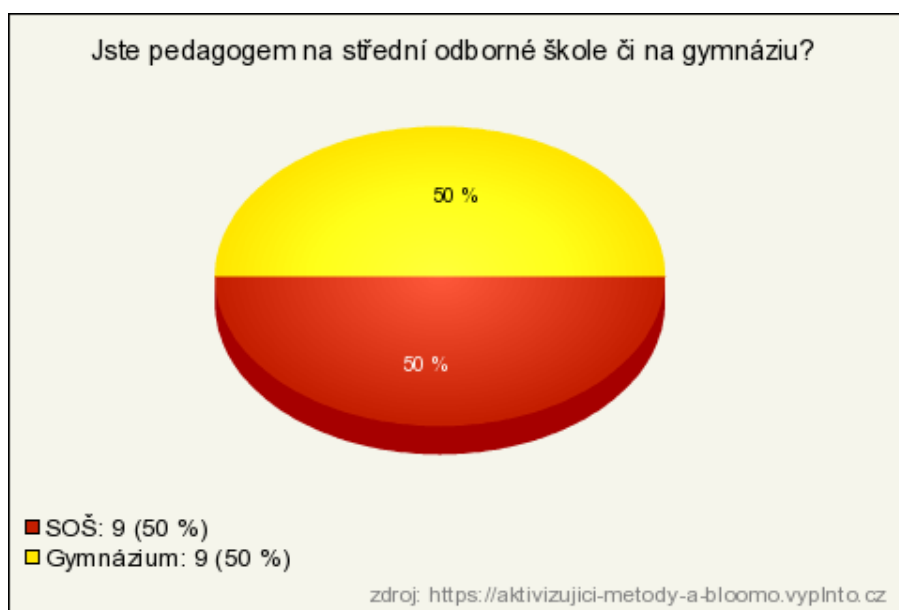
Graf č. 1; Otázka č. 1 - Jste muž nebo žena?

Graf č. 2 ukazuje věk respondentů. Pět respondentů, to je přibližně 28 %, je v rozmezí mezi 31 až 40 lety. Šest respondentů dosáhlo věku mezi 41 až 50 lety. Toto číslo odpovídá 33 %. Poslední věkovou skupinu tvoří respondenti ve věku 51 a více let, kterých je sedm, tedy přibližně 39 % dotázaných.



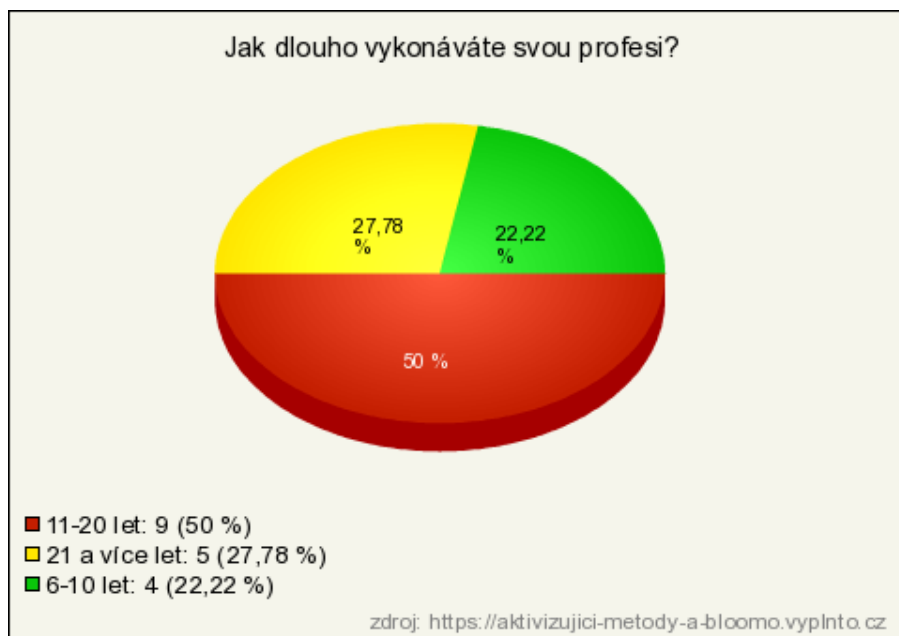
Graf č. 2; Otázka č. 2 - Kolik je Vám let?

Z grafu č. 3 je patrné, že polovina dotázaných (50 %) učí na střední odborné škole. Druhá polovina dotázaných (50 %) pak učí na gymnáziu.



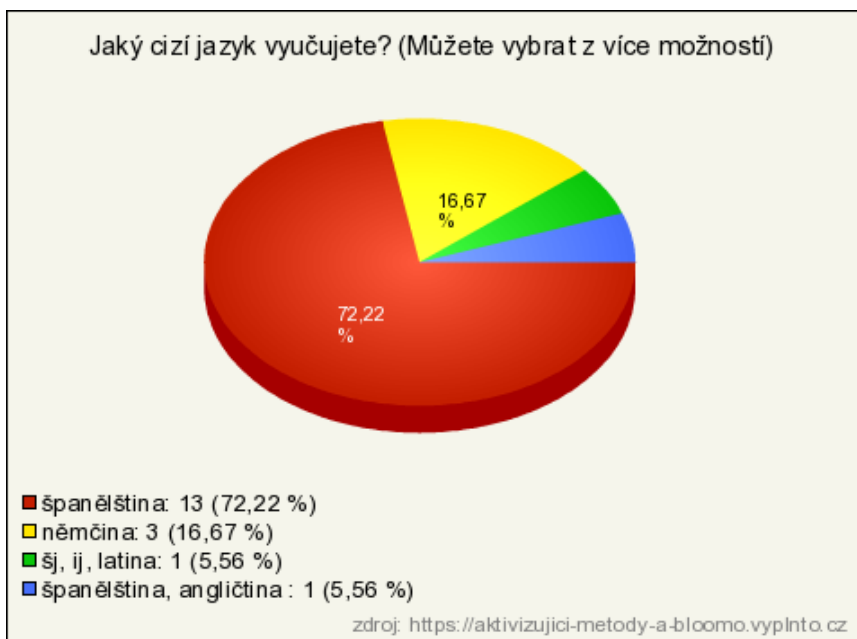
Graf č. 3; Otázka č. 3 - Jste pedagogem na střední odborné škole či na gymnáziu?

