

Aspekty rozvoje žákova potenciálu v konstruktivistickém pojetí edukačního procesu

Marcela OTAVOVÁ, Barbora DOSKOČILOVÁ,
Denisa WINDSOROVÁ, Barbora PUTNOVÁ

The Aspects of Pupil Potential in Constructivist Conception of the Educational Process

Abstract: The aim of the article is to anchor the development of pupils' potential as an integral part of fulfilling the principles of the constructivist conception of the educational process. We also aim to define the professional competencies of the primary teacher associated with the specifics of learner-centered education and to describe the conditions that are necessary to create for the implementation of approaches that develop pupils' potential in accordance with the declared professional needs of teachers.

Key Words: Pupil Potential, Constructivist Instruction, Facilitation in Education, Communication, Co-operation, Learning Goals, Self-Reflection, Self-Development

Úvod

Konstruktivistické vyučování předpokládá aktivní participaci žáka na učebním procesu, samostatné získávání poznatků při uplatňování aktivizačních metod a forem výuky, experimentování a diskusi. Znalosti

nejdou pasivně přijímány, ale jsou subjektem aktivně vytvářeny v průběhu procesu poznávání. V konstruktivisticky pojaté výuce dochází k obohacování a zpřesňování stávající myšlenkové struktury žáka. Taková výuka je spojená s rozvojem kritického myšlení, ale i zdokonalováním komunikačních a kooperativních dovedností žáků.

Jak je možné ovlivňovat žákův potenciál v podmínkách primárního vzdělávání?

Implementace konstruktivistických přístupů ve výchovně vzdělávacím procesu opřená o soubor profesních kompetencí primárního pedagoga má kvalitativní dopad na úroveň sebedůvěry žáků ve vlastní schopnosti, sebeúčinnost a rozvoj jejich potenciálu. Vyučování orientované na žáka připravuje podmínky, za kterých je možné mnohdy skrytý žákovský potenciál odhalit, a umožňuje plánování cílených kroků k individualizaci výchovně vzdělávacího procesu. Výzkumné šetření otevírá i takové aspekty edukačního procesu, které lze v souvislosti s rozvojem žákovského potenciálu považovat za náročné výzvy, či přímo bariéry.

1 Stav řešené problematiky

Konstruktivismus je jednou z významných teorií ovlivňujících zejména přírodovědné a matematické vzdělávání. Konstruktivismus v matematice zkoumají autoři Molnár, Šubrtová, Vaněk (2008) a Hejný, Kuřina (2015) Hejného matematika orientovaná na budování schémat. Principy badatelství v přírodovědných předmětech se zabývají Nezvalová (2006, 2007) a Bílek, Rychtera, Slabý (2008). Společně s konstruktivistickou pedagogikou zastoupenou aplikací metod a strategií RWCT - Reading and Writing for Critical Thinking – Richardson (1997), Selley (1999), Lambert (2002) in Tomková (2007) jsou společným východiskem pro individualizaci výuky a její zkvalitňování ve prospěch každého žáka.

Prostřednictvím kvalitně připravených podnětů, učebních materiálů a strategií učitel žákům poskytuje dobré podmínky pro sebeiniciaci a sebeorganizaci, vlastní objevování a rekonstrukci zkušenosti, a tím i připravenost pro praktický život plný změn.

Bandura (1970) pracuje s pojmem self-efficacy, sebeúčinnost, sebevědomí ve vztahu k dosahování cílů. Zahrnuje také principy formativního

hodnocení, kdy je pro žáka určující průběžná reflexe a vyhodnocování úrovně naplnění cílů. Úspěch, dosažení cíle živí vnitřní motivaci žáka a umožňuje jeho další rozvoj.

Učitel svým autentickým prožíváním a chováním modeluje facilitativní atmosféru ve třídě a modeluje tak podmínky, za kterých se tento princip může stát součástí její dynamiky. Dítě, které je akceptováno, je vkládána důvěra v jeho schopnosti, může se svobodně rozhodovat v bezpečném prostředí, jsou respektovány jeho individuální potřeby, zájmy a emoce, dosahuje zdravého sebepřijetí a tím pozitivně ovlivňuje i interpersonální vztahy, dokáže stejně přistupovat i ke svému okolí.

Učitel facilitátor si klade nezbytnou otázku: Jakou formu podpory poskytnu k naplnění cílů konkrétního žáka?

Konstruktivističtí pedagogové považují hodnocení za součást učení, nikoli za proces, který následuje výhradně za výstupem či produktem výuky.

