

**UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ**  
**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**  
**Institut mezioborových studií Brno**

**Alternativní metody výuky a jejich význam pro  
rozvoj sociálních dovedností**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Vedoucí bakalářské práce:**  
**PaedDr. Libuše Mazánková, Dr.**

**Vypracovala:**  
**Kateřina Kühnová**

**Brno 2009**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Alternativní metody výuky a jejich význam pro rozvoj sociálních dovedností“ zpracovala samostatně a použila jen literaturu uvedenou v seznamu literatury.

Vyškov 27. 04. 2007

Kateřina Kühnová

## **Poděkování**

Děkuji srdečně paní PaedDr. Libuši Mazánkové, Dr. za vstřícnost a velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Také bych chtěla poděkovat svému manželovi Martinovi za trpělivost a toleranci a tátovi Jirkovi za podporu a pomoc při zpracování mé bakalářské práce, které si nesmírně vážím.

Kateřina Kühnová

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>2</b>
<b>1 Alternativy a inovace</b> .....	<b>4</b>
1.1 Alternativy a inovace ve vzdělávacím systému .....	4
1.2 Reforma ve školství ČR a na evropské úrovni .....	6
<b>2 „Klíčové kompetence“</b> .....	<b>10</b>
2.1 Vývoj a vymezení pojmu „klíčové kompetence“ .....	10
2.2 Průřezová témata .....	15
2.3 Srovnání kompetencí na různých úrovních vzdělání s požadavky trhu práce .....	17
2.4 Klíčové kompetence k řešení problémů v RVP .....	23
<b>3 Teorie rozhodování a řešení problémů</b> .....	<b>25</b>
3.1 Vymezení pojmu „problém, problémová situace, řešení problémů a rozhodování“ .....	25
3.2 Modely a metody rozhodování a řešení problémů .....	28
3.3 Myšlenkové dovednosti potřebné k řešení problémů.....	30
<b>4 Alternativní metody výuky pro rozvoj kompetencí k řešení problémů</b> <b>33</b>	
4.1 Skupinové a kooperativní vyučování .....	33
4.2 Metoda otevřeného vyučování – „učení hrou“ .....	35
4.3 Problémové vyučování (problémová metoda, problem-based learning).....	36
<b>5 Praktická část</b> .....	<b>38</b>
5.1 Úvod.....	38
5.2 Metodika průzkumu ke zjišťování problémových situací.....	38
5.3 Zpracování výsledků průzkumu .....	41
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>47</b>
<b>RESUMÉ</b> .....	<b>50</b>
<b>ANOTACE</b> .....	<b>52</b>
<b>Seznam použité literatury a pramenů</b> .....	<b>53</b>
<b>Příloha č.1</b> .....	<b>55</b>
<b>Příloha č. 2</b> .....	<b>57</b>

## ÚVOD

21. století s sebou přináší mnoho změn v každodenním životě každého jedince. Přichází nový životní styl a s tím jsou spojené zcela odlišné požadavky, potřeby a nároky na naši osobnost a hlavně na naše děti. Ve školách dochází ke složité situaci, kdy je potřebné žáky vychovávat tak, aby se dokázali co nejlépe prosadit v novém světě. Zde ale narážíme na problém, který spočívá ve školském systému a pokud by naše školy neprovedli změny v tomto zavedeném systému, nebyly by děti dostatečně dobře připraveny na nástrahy nynějšího světa.

Základem tohoto problému je, položit si otázku, „na co se mají děti a studenti ve škole připravovat?“ V Evropě dochází k postupné globalizaci, Evropská unie se neustále rozšiřuje, populace stárne a vyhrcojuje se současná finančně – hospodářská krize, roste míra nezaměstnanosti. Problémy současného světa vybízejí k tomu, aby byla současná a nová generace žáků schopna prosadit se na evropském trhu práce. Co ale budou žáci potřebovat k tomu, aby byli konkurenceschopní ve svém budoucím zaměstnání?

Není jednoduché rozeznávat, které informace jsou důležité, a které jsou vedlejší. Množství informací ale neustále roste a my s nimi potřebujeme umět správně nakládat, umět rozlišit důvěryhodné od nedůvěryhodných, pochopit vztahy mezi nimi, správně je analyzovat a utřídit a v neposlední řadě efektivně užívat.

Průzkumy, které byly provedeny na trhu práce potvrzují, že zaměstnavatelé si vybírají zaměstnance podle nových kritérií, které jsou pomocníkem v cestě za úspěchem. Jsou to především verbální a komunikační dovednosti, schopnost pracovat v týmu, schopnost řešit problémy a rozhodovat se. Tyto požadavky jsou v současné době představovány pojmem „klíčové kompetence“.

Klíčové kompetence však nejsou jen nástrojem ekonomického růstu. Tyto dovednosti jsou důležité i pro úspěch v osobním životě (např. schopnost komunikovat, řešit problémy, spolupracovat). Když si položíme otázku, co mají všechny klíčové kompetence společného, dojdeme k závěru, že musejí být prospěšné pro každého člověka bez ohledu na pohlaví, společenskou třídu, rasu, kulturní zázemí.

Díky své povaze mají i důležitý sociální rozměr a mohou být prospěšné i v prevenci vzniku sociálně-patologických jevů.

Dynamika našeho života přináší nejen běžné životní sociální situace a situace náročné, ale někdy přímo situace krizové, které ovšem rovněž neodmyslitelně patří k životu a mají sociálně-pedagogický kontext. (Kraus, 2008, s. 142)

Jak praví český filosof a biolog Zdeněk Bauer:

*„Není podstatné, že si většina lidí ze školy ani z latiny, ani z trigonometrie nic nepamatuje. Nejde o to, co si žáci ze školy odnesou, nýbrž jakými se stali.“*

*V teoretické části své práce se nejprve okrajově věnuji alternativním školám a inovacím, jež mají velmi blízko k problematice současné reformy ve školství, jejímž základem jsou právě klíčové kompetence. Pokusím se o základní vymezení pojmů, které se k tématu vztahují. Nekladu si za cíl zabývat se dopodrobna celou škálou klíčových kompetencí, ale soustředím se na problematiku kompetencí k řešení problémů, a to se zaměřením na problémy každodenního života žáků.*

*V praktické části se pokusím pomocí malé sociálně-psychologické sondy ve skupině třídy vyhodnotit, jaké problémy nejčastěji mladí lidé řeší, které jsou pro ně nejvíce zatěžující a jaký je jejich pohled na možná řešení. Průzkum může umožnit pedagogovi vcítit se do světa mládeže, citlivě vnímat jejich pohled na svět, akceptovat je.*

# 1 Alternativy a inovace

## 1.1 Alternativy a inovace ve vzdělávacím systému

Pojem „**inovace**“ není v české pedagogické teorii důkladně definován, ačkoliv je hojně používán. Podle podrobnější charakteristiky Skalkové (Průcha, 2004, s. 23) je pod tímto pojmem chápáno rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému a také jeho zkvalitňování. Je třeba si uvědomit, že inovační úsilí je spjato také s určitým společenským kontextem, který podmiňuje zájmy na změnách a dává k nim určité podněty. Tyto změny se mohou týkat nových struktur školy, jejího obsahu, metod a změn těžiště hodnot, na něž se výchovně vzdělávací systém orientuje.

Velký sociologický slovník (1996, s. 432-433) pojem inovace vymezuje jako věc, metodu nebo například jednání chápané jako novota a zároveň i proces implementace novoty, měnící dosavadní sociální situaci. Lze tedy inovaci chápat i jako příspěvek k sociální změně. V sociologické teorii je také vymezen vztah pojmu „inovace“ k pojmu „**modernizace**“, *což je důležité pro pedagogiku*, v níž tento druhý pojem je užíván již od 20. let minulého století. Citovaný slovník (1996, s. 644-645) popisuje modernizaci jako soubor zásahů do stávajícího systému prováděných s cílem inovovat soudobá kritéria vspělosti, dokonalosti a maximální účinnosti.

Podle slovenského pedagoga Petláka oba pojmy vyjadřují stejné úsilí a cíl zdokonalení průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Ideou reformní pedagogiky je doceňování žáka jako subjektu vzdělávání. Inovativní školy kladou důraz na vnitřní proměnu v rámci běžné státní školy. Zaměřují se především na (Průcha, 2004, s. 24):

- osobnostní a sociální rozvoj žáků,
- konstruktivistické způsoby ve zprostředkování poznání,
- propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí,
- kooperativní strategie učení,
- otevřenou partnerskou komunikaci uvnitř školy,
- spolupráci školy s rodinou a místní komunitou.

Názorový proud prosazující dnes u nás inovativní školy je součástí širšího a historicky dlouhodobého trendu k reformování školství a školního vzdělávání, který prosazoval již J. A. Komenský a jeho následovníci. V průběhu 20. století se tento trend objevoval ve snaze pedagogů o reformní pedagogické hnutí, modernizaci vzdělávání a restrukturalizaci školství.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha, 2001) je příkladem koncepce modernizace ve vzdělávání. Podle Průchy (2004, s. 27) ale nesplňuje základní předpoklad své realizovatelnosti a zůstává pouze vizí.

Školy pracující podle některého z modelů reformní pedagogiky jsou označovány jako *školy alternativní*, neboť se odlišují od hlavního proudu standardních škol. J. Průcha se domnívá, že odlišnost těchto škol spočívá ve způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole, kurikulárních programech, klima školy, způsobech hodnocení žáků, vztazích mezi školou, rodiči a místní komunitou.

Rýdl naopak charakterizuje alternativní školu jako školu zaměřenou na osobu a individualitu dítěte, kde je *využíváno různých metod vyučování (např. formu rozhovoru, skupinové a individuální práce, projektového vyučování atd.)*. Hlavním cílem je především rozvoj aktivity, kreativity a odpovědnosti žáka. Neméně důležitý je rozvoj emočních a sociálních dovedností a úsilí o komplexní výchovu dítěte. Alternativní škola pracuje na principu „Par la vie – pour la vie“ - „z života pro život“, tj. cílem školního vzdělávání je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy. V USA termín alternativní škola vyjadřuje v podstatě jakékoliv inovace jak ve veřejné škole (public school), tak v soukromé škole (privat school). (Průcha, 2004, s. 31)

Vlastnosti, které jsou přisuzovány jen alternativní formě vzdělávání by ale měly být realizovány i v standardních školách. *Alternativy a inovace jsou zdravým prvkem ve vývoji vzdělávacího systému*. Je důležité, aby byly sledovány a vyhodnocovány co do svého užitku pro vzdělávající subjekty, a tím pro celou společnost.

Názory a představy o tom, že alternativní školy jsou automaticky kvalitní a lepší než školy standardní, mohou být mylné, poněvadž se nemusí opírat o výsledky výzkumů a srovnání hodnocení kvality a efektivity. Co ale vlastně znamená výrok, že ta



škola je „lepší“? Musely by být k dispozici data, která by přesvědčivě dokazovala, že hodnoty a kvality v jednom typu škol jsou vyšší než v druhém. Soukromé školy jsou ale bohužel selektivní z hlediska ekonomického, rasového a náboženského statutu žáků. Je prokázáno, že v soukromých školách žáci pocházejí z rodin z vyššími příjmy než žáci z veřejných škol, soukromé školy mají také méně žáků pocházejících z minorit. Alternativní školy se vyvíjí pod vlivem tržních sil a nejsou přístupny široké veřejnosti. (Průcha, 2004, s. 85-87)

Reformní pedagogika je spojována zvláště ve 20. a 30. letech 20.století s teoriemi významných pedagogických myslitelů, jako byli J. Dewey, M. Montessoriová, P. Petersen, C. Freint, R. Steiner aj. *Modely reformní pedagogiky se svojí teorií a praxí staly východiskem i zdrojem inspirace pro běžné školy, které využívají této inspirace při hledání svého profilu a postupně se mohou stávat školami alternativními.* (Průcha, 2004, s. 27)

Dítě by mělo být středem dění školy a učitelé by se měli snažit o jeho optimální rozvoj. Děti by měly mít prostor k objevování a zkoumání. Výuka by neměla být spoutaná rámcem jednoho předmětu, neboť vše souvisí se vším a poznatky patří do souvislostí. Reforma pedagogiky by měla stát na principech svobody, zodpovědnosti, spolupráce, samostatnosti, sebevýchovy, na sociálním učení a učení objevováním.

## ***1.2 Reforma ve školství ČR a na evropské úrovni***

České školství v současnosti prochází reformou, která slibuje revoluční změny v pojetí českého školství a snaží se o nápravu jeho nejčastěji zmiňovaných nedostatků. Změn, o které se reforma pokouší, se větší část veřejnosti i učitelů obává a pokládá je za zbytečné, ale mezinárodní srovnání ukazují, že jsou nutné. Společnost i pracovní trhy (nejen ten český, ale především evropské) dnes vyžadují úplně jiné vzdělávání, než jaké nabízí drtivá většina českých škol. (<http://www.varianty.cz/reforma-prirucka.pdf>)

Hlavním podkladem pro realizaci se stala Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice), která definuje šest základních cílů vzdělávání (rozvoj lidské individuality, podpora demokracie a občanské společnosti, výchova k partnerství,

spolupráci a solidaritě, zvyšování konkurenceschopnosti a zaměstnanosti). Na Bílou knihu navazuje tzv. Rámcový vzdělávací program, jež se stal vodítkem pro tvorbu vlastních školních vzdělávacích programů. Školská reforma umožňuje školám vytvořit si vlastní plán toho, co a jak budou učit, v rámci mantinelů daných kurikulárními dokumenty. Rámcové vzdělávací programy jsou dokumenty, jež jsou závazné a rozdělené pro jednotlivé stupně vzdělávání ( předškolní, základní a střední) a na sebe navazující.

Principem reformy bylo tedy vytvoření dvoustupňového vzdělávacího systému:

- Státní úroveň: Rámcové vzdělávací programy,
- Školní úroveň: Školní vzdělávací programy.

