

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ PREZENČNÍ STUDIUM  
2012 – 2013**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Lenka Kopálová**

**Problémové metody a jejich uplatnění v profesním  
vzdělávání**

Praha 2013

Vedoucí bakalářské práce: Doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR FULL-TIME STUDIES  
2012 - 2013**

**BACHELOR THESIS**

**Lenka Kopálová**

**Problémové metody a jejich uplatnění v profesním  
vzdělávání**

Prague 2013

The Bachelor Thesis Work Supervisor:  
Doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 27.března 2013

Lenka Kopálová

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat panu Doc. PhDr. Jaroslavu Mužíkovi, DrCs. za cenné rady, podněty a připomínky při zpracování bakalářské práce.

## **Anotace**

Bakalářská práce se ve své teoretické části zabývá teorií problémových metod. Popisuje základní pojmy, jako např. edukace, didaktický proces, didaktické formy, didaktické metody a problémové vyučování a učení. Blíže se pak zabývá členěním a jednotlivými typy problémových metod. Praktickou část tvoří ukázky případových studií.

## **Klíčové pojmy**

Cíl, didaktické formy, didaktické metody, didaktický proces, edukace, formy, metody, obsah, problémové metody, problémové vyučování a učení, profesní vzdělávání, případové studie, vzdělávání dospělých.

## **Annotation**

The theoretical part of the Bachelor Thesis deals with the theory of problem methods and describes basic expressions e.g. education, didactic process, didactic forms, didactic methods and problem teaching and learning. It focuses then on the segmentation and various types of problem methods. The practical part brings case studies illustrations.

## **Key words**

Aim, case study, content, didactic forms, didactic process, education, forms, lifelong education, methods, problem methods, problem teaching and learning, professional education

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>8</b>
<b>1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ .....</b>	<b>10</b>
1.1 Cíl a obsah edukace.....	10
1.1.1 Vzdělávání dospělých .....	12
1.1.2 Profesionální vzdělávání .....	13
1.2 Didaktický proces .....	14
1.3 Didaktické metody .....	17
1.4 Didaktické formy.....	19
<b>2 ROZČLENĚNÍ A TYPY PROBLÉMOVÝCH METOD .....</b>	<b>24</b>
2.1 Problémové vyučování a učení .....	24
2.2 Problémové metody .....	25
2.2.1 Případová studie (case study).....	30
2.2.2 Inscenační metody (role playing) .....	33
2.2.3 Manažerské hry (management game) .....	35
<b>3 UKÁZKY PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ .....</b>	<b>38</b>
3.1 Rozborová případová studie .....	38
3.2 Konfliktní případová studie .....	41
3.3 Klasická případová studie .....	44
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>49</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>50</b>

## ÚVOD

Bakalářská práce se bude zabývat tématem „Problémové metody a jejich uplatnění v profesním vzdělávání.“ Problémové metody patří k teoreticky nejobtížnějším. Důvodem této obtížnosti je třeba hledat v tom, že v průběhu výuky realizované pomocí problémových metod se těžiště aktivity záměrně rozděluje jednak na lektora, jednak na skupinu účastníků, kteří se podílejí na výuce způsobem kvalitativně i kvantitativně náročnějším.

Teoreticky je působení problémových metod obtížnější v tom směru, že model účastníkového učení vzniká tím, že řeší problém (problémová situace vhodným způsobem simulovaná) za stálé interakce více účastníků, většinou proti sobě postavených.

Za teoreticky významné pokládáme též řešení pojmu „problém.“ Jednoduše řečeno, problém je určitá situace, která vyžaduje řešení. Jde o jistou obtíž, kterou účastník řeší vlastním zkoumáním. Účastník zná cíl, ke kterému má dospět, ale nemá prostředky k naplnění cíle. Problém je didakticky zpracován v podobě případových studií, inscenačních metodách a manažerských hrách. Autorka práce se pokusí také poukázat na otázky významu a účinnosti problémových metod.

Tato práce si klade za cíl analyzovat problémové metody a jejich efektivitu ve vzdělávání.