Petty (2008) charakterizuje formativní hodnocení jako hodnocení podle individuální vztahové normy.

Clarke řadí formulování učebních cílů (včetně formulování kritérií úspěchu) a jejich sdílení se studenty mezi základní techniky formativního hodnocení. Nejdůležitějším prvkem formativního hodnocení, a mnohdy jeho synonymem, je podávání zpětné vazby. Konkrétní, korektivní a včasná zpětná vazba představuje informace, které žák potřebuje pro svůj další pokrok. Clarke považuje za důležité monitorovat a hodnotit již žákovo porozumění (Clarke in Novotná, Krabsová, 2013).

Wiliam (2016) definuje pět strategií formativního hodnocení, které umožňují učiteli efektivně realizovat edukační proces na základě porozumění potřeb žáků a průběžného vyhodnocování cílů s oporou o důkazy o učení a zároveň činí z formativního hodnocení jednu ze zásadních profesních kompetencí učitele.

Aktivizování žáků jako „vlastníků“ svého učení, tedy naplňování páté strategie formativního hodnocení, má v kontextu rozvoje žákova potenciálu určující roli a je podle Barkatové (2014) založeno na třech klíčových faktorech.

a) *Nastavení učebních aktivit v kontextu osobních cílů*



Diagram 1: Strategie formativního učení (Wiliam, 2016)

Žák je podporován v propojování cílů školního učení s cíli zpřesňujícími aspiraci žáků a vedoucími ke kariérní profilaci, která se může odrážet např. ve volbě volnočasových aktivit.

b) Spojení vynaložení úsilí s úspěchem

To je zajištěno realistickým chápáním kritérií úspěchu, identifikací správně provedených činností, podporou proaktivního vyhledávání pomoci a umožněním využít zpětnou vazbu k vlastnímu pokroku.

c) Zapojování žáků do plánování práce

Této metě se lze přiblížit vytvářením příležitostí pro participaci žáků na organizaci úkolů, volbě metod, forem, strategií a prostředků, které ke stanoveným cílům vedou. Tento faktor zahrnuje napomáhání žákům přemýšlet o jejich myšlení a učení a poznávat vlastní kognitivní procesy. Odpovídání na otázku *Jak se učím?* je výzkumníky nazýván metakognicí (Flavell in Wiliam, 2016), v širším kontextu také autoregulací učení

(Boekaertsová, Maes, Karoly in Wiliam, 2016), tedy vícesložkovým, vícestupňovým a opakujícím se procesem sebeřízení, který zahrnuje jak metakognici, tak emoce.

Pokud se dítě učí ve *flow* a má emoční vazbu k tomu, co se učí – baví ho to, protože při učení využívá své nejlepší talenty –, bude schopno využívat naučené věci dlouhodobě. Jestliže se z něčeho, co se učíme, stane dovednost (návyk), synapse přetrvávají celý život. Dítě by se mělo věnovat především předmětům, v nichž může skutečně vyniknout a rozvíjet svůj talent, nikoli snažit se zlepšovat v tom, k čemu talent nemá. Pochopitelně se musí učit i předměty, které mu nejdou, aby školu zvládlo dokončit, důležité ovšem je nezaměřovat se za každou cenu pouze na oblasti, které dítěti nejdou, a kvůli tomu přehlížet jeho dovednosti (Mühlfeit, Novotná, 2018, s. 54–55).

Rogers deklaruje, že empatické, autentické a akceptující reakce vůči žákovu projevu mají v pedagogické praxi pozitivní a nenahraditelný vliv. Další Rogersovou premisou, která definuje osobnost kompetentního učitele, je důvěra ve svého žáka, v jeho schopnost rozvinout svůj potenciál. To znamená do značné míry upustit od pedagogické intervence – koordinace a úkolování, a naopak vytvářet atmosféru pro svobodné zkoumání, objevování a poznávání (Mikoška, 2014).

Mezi stěžejní dovednosti učitele facilitátora, které jsou identifikovatelné v praxi primárního vzdělávání a které v různé intenzitě reflektují Rogersovo pojetí facilitace, patří:

- vytváření bezpečného prostředí (otevřená atmosféra, prostor pro vyjádření názorů a diskusi, dostatečný čas a prostor pro reflexi a sebereflexi, využívání komunitního kruhu, formulovaná a revidovaná pravidla soužití, spoluúčast žáků na rozhodování...)
- spoluvytváření podnětného učebního prostředí (třída jako pracovní dílna, široká nabídka didaktických pomůcek a studijních materiálů a volnost žáků v jejich výběru...)
- pečlivé promýšlení cílů výuky, plánování s oporou o reflexi předchozích cílů výuky a zpětnou vazbu žáků
- uvědomělé plánování učebních aktivit tak, aby byla podpořena interakce mezi členy skupiny (posílení komunikativních a kooperativních kompetencí, rozvoj seberegulace skupiny)

