

Korcová, Kateřina

Konstruktivismus v inovativních vzdělávacích programech v české škole

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická. 2006,
vol. 54, iss. U11, pp. [159]-168

ISBN 80-210-4143-9

ISSN 1211-6971

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/104645>

Access Date: 29. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

KATEŘINA KORCOVÁ

KONSTRUKTIVISMUS V INOVATIVNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH V ČESKÉ ŠKOLE CONSTRUCTIVISM IN INNOVATIONAL EDUCATIONAL PROGRAMMES IN THE CZECH SCHOOLING SYSTEM

Úvod

Snaha přizpůsobit vzdělávací programy potřebám života ve společnosti znalostí (Národní program, 2001) vede k tomu, že v dnešní, pro české školství poněkud přelomové, době, se můžeme častěji než dříve vedle označení „tradiční škola“ setkat i s pojmem „inovativní škola“, a to mnohdy ve spojitosti s hesly jako „inovativní vzdělávací program“, „konstruktivistická výuka“ nebo „vzdělávací program založený na myšlenkách konstruktivismu“. České tradiční školy mají charakteristické uspořádání i provozní podmínky – vyučuje se podle pevného rozvrhu, učitel předává žákům vědomosti, žák plní uložené úkoly, látku se učí většinou z paměti a ve své tvořivosti a iniciativě je spíše omezován (Průcha, 2004). Naopak inovativní školy jsou ty, které vznikají z neustálé potřeby měnit stávající koncepci školy (Průcha, 2003, 2004).

Konstruktivismus ve výuce

Pro mnohé z inovativních koncepcí vzdělávání se stala východiskem ke změně teorie konstruktivismu. Konstruktivismus označuje Průcha a kol. (2003) jako teorii zdůrazňující aktivní roli subjektu v pedagogických procesech. V didaktice se konstruktivisté snaží realizovat své postupy založené na předpokladu, že poznání se děje konstruováním tak, že subjekt spojuje útržky informací z vnějšího prostředí do smysluplných struktur, s nimiž provádí mentální operace podmíněné odpovídající úrovní jeho kognitivního vývoje. Bertrand (1998) v této souvislosti upozorňuje na potřebu učitele rozumět procesům učení, znát dosavadní poznatky žáků, ale i jejich způsoby zpracovávání informací, aby jim mohl pomoci překonat případný rozpor mezi individuálním a vědeckým poznáním.

Konstruktivismus ve výuce svými projevy zajišťuje takový přístup, kdy žák na základě vhodných podnětů (zajímavé otázky, problémy ze života apod.) a v příznivém klimatu třídy přistupuje aktivně k vytváření vlastního myšlenkového světa

a rozvíjí své zkušenosti a představy (Hejný, Kuřina, 2000) prostřednictvím aktivit blízkých životu, objevováním a zkoumáním materiálu ze života přejímaného (Novotný, 2002).

Charakteristické znaky konstruktivisticky pojatého vyučování jsou podle Elizabeth Murphyové (1997) následující:

- Učivo je předkládáno z různých hledisek, učitel využívá různých metod pro prezentaci učiva.
- Cíle a plány pochází přímo od žáků nebo jsou stanoveny ve spolupráci s učitelem.
- Učitel je v roli kouče, mentora, průvodce, facilitátora a tutora, tedy toho, kdo vyučuje, pomáhá překonat obtíže, připravuje, naznačuje, poskytuje fakta. Učitel uplatňuje takový styl řízení, který je protipólem příkazování a kontroly.
- Žáci aktivně sledují a řídí vlastní kognitivní činnost – vědí co umí, jak se to učí a proč.
- Učení je orientované na žáka, který je ve výuce hlavním činitelem.
- Učební situace, techniky, obsah, a úkoly reprezentují přirozenou komplexnost reality světa – autentické činnosti odrážejí skutečné životní situace.
- Zdůrazňuje se konstrukce znalostí a ne reprodukce.
- Individuální poznání žáka se proměňuje díky vyjednávání, spolupráci a sociální zkušenosti – díky kooperativnímu učení.
- Žákovy předchozí znalosti, domněnky, názory a stanoviska jsou zahrnuty do (re)konstrukčního procesu.
- Klade se důraz na řešení problémů jako na didaktickou metodu, při které se zapojuje myšlení vyššího řádu a dochází k hlubokému porozumění.
- Chyba je respektována, zprostředkuje příležitost pro vhled do žakových předchozích znalostí – s chybou se pracuje.
- Zkoumání je využíváno jako nejlepší přístup k povzbuzení žáků k nezávislému získávání znalostí a dosahování cílů.
- Žáci mají příležitost k „učňovskému učení“ (jednota praktických úkolů a rozvoje schopností a znalostí za pomoci učitele).
- Jednota znalostí je reflektována v zaměření na vztahy mezi známými pojmy a na mezipředmětové vztahy v souvislosti s novým učivem.
- Učitel upřednostňuje kooperativní učení, aby žáci měli možnost vnímat alternativní názory – úkoly musí být takové, aby umožňovaly kooperativní činnosti.
- Žákům je poskytována pomoc při překonávání limitů svých schopností – podpůrné rozvíjející vyučování.
- Hodnocení je komplexní, předmětem je široké spektrum žakovských produktů.
- Primární data zprostředkovávají odkaz na reálný svět a jeho souvislost s učivem.