Graf č. 4 ukazuje, kolik let již pedagogové učí. Nejmenší skupinu tvoří čtyři respondenti (22 %), kteří mají 6 až 10 let zkušeností. Nejpočetnější je skupina respondentů, kteří svou profesi vykonávají 11 až 20 let. Toto číslo odpovídá 50 %. Poslední skupinu tvoří pět respondentů (28 %) s praxí 21 a více let.



Graf č. 4; Otázka č. 4 - Jak dlouho vykonáváte svou profesi?

Z grafu č. 5 je možné vyčíst, které cizí jazyky učitelé vyučují. Největší skupinu tvoří pedagogové, kteří vyučují pouze španělský jazyk. Těchto osob je 13, což odpovídá 72 %. Další skupinu tvoří tři pedagogové (17 %), kteří vyučují německý jazyk. Zastoupeny jsou také dva pedagogové s kombinací více jazyků. Jeden učitel (přibližně 5, 5 %) vyučuje španělský, italský a latinský jazyk. Druhý učitel (přibližně 5, 5 %) má kombinaci španělského a anglického jazyka.



Graf č. 5; Otázka č. 5 - Jaký cizí jazyk vyučujete?

Graf č. 6 znázorňuje, jakým způsobem nejčastěji probíhá výuka našich respondentů. Největší podíl (44 %) tvoří skupinová výuka, tedy výuka, která nějakým způsobem spočívá na kooperaci studentů. Tímto způsobem nejčastěji vyučuje osm pedagogů. Sedm učitelů (39 %) nejčastěji volí frontální výuku, tedy způsob výuky, kdy pedagog vede výuku a stojí v centru dění. Zbývající tři pedagogové nejčastěji volí individuální způsob výuky, tedy ten, při kterém studenti většinu času pracují samostatně dle zadání.



Graf č. 6; Otázka 6 - Jakým způsobem nejčastěji probíhá Vaše výuka?

## 8.2 Odpovědi respondentů

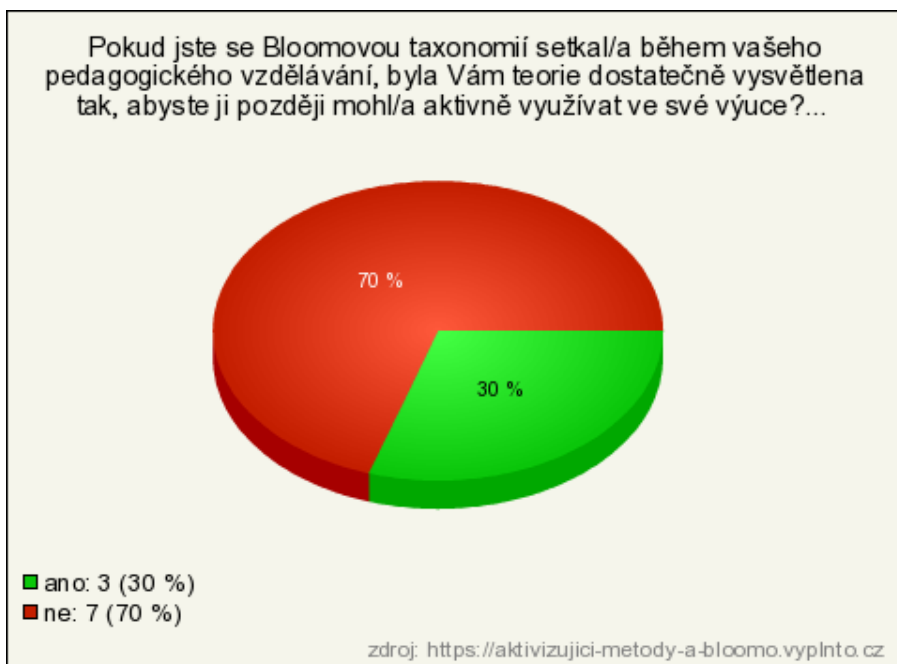
Jak již bylo zmíněno, dotazník se jmenuje „Aktivizující metody a Bloomova taxonomie“, z čehož vyplývá, že jeho část je zaměřena i na aktivizující metody. Nicméně v naší práci vyhodnocujeme pouze otázky, které jsou spojené s Bloomovou taxonomií. Otázky zaměřené na aktivizující metody budou zpracovány v jiné diplomové práci.

První otázka (č. 13), která se zaměřuje na Bloomovu taxonomii, se týká znalosti dané teorie ze strany respondentů. Graf č. 7 ukazuje, že deset dotázaných se s tímto pojmem setkalo. Toto číslo odpovídá 56 %. Naopak osm respondentů, tedy 44 % se s pojmem Bloomova taxonomie nesetkalo. V otázkách č. 14 až č. 17 se tedy budeme zabývat odpověďmi těch jedinců, kteří na tuto otázku odpověděli kladně a taxonomii znají.