- reflexe individuálního pokroku žáků v oblasti poznávací i sociální (strategie formativního hodnocení, zpětná vazba, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení, využití žákovského portfolia jako nástroje hodnocení ve formativní funkci)
- modelování a vytváření podmínek pro zpětnou vazbu v průběhu učební činnosti (prostor pro otázky, diskusi...)
- jasná, srozumitelná a včasná formulace kritérií hodnocení
- udržování motivace a aktivizace žáků vhodným výběrem metod a strategií
- vytváření příležitostí pro rozvoj vyjádření samostatného úsudku a kritické myšlení (Otavová, 2018).

2 Výzkumné otázky a metody

Se zvážení limitů, kterým pedagogické výzkumy dlouhodobě čelí v souvislosti s pandemickou situací, jsme k zodpovězení výzkumných otázek v této fázi šetření zvolili polostrukturované písemné dotazování. Rozhodnutím kombinovat kvantitativní a kvalitativní dotazování jsme usilovali o co největší míru ukotvení respondentů v teoretickém rámci výzkumu na jedné straně a jednoznačně definovaným účelem dotazování na straně druhé, tedy obsažnosti odpovědí a pružnosti získávání informací.

Kvalitativní dotazování umožňuje respondentovi vyjevit své zcela subjektivní pohledy a názory, navrhopvat možné vztahy a souvislosti, vztahovat se k tématům vlastních aktuálních podmínek (Hendl, 2005, s. 170).

V kvalitativním výzkumu je hlavním nástrojem sběru a analýzy dat sám výzkumník. Pochopení podstaty dílčích procedur kvalitativní analýzy umožní směřovat k úspěšné realizaci analytického procesu a minimalizovat rizika zkreslení výsledků šetření (Skutil, 2011, s. 215).

Respondentům byly předloženy jak uzavřené a polouzavřené položky, tak zejména soubor otázek otevřených, při jejichž analýze volíme cestu otevřeného kódování a kategorizace směřující k vyhodnocení. Po obsahové stránce je dotazování tvořeno položkami zjišťujícími fakta, největší

měrou jsou však zastoupeny otázky zjišťující mínění, postoje a motivy respondentů.

Vytěžení výsledků takto koncipovaného šetření plánujeme zúročit v navazujícím výzkumu, který porozumění klíčovým aspektům rozvoje žákova potenciálu v konstruktivistickém pojetí výuky prohloubí.

Hlavní výzkumná otázka byla stanovena následovně:

Jaké jsou příležitosti pro rozvoj žákova potenciálu v konstruktivistickém pojetí edukačního procesu v primární škole?

Hlavní výzkumnou otázku doplňují dílčí podotázky:

Jak učitelé posuzují podmínky pro naplňování principů konstruktivismu ve výuce?

Jaké metody a formy, které směřují k individualizaci výuky, učitelé ve své výuce realizují?

Jakým způsobem učitelé ověřují a vyhodnocují efektivitu edukačního procesu pro rozvoj žákova potenciálu?

S jakými principy a profesními kompetencemi pedagogové konstruktivistické pojetí edukačního procesu spojují?