Tento systém znaků vznikl syntézou charakteristik konstruktivistické výuky různých autorů¹ a slouží ke zjišťování toho, do jaké míry je výuka konstruktivistická.

¹ Jonassen (1991, 1994), Wilson&Cole (1991), Ernest (1995), Honebein (1996), více viz

vistická. Murphyová (1997) se zmiňuje o jisté rozpolcenosti názorů na to, co je konstruktivismus ve výuce, a poznamenává, že definic konstruktivistické výuky je tolik, kolik je autorů a výzkumníků. Shromáždila proto několik takových charakteristik a vytvořila na jejich základě výzkumný nástroj, který obsahuje výčet těch znaků konstruktivistické výuky, které experti považují za významné.

Naším cílem je vysledovat v inovativních vzdělávacích programech, které se hlásí k teorii konstruktivismu a s nimiž se můžeme setkat v České republice, jednotlivé znaky konstruktivistické výuky podle tohoto výzkumného nástroje.

Vzdělávací programy hlásící se ke konstruktivismu

V literatuře zabývající se inovacemi v české škole byly identifikovány vzdělávací programy², které se hlásí ke konstruktivismu – vzdělávací program *Začít spolu* (Krejčová, Kargerová, 2003) a Program podpory zdraví ve škole (Havlínová, 1998). Kromě inovativních vzdělávacích programů se můžeme setkat i s inovativními vzdělávacími koncepcemi³, které nesou znaky konstruktivismu. Některé se ke konstruktivismu hlásí – Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000) a Kooperativní učení (Kasíková, 2004), jiné nikoli – Angažované učení (Červenka, 1992), Integrovaná tematická výuka (Kovalíková, 1995), Tvořivá škola (Rosecká, 2003). Dále se budu zabývat pouze vzdělávacími programy (nikoli vzdělávacími koncepcemi), které se samy označují za konstruktivistické.

Vzdělávací program **Začít spolu** (dále jen ZSp) představuje otevřený systém umožňující každé škole přizpůsobit jeho podobu místním kulturním tradicím, který je charakteristický výraznou orientací na dítě. V tomto programu je kladen důraz na rozvoj individuality žáka, spolupráci s rodinou a chápání světa v souvislostech. Základní teze jsou vystavěny na moderních pedagogických a psychologických výzkumech i osvědčených vzdělávacích postupech, k nimž se pedagogika dopracovala v průběhu svého vývoje (učení Komenského, Montessoriové, myšlenkách reformní pedagogiky, poznatcích o procesech učení obsažených v dílech Piageta, Vygotského, Gardnera a dalších). Hlavní formou práce v ZSp je práce v „centrech aktivit“, tedy v pracovních koutcích zaměřených na určitý předmět nebo okruh výuky. Úkoly jsou zadávány tak, aby odpovídaly různým úrovním poznání žáků – to umožňuje integraci dětí s různými omezeními (Krejčová, Kargerová, 2003).

Program ZSp je v České republice realizován v rámci mezinárodního programu Step by Step podporovaného ISSA (International Step by Step Association)

<<http://www.cdli.ca/~elmurphy/emurphy/cle4.html>>.