Graf č. 7; Otázka 13 - Setkal/a jste se někdy s pojmem Bloomova taxonomie

Otázka č. 14 se zaměřuje na to, zda se učitelé setkali s Bloomovou taxonomií během jejich studia a pokud ano, zda jim byla vysvětlena dostatečně tak, aby ji mohli využívat v jejich výuce. Z grafu č. 8 je možné vyčíst, že pouze tři pedagogové (30 %) se s touto teorií seznámili v průběhu svých studií natolik, aby ji byli schopni využít pro svou výuku. Naopak sedm respondentů (70 %) odpovědělo, že považují vysvětlení této teorie, které jim bylo v průběhu pedagogického vzdělávání poskytnuto, za nedostatečné k tomu, aby jej mohli využít pro svou výuku.



Graf 8; Otázka 14 - Seznámení se s Bloomovou taxonomií v průběhu studia

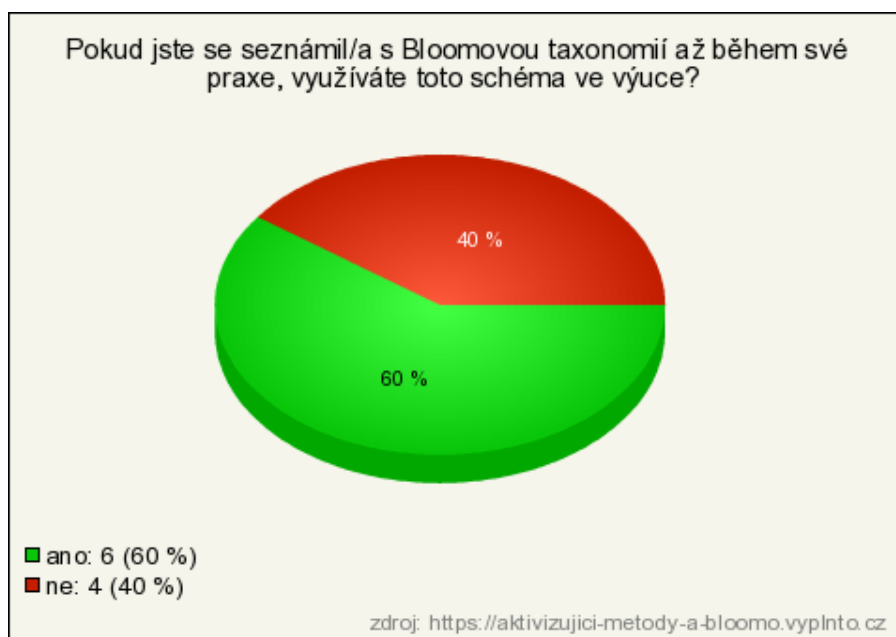
V otázce č. 15 jsme se respondentů ptali na to, zda jim v průběhu jejich pedagogického vzdělání byly představeny všechny úrovně taxonomie. Z grafu č. 9 lze vyčíst, že třem respondentům (30 %) byla tato teorie představena kompletně. Naopak, sedmi respondentům (70 %) byly představeny pouze některé úrovně.



Graf 9; Otázka 15 - Seznámení se se všemi úrovněmi taxonomie v průběhu studia

Dalo by se předpokládat, že pokud respondentům byla tato teorie představena v průběhu jejich studií, byla jim představena celá, tedy všechny její úrovně a takovým způsobem, aby ji respondenti mohli v praxi využít. Nicméně při další analýze odpovědí bylo zjištěno, že pouze jeden respondent, který odpovídal kladně v otázce č. 14, odpověděl kladně i v otázce č. 15. Dva respondenti odpověděli kladně na otázku č. 15, ale záporně na otázku č. 14. To znamená, že nepovažovali vysvětlení této teorie za dostatečné i přesto, že jim byly vysvětleny všechny její kategorie. Naopak, dva respondenti, kteří odpověděli kladně v otázce č. 14, odpověděli záporně v otázce č. 15. To znamená, že vysvětlení taxonomie pokládali za dostatečné i přesto, že nedostali informace o všech úrovních tohoto schématu. Domníváme se, že tento typ odpovědi není zcela logický, jelikož podle našeho názoru lze tuto teorii správně využívat pouze za předpokladu, že je učitel seznámen s celým jejím zněním. Zbývajících pět respondentů odpovědělo záporně jak v otázce č. 14, tak v otázce č. 15.

Otázka č. 16 se zabývá využitím Bloomovy taxonomie pedagogy. Šest pedagogů (60 %) uvádí, že toto schéma při výuce používá. Čtyři pedagogové (40 %) odpověděli, že Bloomovu taxonomii do výuky nezapojují.