3 Realizace a výsledky výzkumu

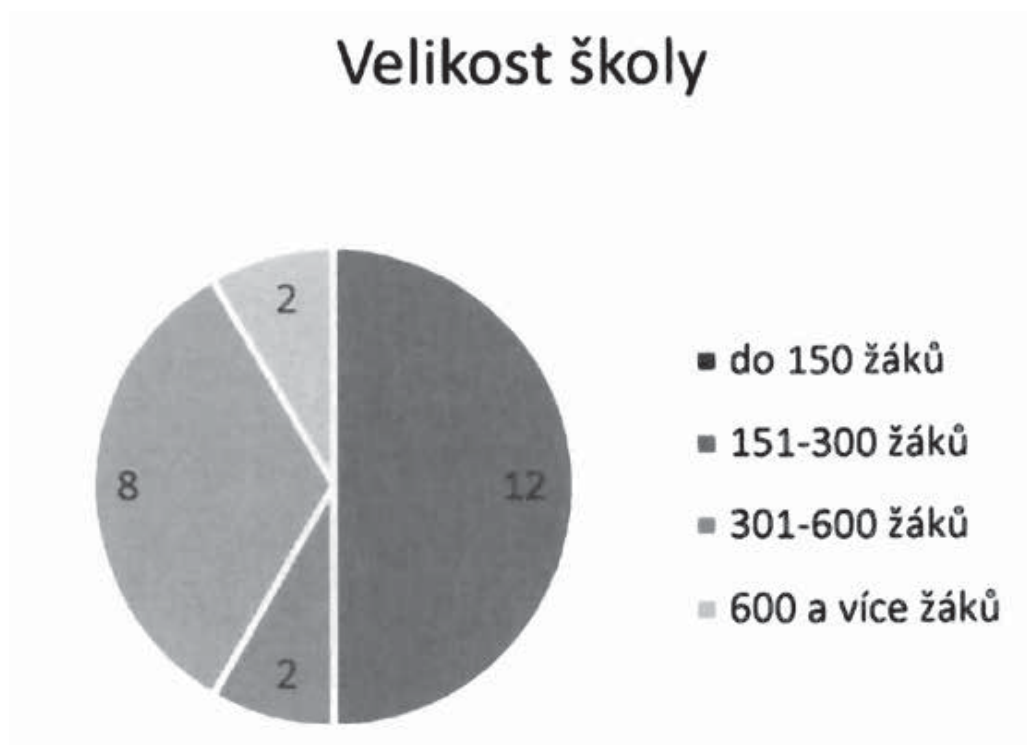
Výzkumný vzorek byl tvořen skupinou celkem 24 informantů, 21 pedagogů reprezentuje první stupeň a 3 pedagogové reflektují svou zkušenost s výukou na 2. stupni ZŠ.

Významné hodnotící měřítko pro náš výzkum představovala délka praxe, aspekty výuky jsme tedy vyhodnocovali u patnáctičlenné skupiny pedagogů s délkou praxe do 5 let a skupina pedagogů s praxí od šesti let byla tvořena devíti informanty.

Zastoupení žen a mužů odpovídá běžnému poměru v praxi českého základního školství. Na výzkumu participovalo 21 učitelek a 3 učitelé.

Statistické údaje doplňuje typ a velikost školy, uvádíme v Grafu 1 a Grafu 2, a specifikace role, kterou informant nad rámec pozice učitele prvního stupně, respektive druhého stupně vykonává. Sedm pedagogů deklaruje svou aktuální či předchozí zkušenost s prací asistenta pedagoga, tři oslovení uvádějí pozici vychovatele ve školní družině, zastoupení jsou také dva metodici prevence, jeden speciální pedagog a jeden metodik

informačních a komunikačních technologií. Výčet doplňuje v položce *jiná role* projektový manažer a asistent pro doučování a reedukaci.



Graf 1: Velikost školy



Graf 2: Typ školy

Jak učitelé posuzují podmínky pro naplňování principů konstruktivismu ve výuce?

Podmínky pro naplňování principů konstruktivismu ve výuce		
kategorie	Četnost zastoupení kategorie, deskriptory	
	Učitelé do 5 let praxe	Učitelé s 6 a více lety praxe
Klima školy (21)	Rozhodně ano 4 Spíše ano 11 Spíše ne 0 Ne 0	Rozhodně ano 4 Spíše ano 4 Spíše ne 0 Ne 0
Spolupráce vedení a týmu (22)	Úroveň 1-7 Úroveň 2-6 Úroveň 3-2 Úroveň 4-0 Úroveň 5-0	Úroveň 1-3 Úroveň 2-3 Úroveň 3-2 Úroveň 4-1 Úroveň 5-0
Profesní učení (23)	Dlouhodobá spolupráce s kolegy v plánování, realizaci a reflexi výuky Vzájemné kolegiální hospitace Oborová meziškolní sdílení pedagogů	Oborová meziškolní sdílení pedagogů DVPP

Tabulka 1: Podmínky pro naplňování principů konstruktivismu ve výuce

Při posuzování úrovně klimatu školy, které je bezpečné pro profesní učení a kolegiální spolupráci, byli pedagogové s praxí do 5 let v souladu s pedagogy služebně staršími. Obě skupiny respondentů posuzují klima školy, ve které vykonávají svou pedagogickou praxi, za příznivé pro uplatňování rozmanitých forem spolupráce a rozvoj profesního učení. Pozitivní školní klima je určujícím předpokladem také pro budování bezpečného prostředí v jednotlivých třídách a umožňuje pedagogům účinně pracovat s třídními kolektivy jak ve zvyšování efektivity edukačního procesu, tak budování příznivé dynamiky kolektivu.