Poprvé se v našich vzdělávacích programech objevují závazné požadavky na výsledky vzdělávání žáků, které nevycházejí pouze ze specifik jednotlivých předmětů, ale dotýkají se univerzálnějších znalostí, dovedností a postojů žáků, které běžně potřebujeme ve svém životě a které jsou využitelné v mnoha životních a pracovních situacích.

Hlavním cílem vzdělávání se stává rozvoj těch životních dovedností, které jsou pro dnešní svět klíčové – např. umět se učit, správně komunikovat, umět řešit problémy, umět spolupracovat s ostatními, vést za své jednání a chování odpovědnost. Společnost i pracovní trhy (nejen ten český, ale především evropské) dnes vyžadují úplně jiné vzdělávání, než jaké nabízí drtivá většina českých škol. Rámcový vzdělávací program tyto dovednosti označuje jako **klíčové kompetence**.

Reforma školství se ale netýká jen České republiky. Celá Evropská unie reaguje na novou situaci ve světě, řeší problémy spojené s globalizací, zaostávání evropského hospodářství, ekologické problémy a další. Evropa nemá jednotný vzdělávací systém, ale jednotlivé evropské státy mají společné trendy ve vývoji vzdělávání. Některé země (převážně postkomunistické) vytváří zcela nové kurikulární dokumenty, jiné země procházejí například inovacemi vzdělávacích systémů. (<http://www.varianty.cz/reforma-prirucka.pdf>)

V březnu 2000 byla přijata Radou Evropy tzv. Lisabonská strategie, ve které se členské státy shodly na společných cílech, kterých by chtěly dosáhnout v oblasti vzdělávání a tím zajistit také konkurenceschopnost na trhu práce.

Lisabonská strategie vystihuje priority, které jsou klíčové:

- osobní naplnění a rozvoj jedince v průběhu celého života,
- aktivní občanství a zapojení se do společnosti,
- zaměstnatelnost jedince.

Stanovila *tři hlavní strategické směry a cíle ve vzdělávání:*

Cíl 1: Zvýšit kvalitu a efektivitu vzdělávacích systémů členských zemí

Cíl 2: Usnadnit všem přístup ke vzdělávání

Cíl 3: Otevřít vzdělávací systémy širšímu světu

V Evropských zemích je nyní nově zaváděn pojem „klíčové kompetence“, který přesněji definovala Evropská komise. Tato instituce hovoří o životních dovednostech – kompetencích, které jsou potřebné pro celou společnost, bez rozdílu pohlaví, rasy, rodinného původu či mateřského jazyka. Za základní se považovaly učební oblasti – znalosti, dovednosti, hodnoty a očekávání. V roce 2002 schválila Evropská komise osm oblastí vzdělávání, pro které si jednotlivé členské státy zpracovávají požadované klíčové kompetence.

Evropskou komisí byly stanoveny následující vzdělávací oblasti:

- komunikace v mateřské jazyce,
- komunikace v mateřském jazyce,
- komunikace v cizích jazycích,
- informační a komunikační technologie,
- matematické, přírodovědné a technické obory,
- podnikatelství,
- mezilidské a občanské kompetence,
- umět se učit,
- obecný kulturní přehled.

Lisabonským summitem byl schválen plán práce do roku 2010, kdy má být docíleno světové úrovně evropských vzdělávacích systémů. Není ale jednoduché získat pro reformu všechny zainteresované, poněvadž se školské systémy vyznačují velkou „stabilitou“. Celý proces je nutné spojit s diskusí široké a odborné veřejnosti a s důslednou politickou reprezentací.

([http://www.ucitelskenoviny.cz/docs/eu\\_vzdelavani.pdf](http://www.ucitelskenoviny.cz/docs/eu_vzdelavani.pdf))

## 2 „Klíčové kompetence“

### 2.1 Vývoj a vymezení pojmu „klíčové kompetence“

Termín „**klíčové kompetence**“ se začala utvářet v anglofonním prostředí a jeho vývoj počal označením „*basic skills*“ (čtení, psaní, počítání), přes francouzské „*compétence*“ (schopnost vykonat určitý úkol), až po konečné *competencies* (key competencies). Za „*basic skills*“ byly označovány tři základní dovednosti: čtení, psaní, počítání, které ovšem pro zajištění úspěšného života dospělého člověka ve společnosti nepostačovaly. Jsou sice základními a nezbytnými podmínkami důležitými pro učení, ale spadají pouze do jedné oblasti klíčových kompetencí, a to do kategorie čtenářské a matematické gramotnosti. Postupem času se kladl větší důraz na **životně důležité dovednosti** (*life* nebo *survival skills*), které posléze vystřídaly **kompetence** (*competencies*), tedy pojem zahrnující soubor vědomostí, dovedností a postojů. Později pronikl i do oblasti všeobecného vzdělávání, kde jsou označovány jako určitá schopnost nebo potenciál jednat účinně v dané situaci. Z perspektivy trhu práce totiž nemají význam jen pouhé získané poznatky a dovednosti, ale především jejich použití a uplatnění. (<http://www.rvp.cz/clanek/6/181>)

O klíčových kompetencích se začalo hovořit již v 70. letech minulého století v německé pedagogice. Poprvé použil pojem klíčové kompetence (označované termínem Schlüsselqualifikationen) Mertens (německý pedagog) v roce 1974 v díle „Teze o vzdělávání pro moderní společnost“ (1974), kde o nich pojednává jako o prvcích vzdělávání, nadřazených jiným vzdělávacím cílům, které jsou klíčové především proto, že pomáhají lidem vyrovnávat se skutečností, usnadňují rozvoj dalšího poznání a zvládání nároků flexibilního světa práce. (Belz, Siegrist, 2001, s. 27)

Podle Siegrista a Belze (2001, s. 28) obsahuje Mertensův seznam klíčových kvalifikací následující kompetence:

- Základní kompetence: Základní myšlenkové operace jako předpoklad kognitivního zvládání nejrůznějších situací a požadavků;

- Horizontální kompetence: Získávat informace, porozumět jim, zpracovávat je a chápat jejich specifičnost;
- Rozšiřující prvky: Základní vědomosti v rovině fundamentálních kulturních technik (početní operace) a znalostí důležitých pro určité povolání (technika měření, ochrana práce, zacházení s nářadím);
- Dobové faktory: Doplnovat mezery ve znalostech vzhledem k novým poznatkům (moderní dějiny a literatura, počítání s množinami, ústava).

V zahraničí se od 80. let 20. století vyvíjely různé modely klíčových kompetencí. V tomto období se často lišily názory na pojetí klíčových kompetencí mezi zástupci vzdělávací a zaměstnavatelské sféry. Zásadní rozdíl byl v tom, zda měly kompetence vztah přímo k povolání či nikoliv.

Především v německém systému odborného vzdělávání byly spojovány klíčové kompetence již s konkrétním výkonem povolání.

Zatím co v anglosaské pedagogice se klíčové kompetence již přibližovali současnému pojetí. Usilovalo o vymezení široce využitelných kompetencí, které jsou potřebné při výkonu jakéhokoliv zaměstnání, ale i v soukromém životě.

V českém odborném vzdělávání jsou klíčové kompetence tématem až od roku 1991 jako odpověď na měnící se podmínky na trhu práce, v ekonomice, ale i v mimopracovním životě. Strategická studie odborného vzdělávání připravila podklady pro přepracování koncepce kurikula pro odborné vzdělávání v ČR a formulovala klíčové kompetence jako „základní klíčové dovednosti, které jsou adaptabilní a nezbytné pro téměř všechna povolání a také pro úspěšné učení. Záměrem je jejich integrace do programů a kurikul středních škol a ty by na ně měly klást důraz“.(<http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>)

Český psycholog, historik, uznávaný vysokoškolský pedagog a autor řady vysokoškolských učebnic prof. Milan Nakonečný se zabývá v knize Sociální psychologie (1999, s. 253) sociálně-psychologickými aspekty osobnosti, kdy jako klíčový koncept sociální psychologie považuje **sociální kompetence**, v minulosti také označované jako sociální inteligence. Ve významu ale nesouvisí s obecnou inteligencí, ale je zvláštním případem inteligence, uplatňujícím se v sociálních interakcích. Uvádí

také termín sociální obratnost, kterou považuje za podobnou motorické obratnosti. Jde o jakousi „šikovnost“, kterou jedinec využívá při prosazování svých cílů. Tak jak se člověk učí řídit auto, učí se i jisté obratnosti ve svém sociálním chování, které je zpevňováno pozitivními důsledky a neobratné je utlumováno svými nedostatky.

Výkladový slovník lidských zdrojů (Palán, 2002, s. 95) rozlišuje 5 kategorií klíčových kompetencí:

1. Odborné kompetence – získávají se zejména v průběhu odborného vzdělávání v rámci výcviku na pracovišti.
2. Vlastní odpovědnost a schopnost rozhodovat a přejímat odpovědnost.
3. Schopnost týmové spolupráce (sociální kompetence).
4. Systémová kompetence (chápání souvislostí mezi příčinou a následkem, organizování projektů, schopnost řízení).
5. Kompetence k reflexivitě (má zvyšovat kvalitu práce a podněcovat ke schopnosti inovace).

Klíčové kompetence jsou zde chápány jako nespecifické klíčové kvalifikace, a to:

- *schopnosti (znalosti a dovednosti), které jsou nutné k úspěšnému výkonu povolání.* Ty obsahují rysy vhodné pro velký počet pozic a sociálních rolí.

Jsou uváděny především tyto schopnosti:

- schopnost řešit problém a kreativita,
  - schopnost se učit,
  - schopnost odůvodňovat a hodnotit,
  - schopnost kooperovat a komunikovat,
  - schopnost přejímat odpovědnost,
  - samostatnost a výkonnost.
- *nebo ve smyslu základních kvalifikací nutných pro uplatnění člověka na trhu práce i ve smyslu základních znalostí a dovedností, které charakterizují určitou kvalifikaci.*

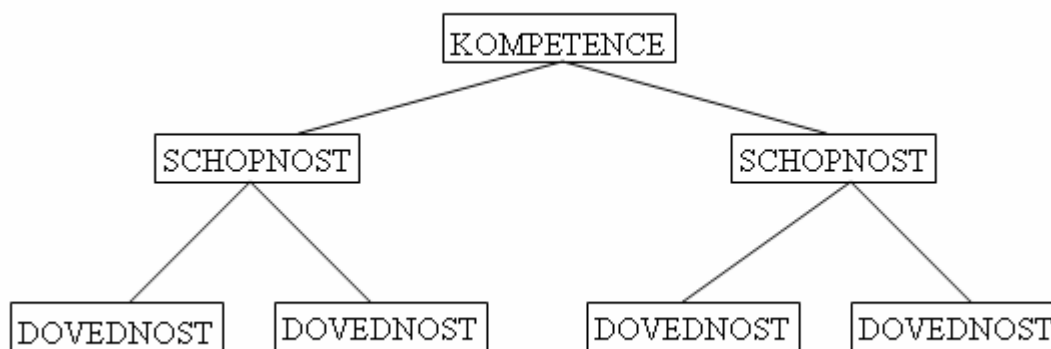
Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 99) definuje klíčové kompetence jako soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti,

dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích. Nejsou vázány na jednotlivé předměty, ale měly by být rozvíjeny jako součást obecného základu vzdělávání. Jsou formulovány v některých kurikulárních dokumentech, např. pod pojmem klíčové dovednosti ve Standardu středoškolského odborného vzdělávání.

Tyto dovednosti rozděluje na:

- komunikativní dovednosti (včetně znalosti cizích jazyků),
- personální a interpersonální dovednosti (např. schopnost pracovat v týmu),
- schopnost řešit problémové situace,
- dovednost využívat matematické postupy v praktických situacích,
- dovednost využívat informační technologie, pracovat s informacemi.

Klíčové kompetence představují soubor znalostí, dovedností a postojů, které přesahují konkrétní oborové znalosti, umožňují jejich efektivní využití, jsou požadovány pro velké množství různých pracovních funkcí a zařazení. Kompetence sestávají z různých schopností, dovedností a znalostí a z jejich vzájemného ovlivňování. Jejich hierarchii názorně ukazují stavební kameny kompetencí na obrázku 1. (Belz, Siegrist, 2001, s. 174)



Obrázek 1 Struktura klíčových kompetencí podle Belze, Siegrista, 2001

Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha) definuje klíčové kompetence jako „*schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích. K podpoře jejich rozvoje by měla přispět také změna stylu výuky ve školách,*



*protože kompetence jsou založeny na aktivitách, nikoli pouze na vědomostech. Patří k nim např.: komunikace, rozvoj schopnosti učit se, sociální kompetence, řešení problémů, práce s informačními technologiemi.“ (Bílá kniha, 2001, s. 39)*

Podrobněji vymezuje klíčové kompetence Rámcový vzdělávací program, který vychází z požadavků Bílé knihy a vytýčených cílů vzdělávání, zmíněných již výše. Tvorba rámcových a školních vzdělávacích programů vychází z nového pojetí kurikula, založeného na vyváženosti poznatkového základu, rozvoje kompetencí a osvojování postojů a hodnot. Realizace nových rysů v pojetí kurikula se promítá do podpory rozvoje klíčových kompetencí jako nástroje přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání". (<http://www.rvp.cz/>)

Klíčové kompetence jsou chápány jako soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které jsou nepostradatelné pro rozvoj osobnosti, při zapojování se do společnosti a při vstupu na trh práce.

Jsou vnímány jako komplexní výbava pro život – tzv. **dovednosti pro život**. Mohou nám pomoci vyrovnat se s každodenním životem doma a v práci. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité situaci náležitě orientovat, zaujmout přínosný postoj a problém, či konfliktní situaci vyřešit co možná nejlépe.

Klíčové kompetence nelze chápat izolovaně, ale pohlížet na ně jako na dovednosti, které se navzájem prolínají, jsou multifunkční, jsou nadřazeny všem vyučovaným předmětům a můžeme je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Veškerý vzdělávací obsah a činnosti, které ve škole probíhají, musí směřovat a přispívat k jejich utváření a rozvíjení.

Osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý a složitý proces, který začíná již v předškolním vzdělávání, pokračuje základním a středním a postupně se dotváří v dalším průběhu života, v zaměstnání atd.

Pomocí základního vzdělávání se mají žáci naučit utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout základ všeobecného vzdělání, které se orientuje na situace blízké životu a na praktické jednání. (Vzdělávací program pro ZV, 2007, s.12)

V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů (tamtéž, s. 12):

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení,
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů,
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci,
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých,
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti,
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě,
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný,
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi,
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

*„Pojmem klíčové kompetence se operuje velmi často, málokdo ale tuší, že ani po řadě vědeckých disputací na mezinárodní úrovni jej není možné přesně definovat. Co si pak má ubohý český učitel počít...“* (<http://www.ucitelskyzpravodaj.cz>)

## **2.2 Průřezová témata**

Důležitým prvkem ve vzdělávání jsou tzv. „**průřezová témata**“. Tématické okruhy procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů, reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení **klíčových kompetencí** žáků. Žáci dostávají možnost utvářet si integrovaný pohled na danou problematiku a uplatňovat širší spektrum dovedností.

Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Škola musí do vzdělávání zařadit všechna průřezová témata uvedená v RVP ZV, nemusí však být zastoupena v každém ročníku. V průběhu základního vzdělávání je povinností školy nabídnout žákům postupně všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat, jejich rozsah a způsob realizace stanovuje ŠVP. Průřezová témata je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod. (Vzdělávací program pro ZV, 2007, s. 90)

Podmínkou účinnosti průřezových témat je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo školu. Nejsou jen doplňkem obsahu vyučovacích předmětů, ale otevírají žákům další perspektivy poznání a umožňují získávání zkušeností využitelných v každodenním životě. Vytvářejí příležitosti pro individuální rozvoj a uplatnění žáků především v oblasti postojů a hodnot, i pro jejich vzájemnou komunikaci a spolupráci. Mohou působit na celkové klima školy a na utváření vzájemných vztahů.

Obsah průřezových témat je rozpracován do tematických okruhů, které jsou vymezena jsou následovně (<http://pedagogika.ff.cuni.cz/pages/cze/studium/osv.php>):

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

Všechny tyto výchovy mají své problémy, které jsou pro ně specifické. Za těmito problémy a za jejich řešením musíme vidět vždy jedince, který má určitou povahu a různé schopnosti pro jednání v mezilidských vztazích, a jsou spjaty s rozvojem osobnosti, sociálního a morálního cítění člověka, čímž se zabývá právě „*Osobnostní a sociální výchova*“, jejímž smyslem je pomáhat žákům ke spokojenému životu, kvalitním mezilidským vztahům a naučit je dovednostem důležitým pro život.

## **2.3 Srovnání kompetencí na různých úrovních vzdělání s požadavky trhu práce**

Pro předškolní, základní a gymnaziální vzdělávání stanovuje RVP víceméně stejné klíčové kompetence. Ty na sebe navazují a liší se v úrovni, které by měli žáci na jednotlivém stupni vzdělání dosáhnout.

Za klíčové v základním vzdělávání jsou považovány:

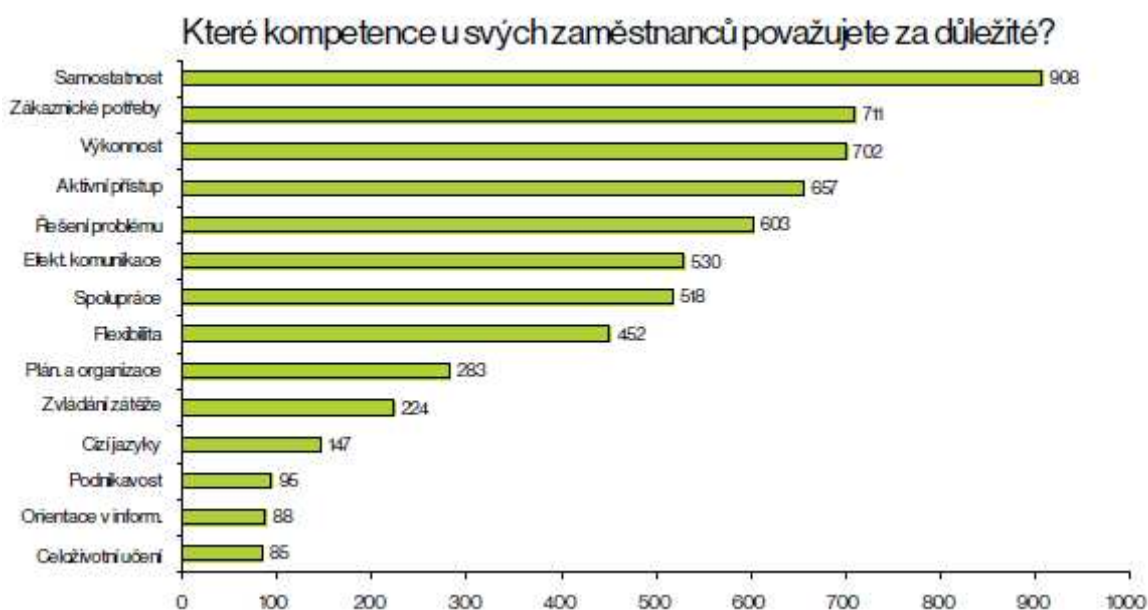
- **kompetence k učení** – umět se efektivně učit, sebereflexe;
- **kompetence k řešení problémů** – žáci jsou vedeni ke kritickému myšlení, činí rozhodnutí a uvědomují si zodpovědnost za výsledky svých rozhodnutí;
- **kompetence komunikativní** – žák umí formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory, umí ale také naslouchat, aktivně se účastnit diskusí, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje;
- **kompetence sociální a personální** – žáci se učí ohleduplnosti a úctě při jednání s cizími lidmi, učí se spolupráci ve skupině, ale také úctě k sobě samému;
- **kompetence občanské** – učí se být empatictí, chápe základní principy zákonů a společenských norem, zapojuje se do kulturního dění, učí je ale také chránit a rozvíjet duševní a fyzické zdraví;
- **kompetence pracovní** - využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření.

Kompetence pracovní se objevuje jen v základním vzdělávání. Předpokládá rozvoj pracovních návyků a manuální zručnosti, které jsou potřebné v běžném životě. Značná část žáků odchází po skončení povinné školní docházky na odborná učiliště a střední odborné školy, proto jsou pro ně pracovní kompetence dobrou průpravou pro tzv. odborné kompetence, které se objevují v rámcových vzdělávacích programech pro odborné školy.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia místo pracovních kompetencí zařazuje kompetence k podnikavosti, jejichž cílem je, aby žák pochopil podstatu a principy podnikání a naučil se orientovat v tržním prostředí. Díky podnikavosti můžeme vymýšlet a dělat věci, které nám přinášejí užitek. Podnikavý je takový člověk, který dokáže dotáhnout své nápady do konce. Kompetence jako takové jsou širším pojmem, naopak školy zužují zaměření svých snah na získávání a rozvíjení těch nejzákladnějších schopností a dovedností, které jsou nejdůležitější pro život jako takový. Jak jsem již zmínila výše, klíčové kompetence jsou společné pro všechny vyučované předměty a navzájem se prolínají.

Po dosažení základního vzdělání žák odchází do života obohacen o určité klíčové kompetence, které jsou následně důležité pro další studium či pro zařazení se do pracovního procesu. Rozvoj klíčových kompetencí, tedy vědomosti, dovednosti a postojů, které jsou důležité pro uplatnění na trhu práce i v osobním životě, je jedním z hlavních strategických cílů v oblasti vzdělávání a zaměstnanosti.

V Moravskoslezském kraji byl realizován v rámci projektu Kompetence pro trh práce průzkum mezi podniky, zaměřený na potřeby zaměstnavatelů v oblasti lidských zdrojů.



Obrázek 2 Které kompetence u svých zaměstnanců považujete za důležité?  
(<http://www.mamenato.cz/www/file.php?id=292>)















Z uvedeného grafu (obrázek 2) je patrné, na čem se zaměstnavatelé nejčastěji shodli. Z pohledu požadovaných kompetencí přikládají vysokou váhu kompetencím k výkonnosti, samostatnosti, aktivnímu přístupu, kooperaci (spolupráci), kompetenci k řešení problému a ke zvládnání zátěže. Naopak nižší důležitost byla přisuzována kompetenci ke komunikaci v cizích jazycích a kompetenci k podnikavosti. Úroveň požadovaných kompetencí nezbytných k výkonu klíčových profesí se však výrazně liší v případě jednotlivých zaměstnání. Výrazná poptávka v řádu desítek až stovek firem byla potvrzena u všech 14-ti klíčových kompetencí.

Na základě průzkumu bylo vybráno 14 klíčových kompetencí k systémovému rozvoji, které uvádí přehledně obrázek 2 (str. 20), kde jsou k jednotlivým kompetencím přiřazeny slogany a piktogramy, které vystihují jejich podstatu a pomohou lépe pochopit obsah jednotlivých kompetencí.

Ze základního souboru 14 kompetencí společnost RPIC-ViP vyčlenila 6 kompetencí pro cílovou skupinu žáků základních škol ve věku od 6 do 15 let a studentů středních škol a učilišť ve věku od 15 do 19 let. A to:

- Kompetence k efektivní komunikaci – Kouzlo porozumění,
- Kompetence k týmové spolupráci – Za jeden provaz,
- Kompetence k podnikavosti – Odměna za odvahu,
- Kompetence k řešení problému – Když se chce, tak to jde,
- Kompetence k celoživotnímu učení – Učím se, tedy jsem,
- Kompetence k objevování a orientaci v informacích – Cesta za poznáním.

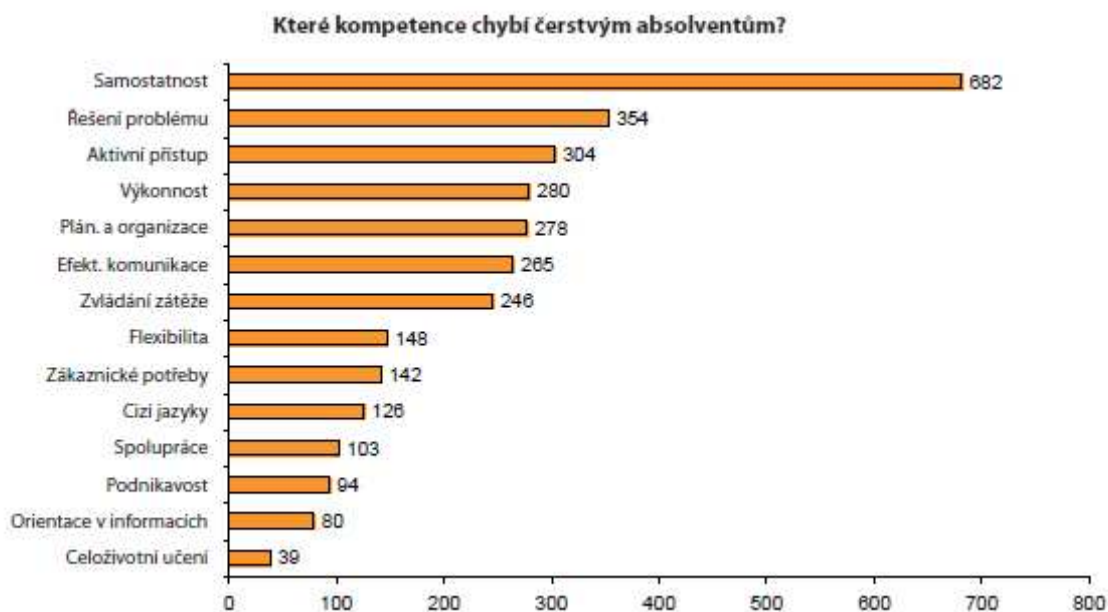
Tyto vybrané kompetence mají pomoci učitelům základních a středních škol jako didaktický materiál pro lepší užití rámcového vzdělávacího programu a zařazení do výuky.

Kompetence	Slogan	Piktogram
1. <i>Kompetence k efektivní komunikaci</i>	<i>Kouzlo porozumění</i>	
2. <i>Kompetence ke kooperaci</i>	<i>Za jeden provaz</i>	
3. <i>Kompetence k podnikavosti aneb</i>	<i>Odměna za odvahu</i>	
4. <i>Kompetence k flexibilitě (operativnost a pružnost v myšlení a chování)</i>	<i>Změna je normální</i>	
5. <i>Kompetence k uspokojování zákaznických potřeb (orientace na zákazníka)</i>	<i>Sloužím rád</i>	
6. <i>Kompetence k výkonnosti</i>	<i>Vytrvale k cíli</i>	
7. <i>Kompetence k samostatnosti</i>	<i>Zvládnout si svou roli</i>	
8. <i>Kompetence k řešení problému</i>	<i>Když se chce, tak to jde</i>	
9. <i>Kompetence k plánování a organizaci práce</i>	<i>Dvakrát měř a jednou řež</i>	
10. <i>Kompetence k celoživotnímu učení</i>	<i>Učím se, tedy jsem</i>	
11. <i>Kompetence k aktivnímu přístupu</i>	<i>V koutě mě nenajdou</i>	
12. <i>Kompetence ke zvládání zátěže (odolnost vůči stresu)</i>	<i>Co mě nezabije, to mě posílí</i>	
13. <i>Kompetence k objevování a orientaci v informacích</i>	<i>Cesta za poznáním</i>	
14. <i>Kompetence ke komunikaci v cizích jazycích</i>	<i>Bez bázně a hany</i>	

Obrázek 3 Klíčové kompetence (<http://www.mamenato.cz/www/file.php?id=292>)

Rovněž se v rámci průzkumu dotazovali respondentů, které kompetence chybí dnešním čerstvím absolventům. Výsledek průzkumu je zaznamenán v následujícím grafu (obrázek č. 3).