² Vzdělávací program se věnuje vzdělávání jako procesu, na který působí mnoho činitelů (např. obsah vzdělávání, osobnost učitele a žáka, výukové prostředky, vztahy rodiny a školy, atd.), a zabývá se jejich rolí ve vzdělávacím procesu.

³ Vzdělávací koncepce neřeší vzdělávací proces komplexně, ale zabývá se izolovaně jen jeho některými komponenty.

se souhlasem MŠMT od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 na základních školách (Spilková, 2005).

Program podpory zdraví ve škole (dále jen Program PZŠ) vychází z cílů, filozofie a zásad Evropské sítě škol podporujících zdraví (European Network of Health Promoting Schools – ENHPS). Klíčovým principem je podpora zdraví, které není myšleno jako opak nemoci, ale jako pocit celkové pohody člověka za předpokladu uspokojení všech jeho potřeb. Základní podmínkou pro příjemné prožitky ze školní činnosti je zajištění pohody věcného, sociálního i organizačního prostředí. Škola podporující zdraví by měla být kulturním a vzdělávacím střediskem obce usilujícím, v zájmu udržení demokratického charakteru své komunity, o zpřístupnění školy veřejnosti (Havlíková, 1998).

Konstruktivistické znaky v inovativních vzdělávacích programech

Hledáním podobností mezi znaky konstruktivistické výuky, které jsou definované ve výzkumném nástroji sestaveném Elizabeth Murphyovou, a charakteristikami vzdělávacích programů se pokusím odhalit, do jaké míry se výše uvedené inovativní programy ke konstruktivismu hlásí oprávněně. Informace o vzdělávacích programech čerpám z publikací *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro první stupeň základní školy* (Krejčová, Kargerová, 2003) a *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola* (Havlíková, 1998). Protože se jedná o příručky, které prezentují základní principy obou programů a věnují se mimo jiné i možnosti proměny „tradiční školy“ ve školu se vzdělávacím programem *Začít spolu*, respektive Programem podpory zdraví ve škole, můžeme předpokládat, že zde najdeme úplné informace, se kterými je možné dále pracovat.

V následujícím textu bude vždy uveden znak konstruktivismu a důkazy jeho výskytu v daném vzdělávacím programu.

Učivo je předkládáno z různých hledisek, učitel využívá různých metod pro prezentaci učiva. V programu ZSp se s tímto znakem setkáváme velmi často. Orientace tohoto programu na individuální odlišnosti žáků přímo vyžaduje, aby učitel připravoval množství úkolů, které budou splňovat požadavky na odlišnosti žáků jak v temperamentu, tak v dominanci jiného typu inteligence⁴. Žáci si vybírají z nabídky úkolů ty, které jim vyhovují, čímž je zajištěna větší efektivita učení (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 27 – 44). Program PZŠ vidí nabídku různých metod učení jako jednu ze základních zásad zdravého učení. Učitel by měl přizpůsobovat výuku těm typům inteligence, které v jeho třídě převažují. Vyzdvihována je tematická výuka s nabídkou dostatečného množství metod, ze kterých si pak žáci vyberou ty, které jim nejvíce vyhovují (Havlíková, 1998, s. 136 – 142).

⁴ Prezentován je model sedmi typů inteligence H. Gardnera: logicko-matematická, jazyková, prostorová, tělesně pohybová, hudební, interpersonální a intrapersonální (Krejčová, Kargerová, 2003).

Cíle a plány pochází přímo od žáků nebo jsou stanoveny ve spolupráci s učitelem. Plánování s rodiči, žáky i týmem učitelů je dalším ze základních znaků výuky v programu ZSp. Přestože v České republice podléhá obsah vzdělávání Standardům základního vzdělávání respektive Rámcovým vzdělávacím programům, program ZSp klade důraz na společné plánování všech aktérů vzdělávacího procesu. V rámci tematického celku je tedy dána žákům možnost zvolit to, co je zajímavé (učitel má i časovou rezervu pro tematický celek, který nemusí být obsažen ve Standardu, ale žáci se mu chtějí věnovat). Stejně tak mohou do plánování zasahovat rodiče žáků. Tím je zajištěna blízkost témat žákům, kteří k nim pak přistupují jako k vlastním a cítí za ně odpovědnost (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 73 – 87). Program PZŠ rovněž vyzdvihuje důležitost volby vzdělávacího obsahu aktéry vzdělávání. Standardy tuto volbu do jisté míry umožňují. Proto by se o ni měl učitel podělit a pomocí diskuse zvolit to, co je reálné a přitom pro žáky zajímavé (Havlíková, 1998, s. 136 – 137).