Potřeby učitelů a jejich očekávání směrem k vedení školy jsou velmi rozsáhlé a komplexní. Hodnocení spolupráce vedení školy s učiteli je v obou kategoriích hodnoceno velmi vysoko.

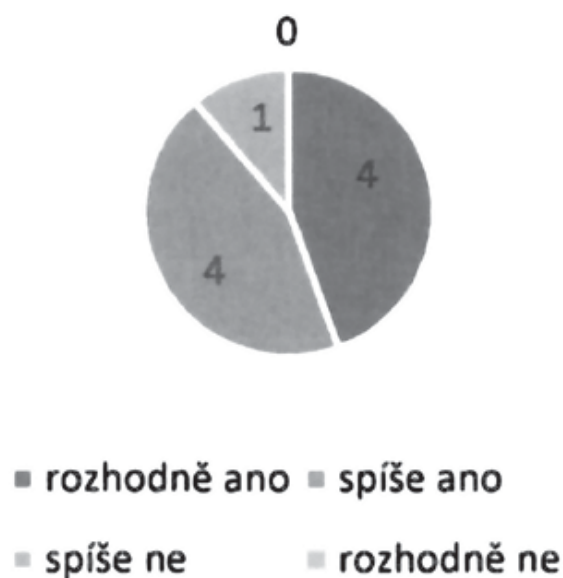
Analýza odpovědí zaměřených na preferenci strategií profesního učení přinesla převládající přesvědčení o efektivitě dlouhodobé spolupráce

Bezpečnost klimatu školy pro profesní učení a kolegiální spolupráci



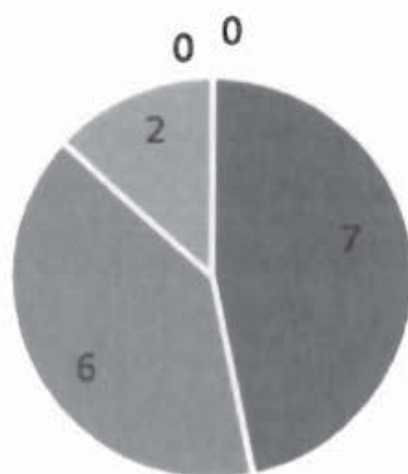
Graf 3: Klima školy – respondenti do 5 let prax

Bezpečnost klimatu školy pro profesní učení a kolegiální spolupráci



Graf 4: Klima školy – respondenti s 6 a více lety praxe

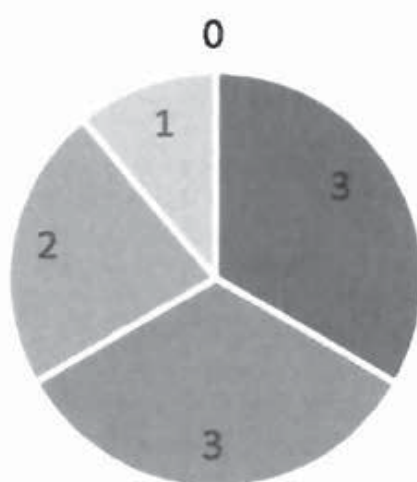
Spolupráce pedagogického týmu a vedení školy



■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5

Graf 5: Spolupráce vedení a týmu – do 5 let praxe

Spolupráce pedagogického týmu a vedení školy



■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5

Graf 6: Spolupráce vedení a týmu – s 6 a více lety praxe

s kolegy ve všech fázích výuky a využívání příležitostí pro získání popisné zpětné vazby kolegy při vzájemných hospitacích u začínajících učitelů. V této kategorii měla své silné zastoupení také oborová spolupráce pedagogů napříč školami.

Tento formát spolupráce preferovali také učitelé s delší praxí, ti se vyjádřili též k efektivitě akreditovaných kurzů DVPP. V menší míře deklarovali příklon k vzájemným kolegiálním hospitacím a dlouhodobé spolupráci s kolegy v plánování, realizaci a reflexi výuky.

S profesním učením přímo na pracovišti s využitím potenciálu kolegů více souzní učitelé začínající. Pro ty bývá také typické, že vzájemné návštěvy v hodinách berou jako přirozený způsob sdílení své pedagogické praxe. Není pro ně ohrožující ani fakt, že do jejich otevřených hodin přicházejí na observaci učitelé z jiných škol. Otevřeněji a detailněji analyzují a reflektují svou výuku.

V interpretaci výsledků této oblasti dotazování uvádíme deskriptory k jednotlivým kategoriím, které v kontextu vytvářejí obraz pojetí individualizace výuky informantů.