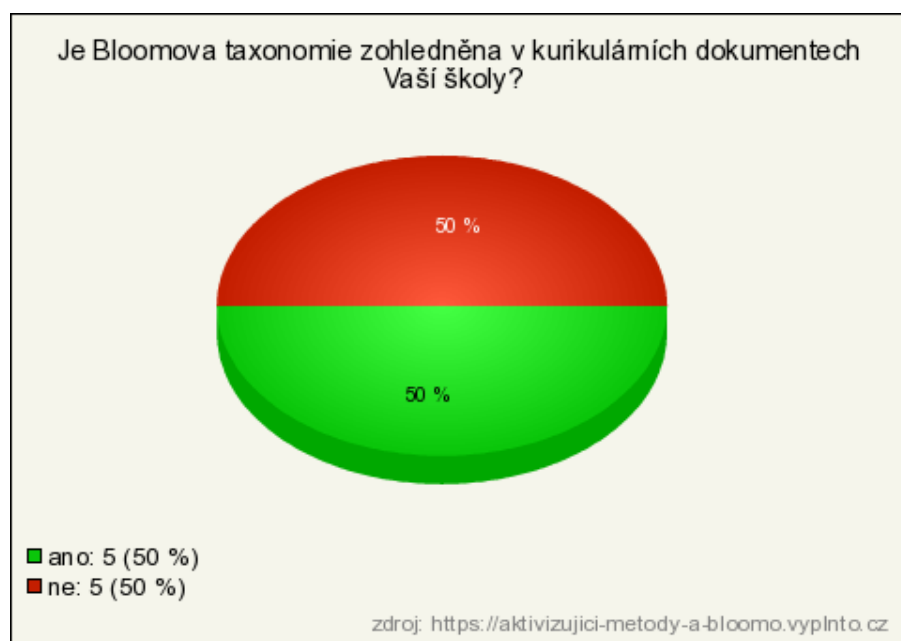
Graf č. 10; Otázka č. 16 - Seznámení s Bloomovou taxonomií v průběhu praxe a její využití

Zajímavým faktem je, že žádný z pedagogů, kteří v otázce č. 16 odpověděli kladně, neuvádí pro svou výuku frontální výklad. Čtyři respondenti uvádějí, že jimi nejčastěji



používaný styl výuky je skupinová práce a dva pak, že nejčastěji nechávají studenty pracovat individuálně. Z toho lze vyvodit, že tyto dva vyučovací styly podporují využití tohoto schématu v praxi. Je to tak zejména díky tomu, že studenti mají větší možnost mezi sebou komunikovat a zároveň odpadá ostych z vyjadřování se před všemi ostatními studenty. Pro studenty je pak snazší vykonávat činnosti, kterých by se jinak mohli bát (př. říct svůj názor (tedy hodnotit) něco před celou třídou).

Následující otázka č. 17 se zaměřuje na zohlednění Bloomovy taxonomie v kurikulárních dokumentech škol, ve kterých respondenti pracují. Z grafu č. 11 vyplývá, že pět osob, tedy 50 % respondentů odpovědělo kladně, což znamená, že tato teorie je zohledněna v kurikulárních dokumentech jejich školy. Dalších pět osob (také 50 %) zodpovědělo tuto otázku negativně a taxonomie tedy v kurikulárních dokumentech jejich školy zohledněna není.

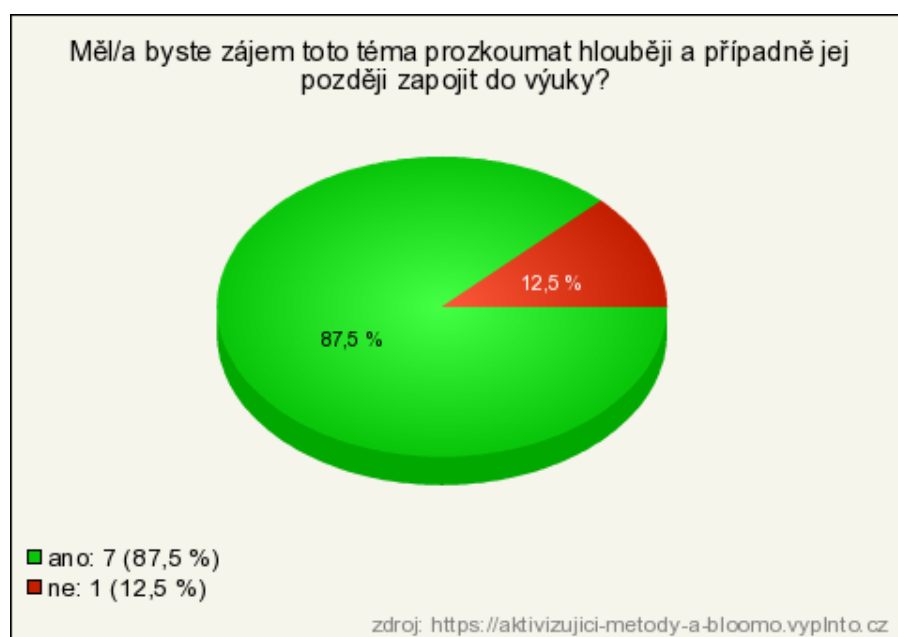


Graf 11; Otázka 17 - Zohlednění Bloomovy taxonomie v kurikulárních dokumentech školy

Čtyři respondenti, kteří na tuto otázku (č. 17) odpověděli kladně, zároveň udávají, že Bloomovu taxonomii používají při výuce. Jeden respondent, který také odpověděl kladně, udává, že tuto teorii při výuce nevyužívá. Našli se také dva pedagogové, kteří k využití taxonomie nejsou nuceni kurikulárními dokumenty, a přesto taxonomii používají. Zbývající tři pedagogové taxonomii nevyužívají a lze se domnívat, že k tomu přispívá i fakt, že to po nich kurikulární dokumenty daného ústavu nevyžadují. Z toho

se dá vyvodit, že pokud je tato teorie zahrnuta v kurikulárních dokumentech školy, pedagogové ji ve výuce pravděpodobněji neopominou použít. Zároveň se ale ukazuje, že zahrnutí (R)BT do těchto dokumentů není nutnou podmínkou jejího užití vyučujícími ve vyučovacím procesu.