Učitel je v roli kouče, mentora, průvodce, facilitátora a tutora, tedy toho, kdo vyučuje, pomáhá překonat obtíže, připravuje, naznačuje, poskytuje fakta. Učitel uplatňuje takový styl řízení, který je protipólem přikazování a kontroly. V programu ZSp se učitel snaží být žákovi partnerem, pomocníkem a průvodcem na jeho cestě k poznání, nestylizuje se do role toho, kdo vždy zná správné řešení a všechno ví (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 20). I v Programu PZŠ přechází role učitele od „předavatele moudra“ k roli průvodce při hledání a poznávání. Učitelé spoluvytvářejí partnerské vztahy mezi nimi a žáky, tedy vztahy opřené o přirozenou autoritu a oproštěné ode všech projevů moci a vnější autority (Havlíková, 1998, s. 160 – 161).

Žáci aktivně sledují a řídí vlastní kognitivní činnost – vědí co umí, jak se to učí a proč. Žák si v programu ZSp sám řídí vyučovací činnost, je veden k samostatnosti při stanovování cílů, které vycházejí z jeho zájmů v konfrontaci s nabízenými učebními zdroji. Žáci jsou za své cíle zodpovědní a nesou i následky své volby (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 23 – 24). Program PZŠ se o tomto znaku nezmiňuje. Důležité však je, že se na řízení procesu učení a stanovování cílů podílejí kromě učitele i žáci, kteří mají možnost vybrat si z množství odlišných úkolů, jenž jim učitel nabízí (Havlíková, 1998, s. 122, 139), což můžeme považovat za důkaz o řízení vlastní kognitivní činnosti.

Učení je orientované na žáka, který je ve výuce hlavním činitelem. Tento znak konstruktivistické výuky je jednou ze základních tezí fungování programu ZSp. Výuka je orientovaná na podporu individuality, potřeb a zájmů žáka, čemuž učitel pomáhá svým partnerským přístupem (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 17 – 20). V Programu PZŠ se o učení orientovaném na žáka nehovoří. Lze se domnívat, že podpora kooperativních činností, omezení učitelovy role předavatele hotových znalostí a snaha překonat vymezení prostoru určeného pro učitele „před žáky“ ve prospěch prostoru „mezi žáky“ může být důkazem o naplňování tohoto znaku. Není to ovšem podpořeno přímým tvrzením. (Havlíková, 1998, s. 122, 160).

Učební situace, techniky, obsah, a úkoly reprezentují přirozenou komplexnost reality světa – autentické činnosti odrážejí skutečné životní situace.

V programu ZSp probíhá výuka v tematických celcích, které vychází z prostředí a činností žákům blízkých. Žáci se učí přemýšlet v souvislostech, jsou vedeni k řešení komplexních problémů a spolupráci a zkušenosti získávají vlastní praktickou činností (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 81 – 87). Program PZŠ vyzdvihuje důležitost aktuálnosti témat, která reprezentují přirozenou komplexnost světa, protože životu blízká témata přispívají k větší motivovanosti žáků a tím i k větší úspěšnosti při jejich osvojování (Havlíková, 1998, s. 124 – 127).

Zdůrazňuje se konstrukce znalostí a ne reprodukce. V programu ZSp se vychází z předpokladu, že žáci o každém tématu již něco vědí – mají s ním zkušenosti, mají o něm informace nebo alespoň představy. Cílem pak je, aby se každé dítě podílelo na rekonstrukci těchto předchozích znalostí (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 44 – 49). Přestože se v Programu PZŠ výslovně nestaví do protikladu důraz na konstrukci znalostí proti reprodukci, hlavní teze v rámci strategií výuky je založena na tom, že každý žák se dokáže naučit vše, když má dostatek času. Žák by ale neměl pouze slepě přijímat dogmata, ale o tématech má přemýšlet, aby si mohl formovat své názory a postoje. Nejde o mechanickou reprodukci znalostí, žáci musí být naopak schopni získané vědomosti použít (Havlíková, 1998, s. 120 – 124).