Tento graf poukazuje na skutečnost, že mezi první tři nejvýznamnější kompetence ze všech sledovaných klíčových kompetencí zaměstnavatelé zařadili kompetence k samostatnosti, k řešení problému a k aktivnímu přístupu. Naopak jsou absolventi nejlépe připraveni v oblasti kompetencí k uspokojování zákaznických potřeb, ke komunikaci v cizích jazycích, ke spolupráci k podnikavosti, k orientaci v informacích a k celoživotnímu učení.



**Obrázek 4 Které kompetence chybí čerstvým absolventům?**  
(<http://www.mamamoto.cz/www/file.php?id=292>)

Kompetence, někdy označované jako měkké dovednosti, jsou vedle znalostí absolventa, jež nabyl ať již ve škole nebo jeho osobním rozvojem, velmi důležité. Jsou to ty dovednosti absolventa, které mu, spolu se znalostmi, zjednodušeně řečeno pomáhají vyřešit nějaký pracovní problém.

Po prostudování a srovnání klíčových kompetencí v různých úrovních vzdělávání a při konfrontaci s potřebami trhu práce, jsem dospěla k výběru jedné důležité kompetence a to **kompetence k řešení problémů**. Tato kompetence, kterou mimochodem *považují zaměstnavatelé za jednu z nejpotřebnějších, u většiny absolventů škol paradoxně schází*. Přitom tato dovednost úzce souvisí nejen s řešením více či méně složitých problémů, ale i s uměním spolupracovat, vede k samostatnosti, pomáhá jednotlivcům získávat odvalu a sebevědomí, přičemž prochází napříč všemi vzdělávacími oblastmi a je využitelná i v ostatních kompetencích.

Výsledek mého hodnocení potvrzuje výzkum PISA (Programme for International Student Assessment), který je jednou z řady aktivit Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD) v oblasti rozvoje lidských zdrojů, vzdělávání a školství a je v současné době celosvětově největším a nejdůležitějším mezinárodním projektem v



oblasti měření výsledků vzdělávání. Do výzkumu se zapojuje pravidelně nejen všech 30 zemí OECD, ale také řada nečlenských zemí.

Hlavním záměrem výzkumu bylo *zjišťování úrovně čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků*. Oproti dříve realizovaným výzkumům, které byly zaměřeny především na „školní vědomosti“, klade výzkum PISA důraz na jejich aplikaci a na dovednosti s tím spojené. Výzkum vychází z toho, že škola by měla v prve řadě připravit žáky pro život – život pracovní, osobní a občanský. V něm budou potřebovat určité základní vědomosti, především však budou využívat dovednosti, které jim umožní tyto vědomosti uplatnit v různých životních situacích. Výzkum nezjišťoval, do jaké míry si žáci osvojili znalosti stanovené školními osnovami, ale jak umějí aplikovat dovednosti, které jsou spjaty s řešením **reálných životních situací**. ([http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah\\_clanku.php](http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php))

V roce 2003 bylo součástí výzkumu rovněž zjišťování **dovedností žáků řešit problémové úlohy**. Čeští žáci dosáhli nadprůměrného výsledku, přičemž statisticky významně lepší výsledek měli žáci osmi zemí. (<http://www.uiv.cz/soubor/2243>)

Řešení problémových úloh představuje schopnost jednotlivce využívat vědomosti a dovednosti k řešení reálných životních situací, které nejsou vázány na školní předměty a svým obsahem nespádají pouze do oblastí matematické, přírodovědné nebo čtenářské gramotnosti a v nichž není bezprostředně zřejmý způsob řešení.

Proces řešení problémů se objevuje v celém kurikulu, tedy v matematice, v přírodních vědách, ve výuce jazyků, ve společenských vědách i v mnoha dalších oblastech. Řešení problémů se stává základem budoucího vzdělávání a efektivního fungování ve společnosti i v osobním životě.

Také četné další analýzy poskytly podobné závěry o tom, jaké obecné i specifické dovednosti budou dnešní žáci a studenti na trhu práce potřebovat. Analýzu těchto studií představuje McCurry (2002). Zdá se, že *schopnost řešení problémů nebo obecné myšlenkové dovednosti tvoří, vedle znalostí a dovedností vázaných na tradiční obory studia, klíčovou kompetenci pro život a práci v budoucím světě*. V následující kapitole

se proto budu zabývat právě touto kompetencí, která je dle mého názoru svou povahou a využitím univerzální vzhledem ke kompetencím ostatním.

## ***2.4 Klíčové kompetence k řešení problémů v RVP***

Jak jsem již zmínila, Rámcový vzdělávací program popisuje úroveň klíčových kompetencí, kterých mají žáci dosahovat na konci povinné školní docházky a o které by měl pedagog u každého z žáků usilovat. Při osvojení klíčových kompetencí k řešení problému by měl žák podle RVP pro základní vzdělávání ([www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)):

- vnímat nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpoznat a pochopit problém, přemýšlet o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslet a naplánovat způsob řešení problémů a využívat k tomu vlastního úsudku a zkušeností,
- vyhledávat informace vhodné k řešení problému, nacházet jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívat získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechat se odradit případným nezdarem a vytrvale hledat konečné řešení problému,
- samostatně řešit problémy; volit vhodné způsoby řešení; užívat při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy,
- ověřovat prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikovat při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sledovat vlastní pokrok při zdolávání problémů,
- kriticky myslet, činit uvážlivá rozhodnutí, být schopen je obhájit, uvědomovat si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotit.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je věnována největší pozornost především vzdělávacím cílům a obsahům. Složitý úkol, jak cíle dosáhnout, je svěřen tvůrcům školního vzdělávacího programu - pedagogickým pracovníkům jednotlivých škol.

Klíčové kompetence k řešení problémů úzce souvisí s průřezovým tématem, jež jsem zmínila již výše, „Osobnostní a sociální výchova“.

Soustředí se především na:

- Osobnostní rozvoj - rozvoj poznávacích schopností, sebepoznání, duševní hygienu, kreativita,
- Sociální rozvoj – poznávání lidí a mezilidské vztahy, komunikaci, kooperaci a kompetici,
- Morální rozvoj - hodnoty, postoje, praktickou etiku a na *dovednosti rozhodování a řešení problémů*.

Tématický okruh „morální rozvoj“ se přímo věnuje rozvíjením kompetence k řešení problémů. Žáci vedeni k uvědomělému rozpoznání problému, k nalézání cest jeho řešení, k pohledu na problém a jeho řešení z úhlu různých sociálních rolí a také jsou rozvíjeny základní dovednosti žáků potřebné pro organizaci druhých lidí. Výběr témat je orientován především na mezilidské vztahy. Využívají se prakticky veškeré životní situace, které v sobě skrývají problém (pozdní příchod na vyučování, reklamace vadného zboží, narození sourozence, neplánované těhotenství, soužití s prarodiči apod.).

*Žák, který ukončil povinné základní vzdělávání, by měl:*

- projevovat pozitivní postoj k řešení problémů,
- přijímat problémy jako výzvu,
- umět používat techniky efektivního řešení problémů,
- ve složitých situacích dokázat zvážit své priority, na základě kterých se rozhodne,
- mít vytvořený osobní žebříček hodnot a reflektovat hodnoty druhých lidí,
- dokázat rozpoznat projevy a užitečnost etických jevů ve vlastním životě (např. odpovědnost, spravedlnost, odvaha),
- rozpoznat projevy šikany, závislosti, pojmenovat je a bránit jim. (<http://pedagogika.ff.cuni.cz/pages/cze/studium/osv.php>)

### 3 Teorie rozhodování a řešení problémů

#### 3.1 Vymezení pojmu „problém, problémová situace, řešení problémů a rozhodování“

Jak můžeme definovat „problém“? Obecně můžeme říci, že každý z nás má určité cíle, touhy a potřeby. Pokud se setkáme s překážkou, která nám znemožní dosáhnout našich cílů a tužeb nebo uspokojení našich potřeb, může následně vzniknout řada problémů, na které nejsme připraveni. Ty mají mnoho podob a setkáváme se s nimi v různých souvislostech. Takové problémy jsou subjektivní: existují například situace, které jedním člověkem mohou být vnímány jako žádoucí a uspokojující, ale druhému se naopak zdají být nepřekonatelným problémem. Každý z nás se již jistě setkal s nějakými potížemi či problémy a každý má také různé zkušenosti s jejich řešením. Ne vždy se ale každému podaří najít takové řešení, které by bylo plně uspokojující a vhodné pro danou situaci.

S využitím různých literárních pramenů můžeme pojem "problém" vymezit několika způsoby. Za problém můžeme považovat:

- jakoukoli *modelovou situaci*, na jejíž řešení nemáme dopředu vytvořená a osvojená odpovídající schémata přístupů a způsobů vlastního řešení, často se projevují vnitřní nespokojeností, nejistotou (Bratská, 1992, s. 80),
- *spornou otázku*, známe cíl, k jehož splnění musíme cesty teprve hledat (viz. Psychologický slovník, 1993, s. 154), na rozdíl od úkolu, k jehož splnění již cesty známe (tamtéž),
- situaci, ve které známe cíl, ale *neznáme prostředky vedoucí k cíli* (Dařílek, Kusák, 1992, s. 71), jakmile je problém vyřešen, stává se úkolem (tamtéž).

Jeden z nejznámějších odborníků v oblasti školení vedoucích představitelů, který je mimochodem autorem nejméně třiceti knih na toto téma a byl mimo jiné jmenován mezi čtyřicet odborníků, kteří nejvíce přispěli k rozvoji teorie a praxe managementu a nyní pracuje jako národní a světový pro rozvoj vůdcovství John Adair, chápe problém jako „něco před vás předloženého“. Problémy, se kterými se setkáváme ve skutečném životě, jsou většinou překážky, které nám v něčem brání. Pokud se například rozhodnete

zdolat Mount Everest, může se vám stát, že vše půjde dobře až do chvíle, kdy se den před výstupem na vrchol rozpoutá silná bouře nad South Col, hřebenem, který vede na vrchol. Máte problém! Všimněte si, že tento konkrétní problém byste na Everestu neměli (ani žádný jiný), kdybyste se nerozhodli zdolat vrchol. Pro nikoho jiného to problém není. A přestane to být problém i pro vás, pokud změníte názor a rozhodnete se slézt a šplhat na jinou horu v Himaláji. (2007, s. 42)

*„Problém – sporná otázka, situace vyžadující řešení.“*

Problémy, které jsou vlastně překážkami bránícími nám v další cestě, jsou vždycky důsledkem našeho rozhodování a rozhodnutí přinášejí problémy. O některých problémech můžeme hovořit jako o situaci, ve které máme cíl, ale neznáme k tomuto cíli cestu.

*Cestou k cíli, tj. vyřešení problému, se jednotlivec pohybuje od neurčitosti ke zvyšující se určitosti a tento proces probíhá ve fázích.*

Problém, podobně jako úloha, se začíná v **problémové situaci**. Ta podmiňuje jen začáteční stádium myšlenkové aktivity, vznik poznávacího motivu a stanovení předběžných hypotéz o způsobech jejího řešení (Stručný psychologický slovník, 1987, s. 158).

Za problémovou situaci můžeme označit takový soubor "všech informací a podmínek, které působí na řešitele v různých okamžicích řešení problému. Vzhledem k tomu, že se struktura problémové situace mění podle toho jak postupuje řešení, možno rozlišit mezi počáteční problémovou situací, přechodnými situacemi a konečnou situací (Chalupa, 1973, s. 42)

*„Problémová situace – je situace, kdy neznáme intuitivně řešení, musíme se zamyslet a najít řešení – nestandardní situace vyžadující nestandardní řešení.“*

Na každou životní situaci je možno podívat se jako na problém, který je třeba řešit. „**Řešení problému**“ můžeme definovat jako překonávání překážek, abychom našli

odpověď na nějakou otázku nebo dosáhli určitého cíle v případě, kdy si cestu k cíli nemůžeme snadno a okamžitě vybavit. Zejména v pedagogice je chápáno řešení problému jako obecný pojem, který zahrnuje řadu činností s důrazem na myšlení a na další znalosti jedince, jako např. na vytrvalost a schopnost vyvinout určité úsilí.

Belz a Siegerst (2001, s. 231) mluví současně o schopnosti řešit problémy i o kreativitě a vymezují je jako „*připravenost a schopnost jednotlivce převzít v přiměřeném rozsahu odpovědnost nebo spoluzodpovědnost za samostatné zpracování informací, za plánování výsledků, dokumentování a shrnování; schopnost systematickými postupy a prozíravým myšlením optimalizovat průběh prací. Znamená to být otevřený k poznávání nových a originálních postupů a řešení vyskytujících se problémů. Být přitom přístupný neobvyklým, málo používaným řešením, umět rozpoznávat problémy, hledat a nacházet alternativy řešení, dílčí řešení smysluplně spojovat v celkové řešení a znát optimální postupy vedoucí k cíli.*“

Nutností je chápat problémy jako přirozenou součást světa, i jako příležitost, a snažit se je řešit. Měli bychom je vnímat jako něco, co by nás mohlo posunout dál a otevřít nové úhly pohledu, ale také jako výzvu a ne jako něco, co nás pouze trápí, brzdí nebo dokonce sráží v rozletu.

*„Řešení problému – samostatné odhalení vztahu principu pravidla mezi předměty, jevy, respektive pojmy.“*

Problémy, které jsou vlastně překážkami bránícími nám v další cestě, jsou vždycky důsledkem našeho **rozhodování**. Rozhodnutí přinášejí problémy. Jedním ze způsobu řešení problému je změnit své rozhodnutí, nebo alespoň svůj plán. Existuje nějaký náhradní plán? Můžeme mu říkat tzv. plán B, který nám v případě problému umožní rychlé řešení situace. Pokud ale budeme trvat na svém rozhodnutí, že nevyužijeme plán B (nebo ho nemáme), budeme muset nalézt způsob, jak problém překonat. Vše závisí na našem rozhodnutí. (Adair, 2007, s. 42)

Známý český psycholog a vysokoškolský pedagog Milan Nakonečný definuje problematiku rozhodování (2003, s. 202) jako proces volby mezi alternativami prostředků. V rozhodování se uplatňuje zřetel k současnému i budoucímu zisku a

okamžitě dosažitelné je často upřednostňováno i tehdy, když je zisk menší než zisk dosažitelný v budoucnosti. Výsledkem rozhodování je rozhodnutí se, kdy je výběr mezi alternativami ukončen.