Graf č. 12 zodpovídá otázku, jestli by respondenti, kteří před tímto dotazníkem o Bloomově taxonomii nic nevěděli, měli zájem se o tomto tématu dozvědět něco více a případně jej zapojit do výuky. Z osmi respondentů jich sedm (88 %) odpovědělo, že by se s tímto tématem rádi více seznámili. Pouze jedna osoba (12 %) o tuto možnost neprojevila zájem. Tento fakt hodnotíme velmi pozitivně, a to zejména díky tomu, že jak již bylo zmíněno (viz úvod do kapitoly 5 Vztah jednotlivých kategorií RBT a cizího (španělského) jazyka), pozitivní přístup pedagogů k této teorii tvoří jednu z podmínek jejího zapojení do teorie. Je tedy možné, že pokud dojde k bližšímu seznámení učitelů s touto teorií, zvýší se i jejich ochota k zapojení principů (revidované) Bloomovy taxonomie do výuky.



Graf č. 12; Otázka č. 18 - Zájem o hlubší prozkoumání tématu

Zároveň je také velmi pravděpodobné, že nějaký stupeň Bloomovy taxonomie do výuky zapojují všichni respondenti, tedy i ti, kteří odpověděli, že jim tento termín nic neříká a i ti, kteří ji sice znají, ale tvrdí, že ji nepoužívají. V případě těch prvních neznalost termínu nemusí znamenat skutečnou neznalost této teorie. Jinými slovy, je možné, že pokud by jim taxonomie byla ukázána například na obrázku, uvědomili by si, že už ji

někde viděli. Navíc již samotné použití učebnic španělského jazyka pro SŠ při výuce vede k zapojení nejméně tří kategorií kognitivních procesů (viz. oddíl 5. 5 Analýza vybraných cvičení z učebnic španělského jazyka pro střední školy), jelikož ty jsou ve výuce obsaženy již na základě plnění zadání daných cvičení. Je jistě lepší, pokud pedagog toto schéma do výuky zapojí cíleně a s jasnou představou toho, čeho tím chce dosáhnout, nicméně je dobré si uvědomovat, že Bloomova taxonomie je přirozenou součástí vyučovacího procesu ať již o tom pedagog ví, nebo ne.

## 9a Závěr

Cílem naší práce bylo zaprvé zmapování problematiky revidované Bloomovy taxonomie (RBT) ve spojitosti s výukou španělského jazyka a také popsání vztahu mezi nimi. Zadruhé jsme se snažili navrhnout možná řešení, která by mohla vést k zapojení tohoto schématu do výuky španělštiny na středních školách.

Nejprve jsme se věnovali popsání Bloomovy taxonomie, přičemž jsme popsali důvody jejího vzniku a její podobu. Následoval popis její revidované verze od Andersona a Krathwohla (2001). Obě podoby taxonomie jsme také porovnali a uvedli jsme systémové a terminologické rozdíly mezi nimi.

V další kapitole jsme se věnovali přijetí obou podob taxonomií v českém prostředí. Lze říci, že Bloomova taxonomie byla nejprve v Československé republice a následně i v České republice hodnocena již od svého vzniku zejména kladně. Největší zájem ze strany odborníků o ní byl v šedesátých až osmdesátých letech. Také vzniklo několik upravených verzí tohoto systému, z nichž lze jmenovat například tu od Vratislava Čapka (1976) upravenou pro výuku dějepisu. Co se týče přijetí revidované Bloomovy taxonomie, lze konstatovat, že tato verze taxonomie se také dočkala pozitivního přijetí ze strany vědeckých pracovníků. Ti stanovují několik základních podmínek pro přijetí RBT v českém školství. Jsou jimi dokonalá obeznámenost učitelů s touto teorií, jejich pozitivní přístup k ní a také vytvoření dostatku vzdělávacích materiálů pro studenty, které povedou k jejímu zapojení do výuky.

V následující části práce došlo ke klasifikaci jednotlivých složek cizího (španělského) jazyka do kategorií Dimenze poznatků RBT. Také jsme analyzovali několik cvičení z běžně dostupných učebnic španělského jazyka pro SŠ a určili jsme, do kterých kategorií Dimenze kognitivního procesu RBT splnění těchto cvičení studenta dovedou. Co se týče Dimenze poznatků, je možné říci, že tyto čtyři kategorie poznatků je možné použít i pro klasifikaci složek španělského jazyka. Pokud jde o analýzu cvičení z učebnic, došli jsme k závěru, že cvičení v těchto učebnicích obvykle vedou maximálně k zapojení myšlenkových pochodů na úrovni 4 Aplikace Dimenze kognitivního procesu.

Další část naší práce je zaměřena na kladení otázek, na jejich funkci a na způsob, kterým nejlépe otázky pokládat, aby byly nejvíce účinné. V této kapitole jsme také rozdělili otázky do kategorií. Nejprve jsme klasifikovali otázky klasickým

způsobem a poté jsme je klasifikovali podle revidované Bloomovy taxonomie. Také jsme se zaměřili na kognitivní korespondenci otázek a odpovědí. Nakonec jsme se věnovali zapojení tohoto typu otázek do výuky cizího jazyka. Došli jsme k výsledku, že do výuky lze zapojit otázky s vyšší kognitivní náročností i u studentů, jejichž úroveň jazyka je nízká.

V následující části práce jsme navrhli vyučovací aktivity, které lze zapojit do vyučování a které vedou do vyšších stupňů Dimenze kognitivního procesu RBT. Námi navržená cvičení vedou až do úrovně 6 Hodnotit.