Bakalářská práce bude sestavena ze dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část se zabývá teorií problémových metod a jejich dělením. Vysvětluje základní pojmy, jež didaktika problémových metod vnáší do teorie vzdělávání a výchovy dospělých, např. co je edukace, didaktický proces, během kterého dochází k osvojení a upevnění schopností, dovedností a návyků, dále cíl, obsah, formy, vzdělávání dospělých, které je pro většinu lidí samozřejmou součástí dnešního života, problém a již zmiňované problémové metody.

Blíže budou popsány problémové metody. Jedná se o různorodou skupinu metod, kterou spojují obecné znaky: řešení problému, participace účastníků, aktivizace účastníků, propojení s praxí, simulace a modelování učení. Jednotlivé znaky a typy problémových metod budou charakterizovány a objasněno jejich dělení.



Praktická část bakalářské práce bude obsahovat několik ukázek případových studií. Zmíněné budou rozborové, konfliktní a klasické případové studie. Jednotlivé studie budou stručně charakterizovány, vymezeny znaky, komu jsou určeny a definován jejich cíl.

Bakalářská práce bude vycházet z odborné literatury z oblasti andragogiky, didaktiky, psychologie a sociologie.

# 1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

## 1.1 Cíl a obsah edukace

*„Edukace – (angl.: education – neodlišuje od vzdělání) – Veškerá předmětná oblast („vše co se týká“) pedagogické (andragogické) teorie i vzdělávací praxe“ (Palán, 1997, s. 35).*

Průcha (1997, s. 60) ve své publikaci uvádí, že edukace nebo edukační proces jsou pojmy, které označují pojem výchova a vzdělávání.

Edukace je součástí každého života, nezbytnou formou pro rozvoj a existenci jak člověka, tak společnosti.

Jakákoliv publikace, která se zabývá vzděláváním dospělých ve větší či menší míře postihuje problematiku vymezení cílů a obsahů edukace.

Podle Malacha (2007, s. 83) je pro zahájení edukace podstatné stanovit výchovné cíle, které většinou určuje každá společnost.

Edukační cíl je podstatný, protože je klíčový pro tvorbu a realizaci edukačních programů, nepostradatelný pro lektorskou přípravu a hodnocení výsledků edukačního procesu. Pospíšil (2001, s. 65) uvádí, že cíl stále patří mezi nejobecnější pojmy teorie edukace dospělých. Z didaktického hlediska je cíl chápán jako určitý nárok, při kterém má být naplněn stav osobních a sociálních kvalit jedince. Tento stav můžeme různě třídit, např. měřením předpokladů a poznatků jedince.

Na druhé straně máme cílový stav kvalit jedince. Zde může nastat problém, protože definování cíle je vždy pouhou prognózou, která se nemusí naplnit. Poté přichází na řadu edukační proces, během kterého by mělo dojít k překlenutí rozdílů mezi stávajícím a vyžadujícím stavem. *„Cílové struktury se rozpracovávají pro každý tematický celek, edukační formu, i řešení problémů“ (Pospíšil, 2001, s. 65).*

Edukace dětí a mládeže se od didaktiky dospělých liší v míře životních, pracovních a studijních zkušeností účastníků, odlišná je i motivace účasti na edukačním procesu. To vše je třeba při vytváření cílových struktur respektovat. Základem edukačního působení je využití oboustranných partnerských vztahů mezi účastníky, sebeuplatnění účastníků a vytvoření podmínek jejich iniciativy.

Pospíšil (2001, s. 66) uvádí, že mezi zvláštnosti andragogické didaktiky patří vstupní objasnění cílů přednášek, vysvětlení způsobů uspořádání obsahu, zdůvodnění operací s obsahem a způsoby kontroly jeho osvojení.

Vztah mezi cílem a obsahem edukace se projevuje v závislosti cílové struktury na stupni zobecnění předpokládaných obsahů. Jsou-li obsahy obecné, nemůže být ani cílová struktura rozpracovaná do určité hloubky. Podceňováním cílové struktury se projevuje málo zkušený nebo nepřipravený lektor.

V andragogické didaktice, jak uvádí Pospíšil (2001, s. 66) se můžeme setkat s obsahem v širším pojetí, který se představuje jako souhrnná realita edukačního působení v rámci příslušné organizační formy. Reaguje tak na postoj celoživotního vzdělávání, který není vázán na jediný systém edukace, nýbrž účastníci se mezi jednotlivými systémy přesouvají dle vlastních nároků a předpokladů.