Rozlišují se různé druhy rozhodnutí: jistá, nejistá a riziková; jejich kritériem je opět subjektivní pravděpodobnost dosažení cíle. Riskovat znamená vystavit se nejistému výsledku žádoucího rozhodnutí, což se může dít v různé míře. Rozhodnutí je do jisté míry výsledkem vypočítavosti, ale také zde hrají velkou úlohu příjemné či nepříjemné důsledky, pojetí dobrého a špatného, výhodného a nevýhodného, v jehož pozadí jsou city. Lidé se koneckonců rozhodují tak, aby maximalizovali příjemné a minimalizovali nepříjemné. (tamtéž, s. 203)

### ***3.2 Modely a metody rozhodování a řešení problémů***

Člověk se dostává často do situace, kdy je nutné se rozhodnout., přitom má k dispozici nejisté a neúplné informace, minulost mu neposkytuje vždy jasné schéma, souvislost příčiny a následku není vždy zřejmá a nemusí být vůbec poznatelná. Také prostředí se určitým způsobem mění, je nutné v podstatě konfrontovat počáteční údaje s dosaženými výsledky a postupným získáváním informací.

Řešení zejména složitých problémových situací závisí v mnohém od znalostí zásad a vhodných postupů a technik rozhodování a řešení problémů. Jejich dovedné využívání zvyšuje pravděpodobnost pozitivního výsledku rozhodování a tím snižuje i riziko a nejistotu v něm.

Jak vlastně kdokoli řeší jakýkoli problém? Některé učebnice a publikace popisují dopodrobna schémata, jak postupovat při řešení problému. U patnáctiletým žáků vzhledem k jejich mentální zralosti a prozatím skromných vědomostí je nutné pokusit se o zjednodušení celého procesu vzhledem k jejich mentální zralosti a prozatím skromných vědomostí, ale pro představu a lepší orientaci uvádím, jaké jsou klíčové kroky při řešení problémů.

V mnoha situacích jsme schopni problém řešit pomocí znalostí, které zahrnují dovednosti a faktické vědomosti, nebo použitím tvůrčího vhledu. Problém vzniká pokud

si nedovedeme vybavit okamžitou odpověď na vzniklou překážku a tudíž je třeba řešit. Řešení problémů probíhá v několika fázích. Nesmíme ale zapomenout, že úspěšné řešení problémů vyžaduje i určitou flexibilitu, málokdy můžeme dodržet optimální sled kroků, lze měnit jejich pořadí, nebo dokonce přeskakovat a přidávat vhodné kroky.

Jednotlivé fáze řešení problémů uvádí Sternberg (2002, s. 386-389):

1. *Identifikace problému.* Označit situaci jako problémovou je někdy složité. Základem je uvědomění si existence problému.
2. *Definování a reprezentace problému.* Tato fáze je stěžejní, protože pokud problém nepřesně definujeme a reprezentujeme, nebudeme schopni jej dobře řešit.
3. *Formulování strategie.* Jde vlastně o naplánování strategie řešení problému, která může zahrnovat analýzu – rozdělení problému na zvládnutelné prvky; syntézu – skládání různých prvků dohromady. Dále při použití divergentního myšlení se snažíme vytvořit široký výběr možných alternativních řešení problému. Po zvážení spousty možností, musíme se ještě zabývat konvergentním myšlením, abychom zúžili do řešení, o kterém si myslíme, že vyzkoušíme jako první.
4. *Organizace informací.* Po vytvoření strategie, můžeme začít organizovat informace, které máme k dispozici, způsobem, který nám ji umožní realizovat.
5. *Rozdělení zdrojů.* Je důležité správně rozdělit zdroje, které chceme využít na řešení problému. Na některé problémy máme více času a spoustu dalších zdrojů, kdežto pro jiné velmi málo.
6. *Monitorování – průběžná kontrola.* Efektivní je kontrolovat proces řešení problému po celou dobu, abychom měli neustále představu o tom, zda se přibližujeme k cíli.
7. *Zhodnocení.* Stejně jako musíme kontrolovat problém v procesu řešení, potřebujeme zhodnotit vyřešení potom, co skončíme.

Belz a Siegrist (2001, s. 234) přirovnávají mechanismy řešení problémů k procesům, které probíhají víceméně dokola, tzn. spirálovitě a v každém okamžiku je třeba řešit jak různé hlavní linie, tak různé větve rovin, které mohou být také vzájemně propleteny. Tím vzniká neproniknutelná spleť různých typů a variant procesů řešení problémů, které musí člověk současně řešit jakoby vzájemně spojené.



Jejich schéma uvádí charakteristické znaky rozhodování ve skupině, kde je zřejmý dokola probíhající proces (tamtéž, s. 235):

1. V čem spočívá problém?
2. Opatřit si informace.
3. Hledat různé cesty řešení.
4. Rozhodnutí pro jeden způsob řešení a realizace.
5. Přezkoumat řešení a popř. je zkorigovat a popsat je.
6. Problém ještě existuje?

Při řešení problémů se může vyskytnout řada překážek – **brzdících mechanismů**, které nám celý proces mohou znesnadnit:

1. Řada problémů se obtížně řeší, protože lidé mají *určité předsudky a stereotypy*, které nás brzdí jejich používáním. Je zřejmé, že stereotypy, stejně jako návyky, nám mohou šetřit námahu i čas tím, že není nutné rozhodovat se v každé situaci vždy znovu, ale mohou nás také uvést v omyl.

2. Může dojít také k situaci, kdy se nám nedaří problém delší dobu vyřešit, není možno dosáhnout kýženého cíle a potřeby zůstávají neuspokojeny, což vede *k frustraci*, která vyvolává také obavy a spouští *obránné mechanismy* (vytěsnění, stáhnout se zpět, změna v opak, projekce, identifikace).

3. *Používáním nic neříkajících frází (floskulí)* může jedinec odvést hovor od vlastních potřeb a problémů. Hlásá přitom všeobecně platné „moudrosti“ a uhýbá tak od diferencovaných způsobů pohledu. Tím jedinec dospěje k tomu, že se dívá na problém velmi zjednodušeně. Prázdné fráze jsou tak silnou brzdou kreativních, diferencovaných možností řešení problémů a podporují bezduché předsudky a stereotypy. (Belz, Siegrist, 2001, s. 237-238)

### **3.3 Myšlenkové dovednosti potřebné k řešení problémů**

J. Dewey, jeden z otců moderní pedagogiky, zdůrazňoval *vztah mezi řešením problémů a myšlením*. Obvykle totiž podle něj jednáme „bezmyšlenkovitě“. Teprve když se setkáme s problémovou situací, kdy nejde řešit věci zaběhnutými způsoby, začínáme hledat řešení – myslet. Aby žáci uměli řešit problémy, musí se nejdříve naučit

jak myslet, být kreativní a jak daný problém správně zhodnotit a vyhodnotit pomocí určitých myšlenkových dovedností

*„Naše hlava je kulatá, aby myšlení mohlo měnit směr. Kreativita znamená vidět to, co vidí ostatní, ale něco jiného si u toho myslet.“ ( Francis Picabia)*

Používat nové techniky a principy myšlení znamená být kreativní. **Kreativita neboli tvořivost** je latinského původu (*creo* = tvořím) a znamená schopnost produktivního myšlení, které umožňuje tvůrčí činnost, jejímž výsledkem je něco nového, originálního, popř. tvůrčí řešení problémů. Tvořivě myslící lidé nacházejí vztahy mezi zdánlivě nesouvisejícími a vzdálenými informacemi. Prostřednictvím volné asociace je provokováno vyvolávání dalších informací, nejen těch, které vycházejí ze zkušeností, což může vést k novým, neznámým variantám řešení. Během kreativní fáze není důležité, zda je přednesená myšlenka potřebná, realistická, praktická nebo utopická. I kombinace zdánlivě nepotřebných nápadů mohou být hodnotné a použitelné. Je důležité vyvarovat se v tomto případě průběžnému hodnocení a posuzování nápadů, poněvadž by to mohlo vést k zablokování asociativního procesu, zabránění vzniku dobrých nápadů, ale také ke stresu. Proto se hodnocení v průběhu kreativní fáze odkládá až na pozdější fázi vyhrazenou hodnocení. (Belz, Siegrist, s. 239)

Když jsme díky své tvořivosti vyprodukovali velký počet alternativních řešení problému, potřebujeme zapojit jiný typ dovedností – **kritické myšlení** (analyticko-logické), které zahrnuje schopnost třídit a porovnávat alternativy, rozlišovat důležité a nedůležité znaky, nacházet příčiny a odhadovat důsledky, upozorňovat na přehlédnuté souvislosti a zamlčené předpoklady, prostě jasněji chápat a hlouběji porozumět. Jde o dovednosti, u nichž se předpokládá, že jsou do značné míry nezávislé na konkrétním úkolu, a důraz na rozvíjení takovýchto obecných „nástrojů myšlení“ nacházíme už u klasiků pedagogiky: „Ostří svůj rozum, na čem a k čemu chceš. Je-li jednou nůž nabroušen, můžeme jím řezat všechno.“ (Herder) Současní zastánci tohoto přístupu uvádějí, že existuje celá řada obecných myšlenkových strategií, jejichž osvojení žákovi pomůže v každé oblasti lidské činnosti. Ovšem představa, že pro řešení problémů stačí umět dobře analyticky či kriticky myslet, je pochopitelně rovněž nesprávná. Skuteční špičkoví odborníci řešící rychle a dobře problémy svého oboru umějí mnohem víc než logicky přemýšlet. ( [www.modernivyucovani.cz](http://www.modernivyucovani.cz))

Procesy, které tvořivost zahrnuje, používá každý z nás při každodenním řešení problémů. Člověk dokáže velmi efektivně řešit problémy určitého oboru obvykle díky tomu, že měl příležitost udělat s danou problematikou velkou zkušenost a nasbíral velké množství dílčích dovedností a znalostí. Vysoce tvořiví lidé usilovně pracují, aby se co nejlépe orientovali ve svém oboru a pomocí toho, co vědí a za použití inovativních přístupů tvoří svá díla. Zde hovoříme o **expertním přístupu k myšlení**. Tvořivost je chápána v souvislosti s odborností. (Sternberg, 2002, s. 419)

Samo myšlení někdy nestačí. Řešení mnoha problémů v životě i školních úloh problémového charakteru vyžaduje nejen tvořivé myšlení, ale také značné úsilí, někdy až duševní dřinu, se kterým souvisí i **vůle**.

Ve 20. století nebyl pojem vůle ve vědě příliš oblíben, avšak v současných textech z oblasti pedagogické a školní psychologie se znovu objevuje. Úspěch při řešení úkolů ve škole vyžaduje, aby se žák na práci soustředil, zvýšil pozornost a věnoval problému dostatečný čas. Úsilí se ale často snižuje, když žáci narazí na překážky nebo se zvyšuje složitost problému. V takovém případě je důležité, aby měl žák silnou vůli, což ale neznamená, že má žák znovu a znovu zkoušet postup, který se neosvědčil. To může být stejně nešťastné, jako když žák řešení problému vzdá, jakmile narazí na první překážku. Je důležité, aby rozpoznal, kdy má pokračovat v práci, kterou započal, a kdy je naopak vhodnější změnit strategii a začít znovu. (Dvořák, 2005, s. 69)

Učitel může pomoci svým žákům rozvíjet sílu vůle: „Žáci by měli dostat řadu příležitostí, aby si vyzkoušeli, co to znamená usilovně pracovat na dosažení cíle. Můžete podporovat tento proces tím, když je upozorníte na možnost stanovit si řadu dílčích cílů nebo vytvořit si pomůcky (např. seznamy potřebných činností), které jim pomohou průběžně sledovat a hodnotit míru jejich nasazení jak během řešení úkolu, tak zpětně uvažovat o vynaloženém úsilí.“ (tamtéž, s. 70)

## 4 Alternativní metody výuky pro rozvoj kompetencí k řešení problémů

### 4.1 Skupinové a kooperativní vyučování

Kompetenci k řešení problémů je možné rozvíjet v hodinách snad všech předmětů pomocí nejrůznějších problémových úloh, úkolů se stupňovitým řešením, vyžadujících kreativitu, trpělivost a pečlivost. Existuje však ještě jedna přirozená cesta, jak posilovat tuto dovednost: umožnit žákům podílet se aktivně na řešení skutečných problémů a problémových situací, které se vyskytují ve školním i mimoškolním životě. Žáci mají odlišné styly učení, jejich míra inteligence je různá, a nejlépe funguje, když tyto rozdíly potencionálně pracují dohromady. Protože klíčových kompetencí lze nabýt pouze ve skupinách, to znamená při vzájemném kontaktu a jednání s ostatními (Belz, Siegrist, 2001, s. 35), v následující kapitole se budu zabývat právě metodou skupinového a kooperativního vyučování a technikami efektivního řešení problémů ve skupinách.

*„Co dnes dokáže dítě ve spolupráci s ostatními, dokáže zítra samo.“*

*(Lev S. Vygotskij)*

Kooperativní vyučování využívá několik skutečností. Především přirozené tendence člověka spolupracovat a jeho přirozeného zájmu zjišťovat a zkoumat. Základem pro kooperaci ve škole není pouhé rozdělení třídy do malých skupin, ale především uspořádání sociálních vztahů mezi dětmi. Základní organizační forma je skupinová, to ale neznamená, že skupinové vyučování znamená kooperativní vyučování. Každý člen skupiny je s ostatními vázán společným cílem a důležité je, aby ho dosáhli všichni, i ti "slabší" (pomalejší, méně motivovaní nebo s nižší podporou rodinného prostředí). Spolupráce ve skupině má určitý výsledek a ten je důležitý jak pro celou skupinu tak pro jednotlivce. Za efekt společné práce jsou odpovědni všichni a tak jsou také hodnoceni. Je nutné využívat různých pohledů na řešení problémů, ochoty žáků je řešit a být za tato řešení odpovědný. ([http://ped.muny.cz/data/ZS1BP\\_SP/3.rtf](http://ped.muny.cz/data/ZS1BP_SP/3.rtf)) Škola by měla děti naučit pomocí kooperativních metod vyučování spolupracovat, pracovat v týmu a efektivně a kvalitně komunikovat.