V poslední kapitole naší práce jsme vyhodnotili dotazník týkající se Bloomovy taxonomie a toho, zda ji pedagogové znají a využívají při své práci. Z tohoto dotazníku vyplynulo, že větší část učitelů tento pojem zná a někteří z nich tuto teorii aktivně využívají. Dalším pozitivním zjištěním bylo, že pedagogové, kteří RBT neznali, projeví zájem o to, se s touto teorií blíže seznámit. Tento fakt považujeme za velmi pozitivní, neboť právě pozitivní přístup ze strany učitele k této teorii se pro její implementaci v českém školství jeví jako stěžejní.

Na základě naší práce lze poznamenat, že RBT je možné použít i pro výuku španělského jazyka, jelikož při správném použití této taxonomie je možné klasifikovat do kategorií i úkony spojené s učením se jazyku, a to jak v rámci Dimenze poznatků, tak v rámci Dimenze kognitivního procesu. Také jsme na základě analýzy vybraných učebnic zjistili, že již samotné splnění zadání těchto cvičení vede k zapojení myšlenkových procesů, které tato teorie popisuje. Je tedy zřejmé, že toto schéma kognitivních procesů je ve výuce zapojeno vždy, byť jen na nižších úrovních. Nicméně je lepší, pokud pedagog o existenci této teorie ví a aktivně se snaží o její použití, jelikož tato jeho činnost pak napomáhá k zapojení činností, které odpovídají vyšším kategoriím RBT. V naší práci také navrhujeme několik aktivit, které je možné zapojit do vyučování a které vedou k zapojení činností na úrovni 6 Tvořit RBT. Tyto aktivity byly zvoleny tak, aby jejich příprava nebyla časově ani materiálově náročná a šlo je tak zapojit do výuky bez větších problémů.

Z naší práce tedy vyplývá, že zapojení RBT do výuky španělského jazyka na středních školách je možné a není ani tak složité, jak by se mohlo zdát na první pohled.

## **9b Conclusión**

El propósito del trabajo de fin de carrera fue primero investigar la problemática de la Taxonomía de Bloom revisada, en la relación con la enseñanza de español como lengua extranjera y describir la relación entre ellos. El segundo propósito fue tratar de buscar las posibles soluciones para la implicación de dicha teoría en la enseñanza del español en los institutos.

En primer lugar, se ha descrito la Taxonomía de Bloom, las razones del origen y su forma. Después, se ha analizado la taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl en 2001. Además, se ha comparado ambas formas de taxonomía y se han indicado las diferencias de la terminología y del sistema entre ellas.

En el capítulo siguiente, hemos hablado sobre la aceptación de ambas taxonomías en el ambiente checo. Podemos afirmar que la aceptación primero en Checoslovaquia y después en la República Checa ha sido generalmente positiva. Los especialistas se interesaron más por la taxonomía entre los años sesenta y ochenta. Igualmente, nacieron versiones revisadas de este sistema. De ellas cabe destacar la de Vratislav Čapek (1976) para la enseñanza de historia. A lo que se refiere a la aprobación de la Taxonomía de Bloom revisada, se puede decir que también ha sido aceptada de manera muy positiva. Los expertos han determinado algunas condiciones de su implementación por maestros checos. Los profesores tienen que conocer la teoría muy bien, deben tener una actitud positiva ante ella y, además, hay que crear los materiales educativos para los estudiantes, con la finalidad de que la teoría se implemente en la educación.

En la parte siguiente de este trabajo, hemos clasificado las partes de lengua extranjera (española) en las categorías de Dimensión de niveles de conocimiento (de la Taxonomía revisada). Asimismo, hemos analizado varios ejercicios de los libros de alumno de español para institutos. En base al análisis, hemos determinado las categorías de Dimensión de procesos cognitivos (de la Taxonomía revisada), en las que se lleva cuando los estudiantes hacen los ejercicios. A lo que se refiere a la Dimensión de niveles de conocimiento, se puede decir que es posible usar los cuatro niveles de conocimiento para clasificar las partes de lengua española. En cuanto al análisis, hemos concluido que los ejercicios llevan hasta el nivel 4 Análisis de Dimensión de procesos cognitivos.

La continuación de nuestro trabajo se ha enfocado en preguntas, o sea, en la función y la manera en la que se deberían formular para que fueran lo más útil. En el capítulo, también hemos clasificado las preguntas. Primero, las hemos clasificado de manera “clásica” y después las hemos organizado según la taxonomía de Bloom. También, hemos hablado sobre la correspondencia cognitiva entre las preguntas y las respuestas. Para concluir, hemos hablado sobre el uso de este tipo de preguntas en la enseñanza de la lengua extranjera. Hemos llegado a la conclusión de que en el proceso educativo, se pueden usar las preguntas con la exigencia cognitiva más alta incluso para estudiantes que todavía tienen el nivel de idioma muy bajo.

En el capítulo siguiente, hemos propuesto las actividades educativas cuales es posible usar en la enseñanza y cuales llevan hasta los niveles más altos de Dimensión de procesos cognitivos (de la Taxonomía revisada). Estos ejercicios llegan hasta el nivel 6: Crear.

En el último capítulo del trabajo, hemos evaluado el cuestionario sobre la taxonomía de Bloom y el uso y el conocimiento de dicha teoría entre los maestros. A base del cuestionario, ha surgido que la parte más grande de los maestros conocen el término “la Taxonomía de Bloom” y la usan activamente. Además, se ha visto que los maestros que no conocen la taxonomía quisieran saber más informaciones sobre ella. Cabe destacar este hecho, ya que la actitud positiva ante esta teoría es lo más importante para su implementación en el sistema educativo checo.