Pro pedagogy a praxí do pěti let je párová a skupinová práce přirozenou součástí výuky. Pro rozvoj spolupráce a kooperativních dovedností svých žáků využívají rozmanité metody a formy, nejčastěji deklarují didaktickou hru a projektové vyučování.

Hlubší úvaha nad adekvátností volby kooperativní strategie byla široce zastoupená mezi pedagogy s praxí nad 6 let. Rozhodování o formách výuky založených na spolupráci podléhá formulovaným edukačním cílům. Využití didaktické hry a projektové výuky plní významnou roli v rozvoji spolupráce žáků i v této skupině.

V obou skupinách učitelé potvrdili efektivitu komunitního kruhu a řízené diskuse jako metod vhodných pro rozvoj komunikace a aktivního naslouchání.

Významnými ukazateli individualizace výuky je v obou skupinách oslovených pedagogů možnost volby, a to jak v rozhodování o formě výuky, výběru didaktických prostředků či studijních materiálů, tak podobě výstupu či produktu učební činnosti, úrovně obtížnosti nebo variantního řešení zadaného úkolu. Pedagogové nad 6 let praxe uvádějí jako

příležitost pro individualizaci také modifikaci výukového cíle na základě typologie žáka a jeho potenciálu.

Jaké metody a formy, které směřují k individualizaci výuky, učitelé ve své výuce realizují?

Využití metod a forem směřujících k individualizaci výuky		
Kategorie	Deskriptory	
	Učitelé do 5 let praxe	Učitelé s 6 a více lety praxe
Kooperativní dovednosti (8,11)	Didaktická hra Párová a skupinová práce Projektové vyučování <i>Zařazování skupinové a skupinové práce je přirozenou součástí výuky.</i>	Párová a skupinová práce Didaktická hra Projektové vyučování <i>Kooperativní strategie ve výuce plánují ve vztahu k formulovaným cílům.</i>
Komunikace a aktivní naslouchání (10)	Komunitní kruh Řízená diskuse	Komunitní kruh Řízená diskuse
Individualizace výuky (15)	Volba učební metody, didaktických prostředků a studijních materiálů Příležitost pro realizaci variantních řešení úkolů Gradace obtížnosti učebních úloh Volba podoby výstupu či produktu výuky	Gradace obtížnosti učebních úloh Volba učební metody, didaktických prostředků a studijních materiálů Příležitost pro realizaci variantních řešení úkolů Rozšíření nabídky didaktických prostředků a studijních materiálů Modifikace výukového cíle na základě typologie žáka a jeho potenciálu
Rozvoj potenciálu (16)	Motivace žáka v procesu učení Úroveň diskuse při řešení problému Aktivita žáka	Aktivita žáka Propojování mezipředmětových vztahů Snaha o prohlubování tématu

Tabulka 2: Využití metod a forem směřujících k individualizaci výuky

A jaké ukazatele ve výuce jim poskytují informace o rozvoji žákova potenciálu?

Je to úroveň motivace žáka a jeho aktivity ve výuce. Začínající učitelé vnímají bohatost a hloubku diskuse žáka nad problémem jako významný

důkaz jeho potenciálu. Služebně starší kolegové tento důkaz spatřují ve schopnosti žáka problém vnímat a řešit v širších souvislostech.

Jakým způsobem učitelé ověřují a vyhodnocují efektivitu edukačního procesu pro rozvoj žákova potenciálu?

Reflexe a vyhodnocení efektivitu edukačního procesu		
Kategorie	Deskriptory	
	Učitelé do 5 let praxe	Učitelé s 6 a více lety praxe
Kritéria pro formulaci cílů (12)	Konkrétnost Motivace Smysluplnost	Smysluplnost Konkrétnost Dosažitelnost Motivace
Reflexe a vyhodnocení cílů (13,14,20)	S ukončením probíraného tematického celku Úroveň splnění úkolu 2 hodiny týdně	Po každé vyučovací hodině Výstupy a produkty v žakovském portfoliu 2 hodiny týdně
Důkazy o učení žáků (17)	Sebehodnocení Pravidelné pohovory nad portfoliem ve formátu učitel-žák	Sebehodnocení Pravidelné pohovory nad portfoliem ve formátu učitel-žák
Vrstevníkové hodnocení a sebehodnocení (18,19)	Ano, nemohu posoudit Ano	Ano, nemohu posoudit Ano

Tabulka 3: Reflexe a vyhodnocení efektivitu edukačního procesu

Zatímco pro začínající pedagogy je určujícími kritérii pro formulaci cílů výuky jejich konkrétnost, smysluplnost a motivační potenciál, zkušenější pedagogové zahrnují do výčtu nejdůležitějších kritérií také dosažitelnost cílů. S dosažitelností cílů je spojen koncept zóny nejbližšího vývoje žáka a kompetence pedagoga nastavovat úroveň podpory dítěte a mířit k individualizaci výuky. Toto propojení však nepotvrzují vyjádření informantů v oblasti spojené se čtvrtou výzkumnou otázkou.