Individuální poznání žáka se proměňuje díky vyjednávání, spolupráci a sociální zkušenosti – díky kooperativnímu učení. Kooperativní učení je v programu ZSp základem práce žáků na řešení úkolů. Posiluje se tím prožívání pocitů sounáležitosti, partnerství a budování týmu (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 24). Kooperativní učení je rovněž důležitou strategií výuky v Programu PZŠ. Je upřednostňováno proto, že vychází vstříc přirozeným potřebám žáků komunikovat a spolupracovat a současně využívá diskuse, umožňuje žákům experimentovat a učit se jeden od druhého (Havlíková, 1998, s. 159).

Žákovy předchozí znalosti, domněnky, názory a stanoviska jsou zahrnuty do (re)konstrukčního procesu. V programu ZSp, který upřednostňuje práci v třífázovém modelu E – U – R, se cíleně pracuje s žákovými předchozími znalostmi. Ve fázi evokace žák zjišťuje, co už ví, ve fázi uvědomění si významu svoji původní představu „rekonstruuje“ a ve fázi reflexe se ohlédne zpět, aby zjistil, co nového se dověděl (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 44 – 49). V Programu PZŠ se žáci snaží „rekonstruovat“ dříve vytvořená schémata tak, aby odpovídala novému poznání. Vychází se z teze, že lidský mozek vytváří zásobu známých situací, které pak používá v neznámých situacích a upravuje je a zpřesňuje (Havlíková, 1998, s. 120 – 125).

Klade se důraz na řešení problémů jako na didaktickou metodu, při které se zapojuje myšlení vyššího řádu a dochází k hlubokému porozumění. V programu ZSp je výuka organizována tak, aby žáci ve skupinkách řešili úkoly, které vyžadují přemýšlení a praktické činnosti zároveň. Učitel volí úkoly, které nejsou jednoduché a vyžadují od žáků náročnou práci, k níž je poskytnut dostatek času a možnost využít rozmanitých pomůcek včetně rady učitele, když je jí třeba. Kladením otevřených otázek a zadáváním problémových úloh je podporována tvořivost žáků (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 71, 80). V Programu PZŠ se o metodě řešení problémů nehovoří. Na druhou stranu je kladen důraz na přemýšlení

o získaných dovednostech a informacích, aby si žáci mohli vytvořit vlastní názor a byli schopni jej obhájit a nést za něj odpovědnost. K tomu je jistě potřeba hlubokého porozumění tématu, takže i tento znak konstruktivismu je v Programu PZŠ naznačen (Havlíková, 1998, s. 122).

Chyba je respektována, zprostředkuje příležitost pro vhled do žákových předchozích znalostí – s chybou se pracuje. Přestože se v programu ZSp přímo nehovoří o práci s chybou, můžeme se domnívat, že tam taková práce probíhá. Sleduje se žákův pokrok a pracuje se s předchozími znalostmi žáků, které nemusí přesně odpovídat realitě – mohou být chybné – a proto je úkolem učitele zajistit pro žáka takové činnosti, ve kterých svou chybu odstraní a rekonstruuje svou předchozí znalost pomocí vlastní činnosti nebo činnosti ve skupině (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 107 – 108). V Programu PZŠ se chyba stává součástí zpětné vazby a její význam je pozitivní. Jelikož v tomto programu není poskytována zpětná vazba pouze formou známky, ale existuje tu snaha o kombinaci slovního hodnocení se známkou, vzniká tu pro pozitivní práci s chybou prostor (Havlíková, 1998, s. 171).

Zkoumání je využíváno jako nejlepší přístup k povzbuzení žáků k nezávislému získávání znalostí a dosahování cílů. V programu ZSp se počítá se zkoumáním jako jednou z hlavních metod pro učení se přírodním a sociálním vědám. Jedním z center aktivit, ve kterých probíhá výuka, je také centrum „pokusy a objevy“, kde mají žáci přímo prostor a pomůcky k tomu, aby objevovali „nové“ poznatky. Učitel by měl podporovat takovou úpravu učebního prostředí, aby bylo žákům učení pomocí zkoumání a experimentování umožněno (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 53 – 71). Jedním ze způsobů učení v Programu PZŠ, který je považován za velmi efektivní, je prožitkové učení, tedy učení děláním, experimentováním, učení prostřednictvím vlastní činnosti. Tak je žákům dána možnost pomocí zkoumání osvojit si témata v kontextu činností z reálného života (Havlíková, 1998, s. 128).