A base de nuestro trabajo, hemos concluido que la Taxonomía de Bloom revisada se puede usar en la enseñanza de español como lengua extranjera. Si se usa correctamente, se pueden clasificar los hechos conectados con el aprendizaje del idioma tanto en la Dimensión de niveles de conocimientos, como en la Dimensión de los procesos cognitivos. En base al análisis de los ejercicios, hemos concluido que su uso equivale al de los procesos mentales, los cuales son descritos en la Taxonomía. Por eso, se ve que este esquema se usa siempre pero solo en los niveles más bajos. Sin embargo, es más efectivo si los maestros usan la Taxonomía de una manera más activa. Se han propuesto algunas actividades para la enseñanza de la lengua extranjera. Estas actividades llevan hasta el nivel 6 Crear. Hemos elegido dichas actividades porque son fáciles para la preparación y no se necesitan muchos materiales extras. Por eso, creemos que la implicación de estas actividades en el proceso educativo debería ser fácil.

Al fin y al cabo, creemos que la implicación de la Taxonomía de Bloom revisada en la enseñanza de español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria es posible, y no tan difícil como podría parecer a primera vista.



## Seznam použitých zdrojů

### Seznam použité literatury

Anderson, Lorin W. a Krathwohl, David R.. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Abridged Edition. New York: Addison Wesley Longman, 2001. Print.

Anil, Beena. „Higher-Order Questioning in SL Classrooms – A study.“, *The Buckingham Journal of Language and Linguistics* 8 (2015): 47-55. Web. 15 březen 2018.

Balada, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. Print.

Bloom, Benjamin Samuel (Ed.). *Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay, 1956. Print.

Byčkovský, Petr. „Vymezování výukových cílů - předpoklad řízení výuky.“, *Vysoká škola* 28 (1979): 120-133. Print.

Byčkovský, Petr. *Základy měření výsledků výuky: Tvorba didaktického testu*. Praha: ČVUT, 1982. Print.

Byčkovský, Petr a Kotásek Jiří. „Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie.“, *Pedagogika* 54 (2004): 227-242. Web. 6 srpen 2017.

Čapek, Vratislav. *Teoretické a metodologické základy didaktiky dějepisu*. Praha: SPN, 1976. Print.

Dillon, James Thomas. „Cognitive Correspondence between Question/Statement and Response.“, *American Educational Research Journal* 19 (1982): 540-551. Web. 10 duben 2018.

- Dziková, Hana. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Print.
- Fisher, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 2011. Print.
- Flynn, Kathleen. Hill D. Jane. „Asking the right questions.“ *Journal of Staff Development* 29 (2008): 46-52. Web. 13 únor 2018.
- Fontana, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. Print.
- Gall, Meredith. „Synthesis of Research on Teacher’s Questioning.“ *Educational Leadership* 42 (1984): 40-47. Web. 10 duben 2018.
- Grecmanová, Helena a Urbanovská Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. Print.
- Holešovský, František. „Příspěvek k problematice cílů výchovy, zvláště výchovy estetické.“, *Pedagogika* 31 (1971): 105-130. Web. 2 únor 2018.
- Holý, Karel a Mazák Eduard. „Samostatnost a samostatná práce studentů vysokých škol.“ *Pedagogika* 38 (1988): 578-583. Web. 25 leden 2018.
- Hudecová, Dagmar. „Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů.“, *Pedagogika* 54 (2004): 274-283. Web. 6 srpen 2017.
- Kalhous, Zdeněk a Obst Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. Print.
- Kerry, Trevor. *Explaining and Questioning (Mastering Teaching Skills)*. Nelson Thornes, 2002. Print.
- Krathwohl, David R.. „A Revision of Bloom’s Taxonomy: An Overview.“, *Theory into Practice* 41 (2002): 212-218. Web. 29 leden 2018.
- Mareš, Jiří a Křivohlavý Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. Print.

- Marzano, Robert J., Pickering, Debra J. a Pollock Jane E. *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*. USA: ASCD, 2001. Print.
- Pařízek, Vlastimil. „Výzkum cílů vyučování, výběru a struktury učiva.“, *Pedagogika* 15 (1965): 162-178. Web. 25 leden 2018.
- Pasch, Marvin a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 2005. Print.
- Průcha, Jan. „Psychodidaktická teorie B. S. Blooma“, *Pedagogika* 32 (1982): 209-219. Web. 28 únor 2018.
- Rybová, Lenka. *Národní stereotypy: vztah Čechů a Španělů*. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2017. Web. 20 duben 2018.
- Říha, Zdeněk. „Využití taxonomie úloh pro rozvoj tvůrčího myšlení studentů.“ *Vysoká škola* (1976-1977): 395-400. Print.
- Seaman, Mark. „Bloom’s Taxonomy - Its Evolution, Revision, and Use in the Field of Education.“ *Curriculum and Teaching Dialogue* (2011): 29-43. Web. 15 prosinec 2018.
- Skalková, Jana. *Od teorie k praxi vyučování na střední všeobecně vzdělávací škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. Print.
- Skalková, Jana. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. Print.
- Starý, Karel. „Možnosti použití revidované Bloomovy taxonomie v praxi.“ *Komenský* 129 (2005): 22-26. Print.
- Šed'ová, Klára, Švaříček Roman a Šalamounová Zuzana. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. Print.
- Tollingerová, Dana. „Úvod do teorie a praxe programované výuky a výcviku.“ Příloha časopisu *Odborná výchova* 21 (1970-1971). Print.
- Váňa, Josef. „O metodologických problémech rozvoje pedagogické vědy.“ *Pedagogika* 12 (1962): 272-315. Web. 27 leden 2018.