Začínající pedagogové nejčastěji vyhodnocují úroveň naplnění cílů s ukončením probíraného tematického celku, druhá skupina informantů se vyhodnocování efektivitu výuky věnuje po každé vyučovací hodině. Jako zásadní podklad pro posouzení naplnění cílů výuky uvádějí začínající pedagogové jednotlivé učební úlohy a úroveň jejich zpracování,

zatímco zkušenější pedagogové jako nástroj hodnocení uvedli portfolio žáka, ve kterém jsou výstupy z výuky sumarizovány a umožňují reflektovat žákův pokrok. Sporným se zde jeví časové hledisko. Práce s portfoliem by zde více odpovídala vyhodnocení výuky po delším časovém úseku, tedy např. i po probraném tematickém celku, jak uvádějí začínající pedagogové.

Nad vlastní výukou se pedagogové v obou cílových skupinách zamýšlejí zhruba 2 hodiny týdně, a vnímají tak sebereflexi jako důležitou součást práce pedagoga.

Shodně se pedagogové obou skupin vyjádřili k otázce posuzování žákova pokroku s oporou o důkazy o učení. Sebehodnocení je v obou skupinách považováno za nedílnou součást hodnocení žáka, to potvrzuje i odpověď na položku 19, a významnou příležitostí pro reflexi žákova pokroku za stanovené období informanti uvádějí pravidelný pohovor nad portfoliem ve formátu učitel-žák.

Informanti v obou skupinách deklarují svou jistotu ve využívání vrstevnického hodnocení na jedné straně, na straně druhé uvádějí také nedostatek zkušeností a příležitostí si potenciál této složky hodnocení ve formativní funkci vyzkoušet.

S jakými principy a profesními kompetencemi pedagogové konstruktivistické pojetí edukačního procesu spojují?

Profesní kompetence pedagogů a principy konstruktivistického pojetí edukačního procesu		
kategorie	deskriptory	
	Učitelé do 5 let praxe	Učitelé s 6 a více lety praxe
Principy (7)	Učení je aktivní proces.	Výsledkem výchovně vzdělávacího procesu je poznání jako integrovaný celek.
Učitel facilitátor (9)	Udržuje motivaci a aktivizaci žáků výběrem vhodných metod a strategií.	Vytváří bezpečné prostředí.

Tabulka 4: Profesní kompetence pedagogů a principy konstruktivistického pojetí edukačního procesu

Tabulka 4 obsahuje formulace výroků, s nimiž se informanti ve svém pojetí konstruktivismu a jeho principů ve výuce a také roli pedagoga facilitátora reprezentujícího široké spektrum profesních kompetencí ztotožnili nejvíce.

Učitelé do pěti let praxe považují za velmi důležité principy konstruktivistického pojetí edukačního procesu také následující:

- *Výuka je založená na diskusi a spolupráci mezi žáky, vrstevnickém učení. Učitel žáky na jejich cestě k vědomostem a dovednostem provází, osvojuje si roli facilitátora.*
- *Výuka je založená na dynamické interakci mezi učitelem, žákem a úkolem.*
- *Výsledkem výchovně vzdělávacího procesu je poznání jako integrovaný celek.*

Pedagogové v této skupině neakcentovali výrok týkající se úlohy cílů a jejich reflexe.

Pro učitele s 6 a více lety praxe jsou následující výroky spojeny s jejich pojetím konstruktivistické výuky:

- *Učení je aktivní proces.*
- *Výuka je založená na diskusi a spolupráci mezi žáky, vrstevnickém učení.*
- *Učitel žáky na jejich cestě k vědomostem a dovednostem provází, osvojuje si roli facilitátora.*
- *Důsledné stanovování učebních cílů a jejich reflexe vedou ke zvyšování motivace žáků k učení.*

Učitelé v této skupině neakcentovali výrok zaměřený na porozumění zóně nejbližšího vývoje žáka jako východisku pro individualizaci výuky.