Žáci mají příležitost k „učňovskému učení“ (jednota praktických úkolů a rozvoje schopností a znalostí za pomoci učitele). V programu ZSp vytváří učitel takové učební situace, v nichž mají žáci možnost učit se na základě přímých zkušeností, prostřednictvím vlastní činnosti (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 49). I v Programu PZŠ žáci pomocí praktických úkolů získávají povědomí o nových tématech, přičemž učitel nepředkládá hotové názory, ale posouvá se do role rádce a přítele, na kterého se žáci mohou s důvěrou obracet (Havlíková, 1998, s. 128 – 129).

Jednota znalostí je reflektována v zaměření na vztahy mezi známými pojmy a na mezipředmětové vztahy v souvislosti s novým učivem. V programu ZSp klade učitel důraz na uvědomování si souvislostí mezi novým učivem a tím, co již žáci znají z jiných témat nebo z každodenního života. Předkládá žákům aktivity, které vychází z jejich předchozích zkušeností, vědomostí i dovedností (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 108). Program PZŠ klade důraz na zprostředkování souvislostí mezi předměty, na hledání rovnováhy mezi vyučováním podle předmětů a mezipředmětovými tématy tak, aby uspořádání učiva odpovídalo reálné situaci okolního světa, přirozeným vazbám v učivu a zájmům a způsobům vnímání žáků (Havlíková, 1998, s. 127 a 132).

Učitel upřednostňuje kooperativní učení, aby žáci měli možnost vnímat alternativní názory – úkoly musí být takové, aby umožňovaly kooperativní činnosti. V programu ZSp učitel využívá metod kooperativního učení k dosažení vyššího stupně pochopení učiva a k podpoře sociálních dovedností žáků. Činnosti jsou organizované tak, aby žáci měli možnost pracovat v různých pracovních uskupeních (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 107). V Programu PZŠ přechází učitel od výkladu, jako hlavní metody výuky, k metodám umožňujícím přímou zkušenost, komunikaci a spolupráci (Havlíková, 1998, s. 124).

Žákům je poskytována pomoc při překonávání limitů svých schopností – podpůrné rozvíjející vyučování. Skupinová práce v centrech aktivit v programu ZSp umožňuje, aby se učitel věnoval žákům, kteří potřebují individuální pomoc. Učitel zajišťuje růst každého dítěte s ohledem na jeho vývojovou úroveň a při zapojení do aktivit spojených s tématem umožňuje stejnou příležitost všem (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 80, 192). O tomto znaku konstruktivistické výuky se v Programu PZŠ otevřeně nehovoří. Můžeme ale předpokládat, že skupinová práce žáků a role učitele jako rádce a pomocníka (viz výše) takové činnosti umožňují.

Hodnocení je komplexní, předmětem je široké spektrum žákovských produktů. Hodnocení v programu ZSp je založeno nikoli na srovnávání mezi žáky, ale na srovnávání žáka se sebou samým. Hodnoceny jsou výsledky práce žáka, kterých dosáhl buď samostatně nebo ve skupině, ale i proces, jakým bylo výsledků dosaženo. K hodnocení slouží několik technik – pozorování průběhu činnosti žáka, žákovské portfolio, informace, které o svých výkonech podává žák sám i jeho spolužáci, neboť hodnocení není jen výsadním právem učitele, ale je společným právem všech aktérů výuky (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 111 – 147). Hodnocení v Programu PZŠ se rovněž odklání od srovnávání žáků mezi sebou. Spíše se snaží definovat pokroky žáka za určité období, případně porovnat výsledky s jeho skutečnými možnostmi. Hodnocení probíhá nejen na konci činnosti, ale i v jejím průběhu a podílí se na něm učitel i žáci. Žáci hodnotí svoji činnost i činnost spolužáků (Havlíková, 1998, s. 166 – 171).