### **Kooperaci můžeme usnadnit:**

- přiměřenou velikostí skupiny,
- formulace problému,
- přesnou definicí cíle,
- použitím tvořivých metod hledání nápadů,
- rozhodováním, do něhož se pokud možno zapojí všichni účastníci,
- jasným určením odpovědnosti každého jedince,
- pozitivní vzájemnou závislostí,
- demokratickým stylem řízení učitele. (Čechová, 2006, s. 24)

### **Učitel by měl dodržovat určité postupy při kooperativní práci:**

- 1) Učitel vysvětlí zadání a způsob práce, seznámí žáky s kritérii – jak má vypadat správně odvedená práce, kolik času je na splnění úkolu, případně připomene pravidla práce ve skupině (je dobré vyvodit si pravidla společně s žáky co nejdříve).
- 2) Žáky rozdělíme nějakou zajímavou rychlou aktivitou do skupin. Žáci spolupracují na daném cvičení, píší na společný papír, střídají se v psaní, společně si vše kontrolují.
- 3) Skupiny si vzájemně kontrolují správnost řešení.
- 4) Žáci si opraví chyby bez jakýchkoliv výtek, učitel případně znovu vysvětlí.
- 5) Krátká reflexe: jak se nám pracovalo, co se nám dařilo, co nám pomáhalo, co nám dělalo problémy a proč, jak bychom situaci řešili příště, jak jsme spolupracovali, jak kdo přispěl ke společné práci, co jsme se naučili.

**Kooperace** je vymezena jako schopnost více osob sledovat společný cíl, zaměřit na něj své jednání a účelně se k němu přibližovat. Při naplňování tohoto cíle by měli být všichni připraveni uplatnit své individuální schopnosti a dovednosti. Skupinová práce těží z různosti silných stránek všech členů skupiny. Ve výuce plní kooperace dva rovnocenné cíle – výukový a *sociálně osobnostní* (rozvoj dovedností a postojů). Opravdová kooperace přináší prospěch jednotlivci i skupině. Při uplatňování kooperativní výuky bychom neměli zapomínat na práci se sociálními dovednostmi - např. dovednost dobrého naslouchání. (Čechová, 2006, s. 23) Pokud jsou děti tímto způsobem do výuky zapojeny, práce je těší víc, než kdyby se museli trápit sami. Tím, že

si navzájem vyjasňují svá stanoviska a naslouchají si, učí se jeden od druhého. Na závěr výuky je důležitá reflexe skupinové činnosti a zařazení zpětné vazby, při níž si žáci uvědomí, co se všechno naučili. (tamtéž, s. 24)

## **4.2 Metoda otevřeného vyučování – „učení hrou“**

**Otevřené vyučování** je didaktická koncepce rozšířená v zahraničí. Vzhledem k tomu, že české školství bylo po roce 1948 od vývoje ve vyspělých demokratických zemích značně izolováno, zůstávaly i mnohé zahraniční didaktické inovace mimo zájem pozornosti našich učitelek a učitelů.

Otevřené vyučování přispívá k rozvíjení kompetencí k řešení problémů mnohem efektivněji, než metody tradičně používané. *Podporuje rozvoj kompetencí k řešení problémů zejména tím, že úkoly pro volnou práci jsou zpravidla formulované jako problém a žáci mají při jejich řešení více možností.*

Při vyučování jsou žákům nabízeny k řešení různé úkoly – například formou pracovních listů. Tyto úkoly mohou nabízet různé varianty řešení a podněcovat k hledání vhodných postupů. Žáci se tak učí odhalovat a řešit problémy. Prostor pro formulaci problémových úloh se při otevřeném vyučování vytváří mnohem snadněji, než při výuce vedené tradičními postupy.

Také nabídka různých úkolů představuje pro žáky určitý problém, jaké úkoly si zvolit a v jakém pořadí je řešit. Žák není jen pasivním vykonavatelem pokynů vyučujícího – musí řešit problém, jak si učivo aktivně osvojit.

Metoda otevřeného učení či vyučování usnadňuje integraci znevýhodněných dětí. Koncept výuky vytvořil učitel Bernd Badegruber a vznikl na základě jeho vlastního výzkumu mezi žáky. Zajímal se o to, proč se někteří nechtějí učit a proč je vyučování nebaví. Zjistil, že kromě ostatních příčin, se objevuje i malý prostor na aktivitu jednotlivců. Dětem vadí, když na ně přijde řada při vyvolávání málokdy, ačkoliv odpověď vědí a hlásí se. Se soustředil na to, aby se zvýšila aktivita všech jedinců. Také

proto probíhá práce ve třídě podle týdenního plánu, do jehož sestavování mohou žáci částečně zasahovat.

Výhodou pro děti je také to, že si mohou sami volit, na jakém místě úkoly vypracují, pracovní prostředí je uspořádáno tak, aby mohly být využívány k učebním činnostem a k řešení úkolů různé prostory v učebně, ale i mimo ni. Tím se podněcuje rozvoj uvažování o možnostech řešení problémů. Samostatnost při rozhodování vede i k podpoře a rozvíjení zodpovědnosti. ([www.otevrene-vyucovani.cz](http://www.otevrene-vyucovani.cz))

### **4.3 Problémové vyučování (*problémová metoda, problem-based learning*)**

**Metodu problémového vyučování** lze označit jako typickou metodu heuristické výuky. Heuristika je věda, která se zabývá tvůrčím myšlením. Podstata spočívá v tom, že nejsou žákům sdělovány hotové vědomosti, ale ve výuce jsou vedeni k tomu, aby zcela samostatně (nebo s nepatrnou pomocí pedagoga) dospěli k novým poznatkům na základě vlastní myšlenkové činnosti a s využitím dosavadních vědomostí. Počáteční situace při tomto postupu je problémová situace. Je to stav, při kterém žáci při plnění povinností ve výuce narazí na něco neznámého, něco co neví a nemohou to vyřešit na základě toho, co zatím vědí (např. aplikovat známý model řešení fyzikálního úkolu na typově stejný příklad s jinými hodnotami). Takovouto situace učitel musí navodit zadáváním problémových otázek, úloh a úkolu.

Aby bylo problémové vyučování didakticky účinné, je důležité (Skalková, 2007, s. 161):

- stanovit cíle výuky, které chceme dosáhnout,
- znát učební osnovy a didaktické analýzy učiva,
- správně vybrat učivo vhodné pro problémovou metodu a rozpracovat ho do problémových úloh,
- znát schopnosti a dovednosti žáků, jaký mají žáci vztah k vyučovacím předmětům a k řešení problémů, jaký mají žáci vztahy mezi sebou,
- správně zvolit vhodné metody a formy problémového vyučování s ohledem na stanovené cíle výuky, probírané učivo i žáky,

- vybírat úlohy přiměřeně náročné,
- vhodně motivovat žáky k aktivní myšlenkové činnosti,
- být empatičtí vzhledem k žákům,
- mít organizační schopnosti a odborné předpoklady k vedení výuky, dobrá vybavenost školy pomůckami a didaktickou technikou.

Schopnost jednotlivých žáků řešit problémové úlohy záleží na vnitřních činitelích (tamtéž, s. 161) jako:

- motivace – žák chce úlohu vyřešit a nevzdá se,
- vědomosti a dovednosti, které se týkají určitého druhu úloh,
- metoda řešení úloh, příslušné dovednosti a návyky,
- schopnosti – obecná inteligence, speciální schopnosti a dovednosti, manuální zručnost, tvořivost,
- volní a další vlastnosti osobnosti, schopnost autoregulace,
- v jaké je žák náladě, zda má trému, jestli má konflikty se spolužáky, v rodině atd.

Problémové vyučování vytváří předpoklady pro to, aby si žáci osvojovali určité metody řešení problémů a byli schopni si v budoucnu osvojovat i to, čemu se přímo neučili. Řízení poznávání žáků tak přechází v seberegulaci a rozvíjení dovedností pro celoživotní vzdělávání. Poznávání řešením problémů zvyšuje zároveň míru vlastní účasti řešitele na řešení problému. Tím se posiluje vztah k citové a motivační sféře osobnosti žáka.



## 5 Praktická část

### 5.1 Úvod

*V praktické části jsem se pokusila pomocí malé sociálně-psychologické sondy ve skupině několika tříd vyhodnotit, jaké problémy nejčastěji mladí lidé řeší, které způsobily rozpor, napětí, nesoulad či konflikt, objevují se často, jeví se jako závažné, nebo obtížně řešitelné, tedy znamenaly pro zúčastněné osoby určitou zátěž.*

***Cílem průzkumu bylo získat popisy problémových situací ze života žáků a údaje o typech, četnost výskytu, příčinách vzniku a způsobech řešení.***

Nebylo rozhodující zdali je popisován právě probíhající konflikt nebo zda jde o neshodu již dávno vyřešenou.

Pokud některý z účastněných žáků nemohl nebo z různých důvodů nechtěl popsat některý ze svých konfliktů, anebo si nemohl na žádný vzpomenout, popsal neshodu, o které mu někdo jiný vyprávěl nebo které byl sám svědkem, i když se ho přímo nedotýkala.

Aktéry problémové situace mohli být jednotlivci i skupina. Mohl to být problém řešený mezi jednotlivci navzájem (žákem a učitelem, dvěma kamarády, i mezi dvěma cizími osobami), jednotlivcem a skupinou (člen oddílu a ostatní členové, já a parta, kamarád a třídní kolektiv nebo jeho část) nebo dvěma skupinami navzájem (moje parta a jiná parta, tábor zastánců určitého názoru a tábor odpůrců).

### 5.2 Metodika průzkumu ke zjišťování problémových situací

**Tyto informace a údaje jsme zjišťovali pomocí dvou základní metod:**

1. Skupinové dotazování
2. Dotazníkem popisu vzniku a průběhu řešení problémů pro studenty

## ad. 1. Skupinové dotazování

V přípravné fázi na provedení průzkumu jsem vycházela z faktu, že respondenty budou děti, které se vzhledem ke svému věku nacházejí v období již velmi složitém. Tělesné a duševní změny přinášejí vnitřní konflikty i zmatek, nerozumí mnohdy sami sobě i světu kolem nich. Jsou konfrontováni se složitostí světa, poznávají, že dobro nebývá vždy odměněno, pravda vždy nevíteží, může se jim dokonce zdát, že zlo má hlavní slovo. Začínají bojovat za vlastní hodnoty, názory, postoje, o právo svobodně myslet a rozhodovat se především podle své vůle, právo být sám sebou.

Obávala jsem se, že toto složité období může být příčinou neochoty spolupracovat a někteří učitelé si nebyli jisti, zda budou děti ochotny sdělovat své postoje a srozumitelně je formulovat.

Před vlastním vyplňováním dotazníků byly účastníci uvedeni do problematiky a navozeno ovzduší spolupráce, byli ubezpečeni, že výsledky průzkumu jsou anonymní, že jsou určeny jen pro účely průzkumu, že jejich odpovědi nebudou zveřejněny a že se o nich v žádném případě nedozví ani učitelé, ani nikdo jiný.

Rozhodla jsem se proto získat ještě před vyplňováním dotazníku zpětnou vazbu, zda žáci pochopili cíl průzkumu a způsob vyplnění dotazníku a zda jsou skutečně schopni si problémovou situaci vybavit a popsat. Účelem bylo také navodit atmosféru otevřenosti.

Před zahájením jsem rozdala instrukci k popisu problémové situace a požádala jsem zúčastněné, aby si ji přečetli. Na tabuli jsem podle předem připraveného seznamu napsala jednotlivé možnosti k získání údajů uvedených i v dotazníku (viz. příloha č.2).

Formou jednoduchých otázek byli žáci vyzváni, aby zvednutím ruky vyjádřili, zda se přiklání k odpovědi ANO. Po sečtení „hlasů“ byl počet zaznamenán. Postupovala jsem takto:

**Dotaz:** *Vzpomeňte si na některý problém, který byste mohli – chtěli popsat*

*...po chvíli ...*

**Výzva:** *Zvedněte ruku kdo si nějaký problém uvědomuje.*

**Výzva:** *Zvedněte ruku vy, jejichž problém se dá zařadit k některé z uvedených možností.*

**Otázky:** Následovaly otázky týkající se jednotlivých možností (viz. příloha 2).

## **ad. 2 Dotazník k popisu vzniku a průběhu řešení problému**

Následovalo vyplnění dotazníku, ve kterém měli žáci popsat minimálně jeden z konfliktů, který sami prožili nebo řešili, a to podle vlastního výběru. Úkolem bylo popsat jednu nebo dvě situace, které způsobily rozpor, napětí, nesoulad či konflikt, objevují se často, jeví se jako závažné, nebo obtížně řešitelné, tedy znamenaly pro zúčastněné osoby určitou zátěž. Nebylo rozhodující, jakého bude charakteru, zda se týká osobního života, rodiny, školy, kamarádů apod.