Vávra, Jaroslav. „Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?“. (Výzkumný ústav pedagogický v Praze), Metodický portál: Články  
<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html>, získáno 6 srpen 2017.

### **Seznam tabulek**

Tabulka č. 1; Rozdíl mezi původní taxonomií a RBT

Tabula č. 2; Taxonomická tabulka

Tabulka č. 3; Fáze osvojení si druhého jazyka a víceúrovňové otázky

Tabulka č. 4; Bloomova taxonomie napříč úrovněmi osvojování jazyka

Propojení myšlení, jazykových funkcí a osvojování jazyka

### **Seznam grafů**

Graf č. 1; Otázka č. 1 - Jste muž nebo žena?

Graf č. 2; Otázka č. 2 - Kolik je Vám let?

Graf č. 3; Otázka č. 3 - Jste pedagogem na střední odborné škole či na gymnáziu?

Graf č. 4; Otázka č. 4 - Jak dlouho vykováváte svou profesi?

Graf č. 5; Otázka č. 5 - Jaký cizí jazyk vyučujete?

Graf č. 6; Otázka 6 - Jakým způsobem nejčastěji probíhá Vaše výuka?

Graf č. 7; Otázka 13 - Setkal/a jste se někdy s pojmem Bloomova taxonomie

Graf 8; Otázka 14 - Seznámení se s Bloomovou taxonomií v průběhu studia

Graf 9; Otázka 15 - Seznámení se se všemi úrovněmi taxonomie v průběhu studia

Graf č. 10; Otázka č. 16 - Seznámení s Bloomovou taxonomií v průběhu praxe a její využití

Graf 11; Otázka 17 - Zohlednění Bloomovy taxonomie v kurikulárních dokumentech školy

Graf č. 12; Otázka č. 18 - Zájem o hlubší prozkoumání tématu

## Přílohy

Příloha č. 1: Otázky z dotazníku o aktivizujících metodách včetně části o Bloomově taxonomii

Otázka č. 1

*Jste muž nebo žena?*

- Muž
- Žena

Otázka č. 2

*Kolik je Vám let?*

- 24-30
- 31-40
- 41-50
- 51 a více

Otázka č. 3

*Jste pedagogem na střední odborné škole či na gymnáziu?*

- SOŠ
- gymnázium

Otázka č. 4

*Jak dlouho vykonáváte svou profesi?*

- 1-5 let
- 6-10 let
- 11-20 let
- 21 a více let

Otázka č. 5

*Jaký cizí jazyk vyučujete? (Můžete vybrat z více možností)*

- Španělština
- Angličtina
- Francouzština
- Němčina

- Jiný
- Vlastní odpověď

Otázka č. 6

*Jakým způsobem nejčastěji probíhá vaše výuka?*

- Individuální práce (studenti většinu času pracují samostatně dle zadání)
- Frontální výklad (učitel vede hodinu, stojí v centru dění)
- Skupinová práce (výuka spočívá na nějaké formě kooperativního vyučování)

Otázka č. 7

*Které z těchto aktivit podle Vás v žácích nejlépe podněcují kreativitu a samostatné myšlení žáků?*

- Důkladné vysvětlení gramatických pravidel a jejich opakované fixování
- Čtení a práce s textem
- Psaní na zadané/zvolené téma
- Skupinové aktivity
- Diskuze (řízené, polořízené, volné)
- Didaktické hry
- Modelování situací z reálného života
- Vlastní odpověď

Otázka č. 8 (rozdělovací)

*Používáte ve výuce aktivizující metody?*

- Ano
- Ne

Otázka č. 9

*Proč aktivizující metody nepoužíváte?*

- Nikdy jsem o nich neslyšel/a.
- Jsou náročné na přípravu a čas.
- Škola mě v tomto úsilí nepodporuje.
- Zním je, ale neumím s nimi pracovat.
- Vlastní odpověď

Otázka č. 10 (otevřená)

*Popište prosím stručně, co si představujete pod pojmem „aktivizující metody“.*

Otázka č. 11

*Které metody aktivně využíváte?*

- Diskuzní
- Heuristické (poznávací, objevovací)
- Situační (řešení „reálného“ problému)
- Inscenační
- Herní (scénické)
- Nepoužívám nic z výše uvedených
- Chybí zde podle Vás nějaká aktivizující metoda?

Otázka č. 12 (otevřená)

*Můžete poskytnout – velice stručně – konkrétní příklad aktivity/metody z Vaší praxe?*

Otázka č. 13 (rozdělovací)

*Setkal/a jste se někdy s pojmem Bloomova taxonomie?*

- Ano
- Ne

Otázka č. 14

*Pokud jste se Bloomovou taxonomií setkal/a během vašeho pedagogického vzdělávání, byla Vám teorie dostatečně vysvětlena tak, abyste ji později mohl/a aktivně využívat ve své výuce?*

- Ano
- Ne

Otázka č. 15

*Zabýval/a jste se během Vašeho pedagogického vzdělávání všemi úrovněmi taxonomie?*

- Ano
- Ne

Otázka č. 16

*Pokud jste se seznámil/a s Bloomovou taxonomií až během své praxe, využíváte toto schéma ve výuce?*

- Ano

- Ne

Otázka č. 17

*Je Bloomova taxonomie zohledněna v kurikulárních dokumentech Vaší školy?*

- Ano
- Ne

Otázka č. 18

*Měl/a byste zájem toto téma prozkoumat hlouběji a případně jej později zapojit do výuky? (součástí krátký popis BT)*

- Ano
- Ne