Primární data zprostředkovávají odkaz na reálný svět a jeho souvislost s učivem. Žáci v programu ZSp mají možnost pracovat s autentickými materiály a primárními zdroji dat. Ve třídách mají k dispozici množství encyklopedií i pomůcek odkazujících k reálnému životu. V koutku živé přírody mají možnost sledovat růst a vývoj nejen různých rostlin, ale i drobných zvířat, jako jsou např. křeček, želva nebo rybičky. Činnosti v centrech aktivit by měly v co nejvyšší míře odpovídat činnostem reálným (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 63, 108). I v Programu PZŠ se setkáváme kromě učebnic s materiály, které reprezentují reálný svět žáků, encyklopediemi, slovníky a dalším didaktickým materiálem, který žákům pomáhá pochopit učivo v souvislosti se světem mimo školu (Havlíková, 1998, s. 158 – 160).

Závěr

Podíváme-li se na jednotlivé znaky konstruktivismu, zjistíme, že v programu Začít spolu jsou zastoupeny všechny, kromě explicitního odkazu na práci

s chybou. Program podpory zdraví ve škole, který je prezentován spíše z hlediska důrazu na demokracii a zdravé pracovní prostředí, se posuzoval obtížně. Některé znaky konstruktivismu nejsou zcela jasně patrné, takže se můžeme podle jistých indicií spíše domnívat, že se v programu vyskytují. Jedná se zejména o důraz na metakognici, orientaci výuky na žáka, přednost konstrukce znalostí před reprodukcí, řešení problémů jako didaktickou metodu pro získávání znalostí a podpůrné rozvíjející vyučování. K těmto znakům jsou v textu nabízeny možné alternativy důkazů o jejich přítomnosti v programu, ale je zřejmé, že někdy mohou být sporné.

Je patrné, že oba sledované vzdělávací programy, program Začít spolu i Program podpory zdraví ve škole, měřeno nástrojem sestaveným Elizabeth Murphyovou, nesou znaky konstruktivistické výuky. Jestliže bychom chtěli stanovit, který z programů je „více“ konstruktivistický, podle nabízených důkazů to bude program Začít spolu. Oba programy ovšem jasně uspěly ve většině ukazatelů a jako konstruktivistické jsou tedy označeny oprávněně.

Literatura

- BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- ČERVENKA, Stanislav. *Angažované učení*. Praha: Tomáš Houška, 1992. ISBN 80-900704-8-5.
- GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva, NOVOTNÝ, Petr. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.
- HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-263-7.
- HEJNÝ, Milan, KUŘINA, František. Tři světy Karla Poppera a vzdělávací proces. *Pedagogika*, 2000, č. 1, s. 38 – 50. ISSN 3330-3815.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0192-3.
- KOVALIKOVÁ, Susan. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-0-7.
- KREJČOVÁ, Věra, KARGEROVÁ, Jana. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro první stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.
- MURPHY, Elizabeth. *Constructivist checklist*. [online], Constructivismus, 1997, [cit. 6.3.2006]. Dostupné na: <<http://www.cdli.ca/~elmurphy/emurphy/cle4.html>>.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: ÚIV, Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- NOVOTNÝ, Petr. *Výukový proces z pohledu současné školní didaktiky*. In: Novotný, P., Pol, M. (eds.) *Výbrané kapitoly ze školní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2002, s. 17 – 28. ISBN 80-210-3020-8.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- ROSECKÁ, Zdena. *Malá didaktika činnostního učení*. Brno: Tvořivá škola, 2003. ISBN 80-903397-0-0.
- SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

SUMMARY

The paper deals with constructivism in innovational educational programmes in the Czech Republic. Two integrated educational programmes claiming inspiration by constructivism were selected: “Začít spolu” (Step by Step) programme and “Program podpory zdraví ve škole” (Health Promoting Schools). The goal of the study is to apply a research tool developed by Elizabeth Murphy (1997) to find out whether the programmes do show features of constructivism and their claim to adherence to constructivism is justified. The analysis shows that programme Step by Step exhibits all features required by the research tool. It was difficult find evidence of some features in the Health Promoting Schools Programme, but it may be said that both programmes contain most indicators and their claim to origin in constructivism is entirely justified.