Mezi profesní kompetence, které odpovídají roli učitele facilitátora, začínající učitelé ještě uvedli:

- *Poskytuje příležitosti pro vyjádření samostatného úsudku a kritické myšlení.*
- *Vytváří bezpečné prostředí.*
- *Pečlivě promýšlí cíle výuky a plánuje.*
- *Reflektuje pokrok žáků v oblasti poznávací i sociální.*

V této skupině nebyla ve skupině kompetencí pedagoga facilitátora akcentována dovednost poskytovat žákovi popisnou zpětnou vazbu

v průběhu učební činnosti. Objevuje se zde také rozpor ve vnímání důležitosti cílů ve výuce.

Učitelé s 6 a více lety praxe k důležitosti kompetence učitele vytvářet bezpečné prostředí ve třídě vyzdvihují ještě následující:

- *Udrží motivaci a aktivizaci žáků vhodným výběrem metod a strategií.*
- *Plánuje učební aktivity tak, aby podpořil interakci mezi členy skupiny.*
- *Spoluvytváří podnětné učební prostředí.*
- *Poskytuje příležitosti pro vyjádření samostatného úsudku a kritické myšlení.*

Informanti v této skupině považují dovednost pedagoga uvědoměle vytvářet skupiny za méně důležitou.

Závěr

Existuje-li nějaký obecný princip učitelské praxe, pak je to, že výuka musí odpovídat specifickým potřebám žáků, které učitel vzdělává. Učitelé, kteří jsou kompetentní k tomu, aby zjistili, kdy je přístup zvláště účinný při zlepšování učení žáků, a kdy tomu tak není, maximalizují jejich příležitosti k učení a vytvářejí vhodné podmínky pro rozvoj jejich potenciálu.

Benefitů *flow* pro učení žáků využívají progresivní pedagogické směry, alternativní školy, ale i tradiční školy implementující inovativní tendence v některých aspektech edukačního procesu. Cílevědomé zaujetí, soustředěná motivace a pozitivní ladění emocí spojených s řešením úkolu, to vše vede žáka k dosažení stanoveného cíle, je však také cílem samo o sobě.

Jádro rozvoje konstruktivistické výuky tkví přímo v prostředí tříd, ve spolupráci učitelů a dalších pedagogických pracovníků, kteří se zaměřují na propojení konstruktivistické teorie a praxe ve svých třídách a vzdělávacích plánech. Učitelé bez ohledu na délku praxe si mohou navzájem efektivně pomáhat v porozumění aspektům vlastního učení, jeho rozvoje a dopadu tohoto rozvoje na kvalitu své výuky.

Literatura:

- BANDURA, A. *Social Learning and Personality Development*. London, 1970.
- BARKAT, J. C. G. *Handing over the baton: An intervention study looking at improving students' motivational attitudes towards taking greater ownership of their learning at KS4*. London: Institute of Education, University of London, 2014.
- BÍLEK, M., RYCHTERA, J., SLABÝ, A. *Konstruktivismus ve výuce přírodovědných předmětů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008.
- HEJNÝ, M., KUŘINA, F. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha: Portál, 2015.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016.
- MIKOŠKA, P. *Člověk, psychoterapie a pedagogika v přístupu C. R. Rogerse*. Ostrava: Moravapress, 2014.
- MOLNÁR, J., SCHUBERTOVÁ, S., VANĚK, V. *Konstruktivismus ve vyučování matematice*. Olomouc: UP, 2008.
- MÜHLFEIT, J., KRŮTOVÁ, K. *Odemykání dětského potenciálu*. Brno: Management Press, 2018.
- NEZVALOVÁ, D. ed. *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání. Úvodní studie k projektu GAČR 406/05/0188*. Olomouc: UP, 2006.
- NOVOTNÁ, K., KRABSOVÁ, V. *Formativní hodnocení: případová studie*. Praha: PdF UK, 2013.
- OTAVOVÁ, M. *Konstruktivistické pojetí edukačního procesu z hlediska profesní připravenosti pedagogů v primárním vzdělávání*. Olomouc: PdF UP, 2018.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008.
- RICHARDSON, V. *Constructivist Teacher Education. Building a World of New Understandings*. Falmer Press, 1997.
- SKUTIL, M.A. kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011.
- TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: PdF UK, 2007.
- WILIAM, D., LEAHY, S. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDU LAB, 2016.

Kontakt na autorky příspěvku:

Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

email: marcela.otavova@upol.cz

Barbora Doskočilová

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: barbora.doskocilova01@upol.cz

Denisa Windsorová

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: denisa.windsorova01@upol.cz

Barbora Putnová

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: barbora.putnova01@upol.cz