Respondenti měli při popisu odpovědět na otázky, které mi pomohou odhalit základní charakteristiky problému ve smyslu – koho se problém týká, čeho se týká, jeho podstatu a způsob řešení:

1. *Mezi jakými osobami vznikla problémová situace?* (žák, učitel, rodič, trenér, kamarád, cizí osoba, skupina). Měli tedy vyhodnotit, jaké bylo postavení osob mezi nimiž problém vznikl, označit aktéry a strany konfliktu.
2. *Pokuste se jednou větou problém nazvat – pojmenovat.*  
Jsem si vědomá, že vyjádřit podstatu problému názvem v rozsahu jedné věty bude pro žáky 8. a 9. třídy složité. Nabízí však možnost lépe si uvědomit podstatu problému a odhalit jeho jádro.
3. *Stručně popište čeho se problémová situace týkala. Proč tento problém vznikl.*  
Popsat problémovou situaci umožňuje odhalit všechny souvislosti jak a proč problém vznikl, uvědomit si příčiny problému.
4. *Stručně popište jaký byl průběh řešení problému.*  
Jak byl problém řešen a zda a jak byl vyřešen ve značné míře ovlivňuje postoje k aktérům problémové situace, navozuje pocit uspokojení nebo naopak neuspokojení
5. *Vyhodnoťte zda byla problémová situace dořešena.* Přímo navazuje na otázku č. 4 a formou volby jedné z možností umožňuje jednoznačně vyhodnotit zda žáci

vnímají problém jako vyřešený či nikoliv a zařadit způsob řešení do jednoduchých kategorií:

- a) *Problém nebyl řešen vůbec a přetrvává* - došlo však k pasivnímu přizpůsobení - k obejití překážek a dále již nepůsobí (Někdy říkáme, že „vyšuměl“).
- b) *Problém byl řešen, nebyl však vyřešen uspokojivě* - byl řešen násilně - afektem – agresí – nařízením
- c) *Problém nebyl řešen vůbec a přetrvává* - pociťuji nespokojenost („Je to stále ve vzduchu“).
- d) *Problém byl řešen a vyřešen po vzájemné domluvě, víc už nepůsobí* (jsem spokojen).
- e) *Problém byl vyřešen jinak* – napiš jak .....

V případě, kdy nechtějí využít skupiny podle a, b, c d. měli respondenti možnost do volné rubriky zařadit jiný způsob řešení.

Dotazník je zařazen na konci mé bakalářské práce jako Příloha č. 1.

### **5.3 Zpracování výsledků průzkumu**

*V návaznosti na cíl práce jsme si stanovili následující úkoly a hypotézy:*

#### **Úkol č. 1. Zjistit, jaké jsou nejtypičtější problémy mladých lidí.**

*HYPOTÉZA č. 1:* Předpokládám, že problémy, které mladí lidé řeší, budou sice různé, nejvíce se však (vzhledem ke specifikám věkové skupiny 14 - 15 let), budou týkat vztahů s rodiči, konfliktů se spolužáky, objeví se jistě i konflikty týkající se školy.

#### **Úkol č. 2: zjistit, jak pociťují a hodnotí způsoby řešení / vyřešení problémů.**

*HYPOTÉZA č. 2:* Je možné předpokládat, že se u této věkové skupiny bude poměrně často vyskytovat i nekritický, kategorický názor na řešení problémů a to vzhledem k nižší schopnosti vnímat a připouštět souvislosti a to i vzhledem k malým životním zkušenostem. Bylo tedy možné předpokládat, že budou jejich výpovědi subjektivně zabarveny.

Vycházíme přitom jak z vlastní zkušenosti, také z odborných zdrojů. Např. Goleman (1997, s. 11) uvádí: „Lze konstatovat, že podle celosvětového trendu mají současné generace dětí mnohem víc citových problémů než předešlé generace, častěji trpí osamělostí a depresemi, jsou zlostnější a neposlušnější, impulzivnější a agresivnější, jsou nervóznější a mají větší sklon dělat si starosti než jejich rodiče a prarodiče“.

Průzkumu se zúčastnilo celkem 35 žáků osmých a devátých tříd základní školy v Ivanovicích na Hané. Shromážděno bylo 34 vyplněných dotazníků s popisem zvolené problémové situace a jejím hodnocením.

## **Hodnocení úkolu č. 1**

**Zjistit, jaké jsou nejtypičtější problémy mladých lidí.**

**Otázka 1. Mezi jakými osobami – stranami vznikla problémová situace?**

**Tabulka 1 Mezi jakými osobami – stranami vznikla problémová situace?**

	počet	Poznámka
rodiče	8	
sourozenci	6	
učitel	6	
trenér	2	
kamarád	15	spolužáci, kamarádi
kluk / děvče	1	
skupina	1	
skupina – skupina	3	sportovní oddíl
jiné (do poznámky)	5	policista, napadení, cizí osoba

**Otázka 2. a 3.**

***Pokuste se jednou větou problém nazvat – pojmenovat.***

***Stručně popište čeho se problémová situace týkala. Proč tento problém vznikl.***

Vycházela jsem zejména z odpovědí na otázku č.2 (viz. příloha č. 1), ve které se měli žáci pokusit problém pojmenovat – tedy zařadit. Použila jsem také údaje získané z úvodního přímého dotazování.

Na základě vlastní zkušenosti, rozhovorů s kolegy, učiteli, jsem sestavila škálu předpokládaného výskytu problémových situací, které se mohou v dotaznících objevit (viz. tabulka 2).

**Tabulka 2 Koho, čeho se problémová situace týkala**

Druh problému	Počet (*)
<b>Rodina</b>	
trápí tě co se děje ve tvé rodině (mezi příbuznými, rodiči, sourozenci)	2
nerozumíš si doma s rodiči	2
prožíváš neshody se sourozenci	2
chtějí tě rodiče pustit na diskotéku?	
<b>Škola</b>	
trápí tě něco ve škole	8
škola tě nebaví, nebo se ti tam nechce, protože ... (mám důvod)	
mám problémy se zvládnutím učiva	1
<b>Kamarádi</b>	
máš o někoho strach – víte, že dělá co by neměl a Vy nevíte co s tím	1
máš nějaké problémy s kamarády,	5
máš pocit, že nezapadáš mezi kamarády	
něco se ti nelíbí na jednání spolužáků, kamarádů ... možná také dospělých...	5
<b>Sportovní oddíl, Zájmový kroužek</b>	

máš problém s trenérem	1
máš pocit nedocenění	1
<b>Osobní</b>	
máš depku ze života, proč ... (nevystihuje příčinu)	1
potřebuješ, aby se o tebe někdo více zajímal	
bojíš se něčeho nebo někoho	
někdo tě nařkl z něčeho neprávem (**)	12
máš milostný problém	
máš problém zdravotní	
někdo Ti dělá schválnosti, utlačuje Tě nebo omezuje	
cítíš se být na někom nepřiměřeně závislý a kontrolovaný	
máš problémy v sociálním kontaktu s cizími lidmi	
<b>Jiné – nezařazeno</b>	
byli nebo jste s něčím nespokojení.	5
někdo ti říká, že máš problémy s chováním, ale ty si myslíš, že ne	1
zapletl ses do něčeho, s čím si teď nevíš rady	
organizační – úkol něco zajistit, zorganizovat	1
zažil/a jsi děsivou situaci (nehodu, přepadení, ....)	1
problém s užíváním lehkých drog	

(\*) Počet výskytu nelze sčítat, jelikož jednotlivé situace lze zařadit k několika možnostem.

Smyslem uvedeného členění problémových situací bylo pokusit se o přehledné třídění, které by mohlo žáky motivovat k hlubšímu zamyšlení a vyhodnotit, který problém nebo problémovou situaci budou popisovat.

Předpokládala jsem, že z hlediska pohledu „*koho se problémová situace týká*“ bude na základě provedeného průzkumu potvrzen výskyt problémových situací ve vztahu dítě – rodič, sourozenec - sourozenec, objeví se problémy ve vztahu žák - škola. To se v zásadě potvrdilo, je nutné přiřadit i problémy mezi vrstevníky, kamarády a

spolužáky, objevily se i problémy týkající se školy, jak je uvedeno v tabulce č. 1. Vzhledem k tomu, že jsou již v posledním ročníku, tak někteří vnímají za velký problém, na kterou školu budou přijati a zda si vyberou tak, aby byli spokojeni.

Odpověď na otázku „čeho se problémová situace týkala“ jsem řešila definováním předpokládaných možností podle seznamu v příloze č. 2. Jaký byl skutečný výskyt jednotlivých problémových situací je patrný z tabulky č. 2. U řady problémů se jejich výskyt potvrdil, některé se v dotaznících nevyskytují.

Nemůžeme však z takového vyhodnocení dělat statisticky významné závěry. Průzkum byl pouze sondou, která měla spíše jen poukázat různorodost problémů, poukázat na pravděpodobnost největšího výskytu některých z nich.

Za významné považuji zjištění, že ve 12 dotaznících vyjadřují žáci silný pocit nepochopení, křivdy a nespravedlnosti v důsledku neoprávněného nařčení, potrestání apod. (viz. tabulka 2). Samozřejmě se tento citový aspekt vyskytuje v souvislosti s různými příběhy a vztahy. Takové pocity zanechávají jistě v mladých lidech negativní prožitek přetrvávající velmi dlouhou dobu a silně narušuje jejich důvěru ve spravedlnost. Takové zjištění potvrzuje, že ze strany pedagogů, výchovných pracovníků a vedoucích je nutné věnovat způsobům řešení problémů velkou pozornost. Jak jsem předpokládala, v popisech se projevil silně citový a emoční náboj.

## **Hodnocení úkolu č. 2**

- **Zjistit, jak pocítují a hodnotí způsoby řešení / vyřešení problémů.**

### **Otázka 5. (4.) *Vyhodnot'te, zda byla problémová situace dořešena.***

Jak vyplívá z tabulky č. 3, tak pouze ve 14 případech (tj. pouze 41 %) považovali žáci problém za uspokojivě vyřešený. Ve 13 případech (tj. v celých 38 %) hodnotí žáci řešení problému jako neuspokojivé (viz. a), b), c)). Opět i na tomto místě je nutné připomenout velkou odpovědnost výchovných pracovníků, vedoucích, rodičů při řešení problémových situací. Význam příkladu ve výchově není nutné jistě zvláště zdůrazňovat.



**Tabulka 3 Byla problémová situace vyřešena?**

Odpověď respondentů		četnost odpovědí
a)	Problém nebyl řešen vůbec a přetrvává - došlo však k pasivnímu přizpůsobení – již nepůsobí	3
b)	Problém byl řešen, ne však uspokojivě - řešen násilně - afektem – agresí - nařízením	2
c)	Problém nebyl řešen vůbec a přetrvává - pocítuji nespokojenost („Je to stále ve vzduchu“)	8
d)	Problém byl řešen a vyřešen po vzájemné domluvě, víc už nepůsobí (jsem spokojen)	14
e)	Problém byl vyřešen jinak – napiš jak (součet)	7
	nedostatek informací (nutné doplnit a rozhodnout)	4
	kompromis (demokratická volba – přizpůsobení většině)	1
	vyřešen jen částečně	2

## ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci „Alternativní metody výuky a jejich význam pro rozvoj sociálních dovedností“ jsem se věnovala problematice, která je pro nynější i budoucí život a práci mladých lidí velmi důležitá. Dnešní doba vyžaduje rozvíjet u žáků kompetence, které jim umožní integraci do sociálního života, současně je budou činit nezávislymi a osobnostně zdatnými řešit nejrůznější životní situace, ať již se to týká současných problémů ve škole, v životě, ale také v rodině, v budoucnosti i jejich začlenění do profesního a společenského života ve všech svých souvislostech.

K tomu, aby byli dnešní mladí lidé dobře připraveni na další profesní a osobní život a dovedli se plnohodnotně zapojit do dění ve společnosti, je nutné rozvíjet schopnosti k řešení problémů, jako jedné z klíčových kompetencí.

Současná škola by si měla mnohem více než dříve všimnout motivace, žákovy osobnosti, možnosti uplatnit naučené v reálném životě. Mnohé je řešeno, existují dokumenty, metodiky, které dávají pedagogům informace i návody jak postupovat.

Ve snaze napomoci tomuto procesu jsem se v praktické části práce pokusila formou průzkumu o sondu, která měla za cíl ukázat, jaké problémy mladí lidé řeší, v jakých vztazích a také jak hodnotí jejich řešení. Nabídnout tak i údaje a informace, které by mohli umožnit pedagogovi vcítit se do světa mládeže, citlivě vnímat jejich pohled na svět, akceptovat je a využít akcentu prožitku jako aktivizující metody přípravy.

Prvním úkolem bylo *zjistit, které jsou nejtypičtější problémy mladých lidí*, přitom se **potvrdila různorodost problémů a problémových situací. Jak vyplývá z rozboru v tabulce č. 1 a 2, nejvíce se příběhy týkaly vztahů s kamarády a se spolužáky (43%), s rodiči (24%), objevily se i konflikty týkající se školy (26%).**

Druhý úkol se zabýval tím, *jak pociťují a hodnotí žáci způsoby řešení / vyřešení problémů*, kde hodnotili formou volby variant a s možností doplnění.

Předpokládala jsem, že se vyskytnou situace s charakteristikou „nevyřešeno“ a zároveň, že se u této věkové skupiny bude poměrně často vyskytovat i nekritický, kategorický názor na řešení problémů a to vzhledem k nižší schopnosti vnímat a připouštět souvislosti a to i vzhledem k malým životním zkušenostem. Bylo tedy možné očekávat, že budou jejich výpovědi subjektivně zabarveny. To se potvrdilo i porovnáním zvoleného typu řešení s textovým popisem řešení problémové situace.

Předpokládala jsem také, že se s popisech projeví silně citový a emoční náboj. Průzkum prokázal, že mladí lidé silně prožívají své životní příběhy. **Potvrdilo se, že vzhledem ke specifikám věkové skupiny 14 - 15 let a tedy i menším životním zkušenostem nedokázali přesně postihnout a někdy i akceptovat širší souvislosti, zohlednit i nedostatek informací ke konečnému dořešení.** Tyto údaje nenabízíme ve formě statistických údajů, jelikož i naše hodnocení může být subjektivní a rozbor jednotlivých situací by vyžadoval podrobné posouzení jednotlivých případů, včetně možností variant řešení.

Je nutné zmínit, že průzkumu se zúčastnilo celkem 36 žáků osmých a devátých tříd základní školy. Zjistila jsem, že pro hlubší posouzení a statistická potvrzení některých dílčích závěrů by bylo nutné uskutečnit průzkum jistě v širším měřítku. Projevilo se pravděpodobně i to, že ve snaze pomoci žákům si ujasnit o čem mají psát, jsem uváděla konkrétnější příklady možných situací, byly jim přečteny i vzory některých situací, což mohlo vyvolat asociace a orientaci na některý typ problému. Pro objektivizaci by bylo také nutné, aby žáci popsali ne jednu, ale dvě nebo tři problémové situace.

V případě použití některých doplňujících údajů (např. členství v kroužcích, prospěch, apod.) by bylo možné výsledky porovnávat v různých vztazích a souvislostech.

V každém případě považuji práci za přínosnou i z toho důvodu, že na základě dohody s ředitelem školy i vyučujícími ráda poskytnu některé údaje pro jejich potřebu, samozřejmě s ohledem na respektování principu diskrétnosti.

Nabízí se myšlenka využít v přípravě žáků formy řešení problémových situací a to jejich vlastních příběhů. Jistě by to podpořilo jejich aktivitu a zájem a přispělo i k vyšší účinnosti této přípravy a výchovného působení.

Z popisů problémových situací je možné vypracovat i modelové problémové a konfliktní situace a využít je v hodinách občanské výchovy pro posílení kompetencí k řešení problémů a při současném použití aktivizujících metod i dalších kompetencí jako jsou kompetence ke komunikativnosti, spolupráci, respektování názoru druhých a zároveň např. i schopnost obhajovat svůj vlastní názor.

To nebylo předmětem bakalářské práce, ale tyto skutečnosti nabízí zamyslet se nad tématem mé případné diplomové práce, která by se mohla hlubším způsobem problematikou zabývat. Mohlo by jít o vypracování programu – včetně příkladů problémových situací – s využitím v občanské výchově i v přípravě na dalších stupních škol.

Domníváme se, že pokud naučíme žáky a studenty řešit problémové situace, se kterými se pravděpodobně setkají v životě a v praxi, dá se předpokládat, že jeho řešení již nebude nahodilé, ale bude to řešení žádoucí, konstruktivní a adekvátnější.

## RESUMÉ

Bakalářská práce je strukturálně řazena do dvou částí – teoretické a praktické.

V teoretické části se věnuji vztahu alternativních škol a inovací ve vzdělávání k reformám ve školství v ČR a na evropské úrovni a zavedením rámcových vzdělávacích programů do škol v souvislosti se získáváním klíčových kompetencí u žáků, jehož jsou důležitou součástí. Dále pokračuji od historického vymezení pojmu klíčové kompetence dle různých autorů a pohledů až po jeho soudobé pojetí. Porovnávám také, jaké úrovně získaných kompetencí by měli žáci dosáhnout na konci základního a středního vzdělávání a zda jsou v souladu s požadavky trhu práce. Uvádím výsledky průzkumu provedeného v Moravskoslezském kraji, ze kterého vyplívá, že právě kompetence k řešení problémů u studentů, kteří se ucházejí o zaměstnání, není dostatečně rozvinuta. Proto další kapitoly věnuji právě jim. Krátce vymezuji pojmy problém, problémová situace, řešení problémů a rozhodování z různých úhlů pohledu, popisuji, jak správně postupovat při jejich řešení a k jakým myšlenkovým dovednostem musíme žáky vést, pokud je chceme vybavit kompetencí k řešení problémů. Charakterizuji vybrané alternativní metody výuky vhodné pro rozvoj této kompetence (skupinové a kooperativní vyučování, metodu otevřeného vyučování a problémové vyučování).

V praktické části se již věnuji průzkumu, jež jsem realizovala na Základní škole v Ivanovicích na Hané u žáků 8. a 9. tříd. Průzkum byl malou sociálně-psychologickou sondou, jejímž cílem bylo získat popisy problémových situací ze života žáků a údaje o typech, četnost výskytu, příčinách vzniku a způsobech řešení. Nejdříve jsem použila metodu skupinového dotazování, abych navodila přátelskou a uvolněnou atmosféru. Poté žáci vyplňovali nestandardizovaný dotazník, do kterého měli popsat minimálně jeden z konfliktů, který sami prožili nebo řešili. Následně po zpracování průzkumu jsem dotazníky vyhodnotila a jejich výsledky zapsala do přehledných tabulek a porovнала s hypotézami, které jsem formulovala na počátku práce.

Z mé práce vyplívá, že žáky opravdu nejvíce tíží vztahy s kamarády, se spolužáky a s rodiči. Průzkum ukázal, že většina nedokáže přesně postihnout a akceptovat širší

souvislosti ke konečnému dořešení. Proto by je měli pedagogové za použití alternativních (aktivizujících) metod výuky vést ke správným technikám řešení problémů.

## **ANOTACE**

Bakalářská práce se věnuje vztahu alternativního škol a reformy ve školství a v souvislosti s rámcovým vzdělávacím programem vysvětluje pojem klíčové kompetence, jeho vývoj, pedagogické aspekty a souvislosti s požadavky trhu práce. Soustředí se na problematiku kompetencí k řešení problémů a předkládá některé možné alternativní metody vhodné k jejich rozvíjení.

Praktická část je věnována průzkumu, jehož cílem bylo získat popisy problémových situací ze života žáků. Respondenty byli žáci 8. a 9. tříd Základní školy v Ivanovicích. Výsledky průzkumu byly vyhodnoceny a porovnány s hypotézami.

### **Klíčová slova**

Školská reforma, rámcový vzdělávací program, klíčové kompetence, řešení problémů, kooperativní vyučování, otevřené vyučování, problémové vyučování.

## **ANOTATION**

Bachelor's thesis deals with the relationship of alternative schools, and reforms in education and in the context of the general education program explains the concept of key competency, its development, and educational aspects related to labor market requirements. It focuses on problems of competence to solve problems and presents some possible alternative methods suitable for their development .

The practical part is devoted to the survey, whose target was to obtain descriptions of problem situations from the life of the pupils. Respondents were students on the 8th and 9 elementary school classes in Ivanovice. The survey results were evaluated and compared with the hypothesis.

### **Key words**

School reform, general education program, key competency, problem, solving problems, cooperative teaching, open teaching, problem-based teaching.

## Seznam použité literatury a pramenů

1. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* - Bila kniha, Praha: Tauris, 2001, ISBN 80-211-0372-8
2. MŠMT: *Vzdělávací program pro ZV*, 2007
3. MŠMT: *Vzdělávací program pro gymnázia*, 2007
4. ADAIR, J. *Jak se správně rozhodovat a řešit problémy*. Brno: Computer Press, 2007, 79 s. ISBN 978-80-251-1779-8.
5. BRATSKÁ, M. *Vieme riešiť záťažové situácie?* Bratislava: Veda, 1992. ISBN 80-08-01592-6
6. BELZ, H., SEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001, 376 s. ISBN 80-7178-479-6.
7. ČECHOVÁ, B. a kol. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: Scio, s.r.o., 2006, ISBN 80-86910-53-9
8. DAŘÍLEK, P., KUSÁK, P. *Kapitoly z pedagogické psychologie*. Olomouc: UP 1992
9. DVOŘÁK, D. *Efektivní učení ve škole*, Praha: Portál, 2005, 140 s. ISBN 80-7178-556-3
10. GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNIOVÁ, E. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*, Praha: Portál, 2006, 325 s. ISBN 80-7367-115-8
11. GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: COLUMBUS, 1997, 348 s. ISBN 80-85928-48-5
12. CHALUPA, B. *Rozhodovací procesy*. Brno: UJEP, 1973. 51 s.
13. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2005, 776 s., ISBN: 80-7178-303-X
14. Kolektiv: *Stručný psychologický slovník*. Praha: Pravda 1987
15. Kolektiv: *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005, 142 s. ISBN 80-7178-556-3
16. KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3
17. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999, s. 288, ISBN: 80-200-0690-7



18. NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003, 477 s. ISBN 80-200-0993-0
19. PALÁN, Z. *Lidské zdroje – výkladový slovník*. Praha : Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
20. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, 2. akt. vyd. Praha: Portál, 2004, 144 s. ISBN 80-7178-977-1
21. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, 4. akt. vydání, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
22. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: GRADA Publishing, 2007, 368 s., ISBN 80-247-1821-9
23. STERNBERG, ROBERT, J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002, 632 s. ISBN 80-7178-376-5
24. *Velký sociologický slovník, 1996*. Praha: Karolinum.
25. <http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>
26. <http://www.mamenato.cz/www/file.php?id=292>)
27. <http://www.modernivyucovani.cz>
28. <http://www.otevrene-vyucovani.cz>
29. [http://www.ped.muny.cz/data/ZS1BP\\_SP/3.rtf](http://www.ped.muny.cz/data/ZS1BP_SP/3.rtf)
30. <http://www.rvp.cz/>
31. <http://www.rvp.cz/clanek/6/181>
32. <http://www.ucitelske-listy.cz/files/soubory/Inspiromat6.1.pdf>
33. [http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah\\_clanku.php](http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php)
34. <http://www.ucitelskyzpravodaj.cz>
35. [http://www.učitelské noviny.cz/docs/eu\\_vzdelavani.pdf](http://www.učitelské noviny.cz/docs/eu_vzdelavani.pdf)
36. <http://www.uiv.cz/soubor/2243>
37. <http://www.varianty.cz/reforma-prirucka.pdf>

## Příloha č.1

### ***Dotazník k popisu vzniku a průběhu problémové situace***

*Motto: Se zavřenýma očima je žít snadné, nechápat nic z toho co vidíme.. John Lennon*

Milí žáci, jsme už tací, myšlenky se stále vrací, když nás něco trápí, žere, tváříme se nevesele. Ale když nás problém tlačí, podělit se někdy stačí. Tak nemějme zábrany, učíte se Vy i my. Teď pomozte nám v našem díle, ať dosáhneme svého cíle. Vzdálené se může zdát, ale jednou, uteče to, budete tu místo nás také s prosbou stát. .... Začít zlehka neškodí. ....



Jaké je to naše dílo? Údaje získané dotazníkem vyhodnotíme a stanou se součástí bakalářské práce na téma „Alternativní metody výuky a jejich význam pro rozvoj sociálních dovedností“ zejména pro řešení problémů“ (tedy jedné z důležitých dovedností - říkáme kompetencí).

Chceme se pokusit vyhodnotit, jaké problémy nejčastěji mladí lidé řeší, které problémy pokládáte za nejvíce zatěžující a jaký je i Váš pohled na možná řešení.



#### **Co je to PROBLÉM?**

Je to jakýkoliv rozpor, překážka, paradox, protiklad, nesnáz, svízel, těžkost, konflikt, neshoda, nesouhlas, který nějak vybočuje z navyklého rámce, porušuje stereotyp a je podnětem k myšlení a vzbudí zájem o řešení. Jde o situaci obtížnou, nejasnou nebo novou. Tedy ne každá událost nebo situace musí mít charakter problému. Někdo vnímá situaci jako bezproblémovou (nemá nutkání se jí zabývat), ale druhému se naopak může zdát nepřekonatelným problémem. Každý z nás má také různé zkušenosti s jejich řešením a ne vždy se každému podaří najít uspokojivé a vhodné řešení pro danou situaci.

#### **O jaké problémy nám jde?**

Jde o problém či konflikt, který jsi sám prožil/a nebo řešil/a. Pokud z různých důvodů nechcete popsat některý ze svých konfliktů, nebo si nemůžeš na žádný vzpomenout, popiš problémovou situaci, o které Ti někdo jiný vyprávěl, nebo které jsi byl/a svědkem, i když se Tě přímo netýkala.

Nezáleží na tom, zdali je popisován probíhající konflikt nebo zda jde o neshodu již dříve vyřešenou, jestli probíhal mezi jednotlivci, mezi jednotlivci a skupinou nebo mezi skupinami navzájem. Můžeš popsat problém, ať již se týkal čehokoliv: vztahů v rodině, s kamarády, s okolím, neznámými lidmi, mých aktivit ve sportovním oddíle, týkal školy nebo byl čistě osobní (vnitřní konflikt) apod. Výběr je ponechán na vaší vůli.

Mělo by jít o takovou situaci, která Tě něčím zaujala, vyskytuje se často, vyžadovala naléhavé řešení, jeví se Ti z nějakého důvodu závažnou, nebo byla pro Tebe subjektivně obtížná (působila zátěžově), vyvolala střet, neshodu, konflikt, něco tě našťvalo, nedalo se na to nemyslet.



## Příloha č. 2

### Příklady problémových situací

#### Rodina

- trápí tě co se děje ve tvé rodině (mezi příbuznými, rodiči, sourozenci)
- nerozumíš si doma s rodiči
- prožíváš neshody se sourozenci
- rodiče mě nechtějí pustit na diskotéku
- 

#### Škola

- trápí tě něco ve škole
- škola tě nebaví, nebo se ti tam nechce, protože ... (mám důvod)
- mám problémy se zvládnutím učiva
- 

#### Kamarádi

- Máte o někoho strach – víte, že dělá něco špatně, co by neměl a Vy nevíte co s tím
- máš nějaké problémy s kamarády,
- máš pocit, že nezapadáš mezi kamarády
- Něco se ti nelíbí na jednání spolužáků, kamarádů ... možná také dospělých...
- 

#### Sportovní oddíl, Zájmový kroužek

- máš problém s trenérem
- máš pocit nedocení
- 

#### Osobní

- máš depku ze života, proč ... (nevystihuje příčinu)
- potřebuješ, aby se o tebe někdo více zajímal
- bojíš se něčeho nebo někoho
- někdo tě nařkl někdy z něčeho neprávem
- máš milostný problém
- máš problém zdravotní
- někdo Ti dělá schválnosti, utlačuje Tě nebo omezuje
- cítíš se být na někom nepřiměřeně závislý a kontrolovaný
- máš problémy v sociálním kontaktu s cizími lidmi
- 

#### Jiné – nezařazeno

- Byli nebo jste s něčím nespokojení.
- někdo ti říká, že máš problémy s chováním, ale ty si myslíš, že ne
- zapletl ses do něčeho, s čím si teď nevíš rady
- organizační – úkol něco zajistit, zorganizovat
- zažil/a děsivou situaci jsi (nehodu, přepadení, někomu se něco přihodilo)
- problém s užíváním lehkých drog