Kvalita a rozsah obsahu edukace odpovídají zejména potřebám účastníků.

Pospíšil zdůrazňuje, že podmínky uspořádání obsahu edukace dospělých tvoří autonomní diferencované subjekty, nikoli státní centrum, jak je tomu u pedagogiky dětí a mládeže. „Cíl a obsah edukace vzniká zdola“ (Pospíšil, 2001, s. 67). Absence ústředního stupně řízení v edukaci dospělých má za následek, že se vytrácí např. školská praxe. To ale může mít i negativní dopad na cíl a obsah. Objevuje se příliš mnoho externích poradců, lektorů, konzultantů a instruktorů. Každý z nich si může libovolně rozhodovat o cílech edukace a to přináší nedořešené problémy.

Obsah a cíl se stává individuálním, protože se tvoří jednotlivé situace od situací v různých podmínkách.

V současnosti se pracuje na pružném didaktickém systému, který bude schopen plnit různé úkoly. Začíná se s vytvářením plánů a koncepcí, které navzájem propojují vzdělávací, instruktážní, sebezvědomovací aktivity, aniž by bylo zapotřebí formální nadstavby.

Cíl a obsah by měl postřehnout znalosti, poznatky, dovednosti a rozvoj osobnosti ve společnosti. Účastník edukace je ovlivňován několika faktory. Pospíšil (2001, s. 68) se ve své publikaci zmiňuje, že nejde jen o cíl a obsah nějaké přednášky či vyučovací hodiny, ale samo o sobě již k řešení problému nestačí a dochází k restrukturalizaci pojmu edukačního působení a jeho účinnosti.

### 1.1.1 Vzdělávání dospělých

Bočková (1994, s. 17) uvádí, že vzdělávání dospělých zahrnuje profesně odbornou kvalifikaci, všeobecné vzdělávání a například vzdělávání politické, právní a ekonomické.

Dospělý, jako účastník, na kterého je zaměřena didaktika dospělých, vnímá vyučování a učení z jiných stránek.

Z fyziologického hlediska lze prokázat poněkud sestupnou tendenci senzomotorických a tělesných funkcí s přibývajícím věkem. Například klesá rychlost vnímání, rychlost úkonů, roste reakční doba a unavitelnost organismu. Z psychické stránky může jít o jiné vnímání času a hospodaření s ním. Dospělý má větší pocit odpovědnosti, který je spojen s promyšlením životních cílů a plánů. Také jiný přístup mají k hodnotám a normám. Problémem bývá často schopnost seberealizace, uznání, uplatnění aj.

Když se dospělý člověk znovu stává součástí výuky, znamená to pro něj, přizpůsobit soukromý život, tedy volný čas studijním povinnostem. To s sebou nese určité nároky na jeho zdraví, organismus. A proto je nutnost změnit či upravit jeho životní styl.

V současnosti se těžiště vzdělávání dospělých, jak uvádí Beneš (2003, s. 31) dostává od zájmového ke vzdělávání, které je zaměřené na získávání profesních kvalifikací a kompetencí.

Dospělý účastník se snaží být během výuky aktivní a jistým způsobem se na ní podílet např. diskutováním, řešením problémů aj. Je nutné podotknout, že jsou rozdíly mezi učením dětí a mládeže a dospělým účastníkem. Pro každého člověka je důležitá zpětná vazba, která je odlišná. Student na vysoké škole získává zpětnou vazbu až na konci svého učení, ale dospělému účastníkovi by se měla zpětná vazba dostavit již během svého učení.

Lektor musí být připraven na pozitivní a negativní vlivy, se kterými se může setkat v průběhu učení dospělých.

Negativními vlivy jsou např. lišící se názory, které získal při praktických zkušenostech a může dojít k odmítnutí přednášené učební látky. Dalším vlivem může být stereotyp v myšlení a jednání. Nebo se lektor setkává s tím, že dospělý hledá odpovědi na praktické či životní situace, aniž by vyslechl teoretické vysvětlení a odůvodnění.

Mezi pozitivní vlivy lze zařadit kritičnost dospělých, která je zaměřená k přijímání poznatků a schopnost je osvojovat. Sebeuplatnění dospělých je často spojena s vyšší motivací k učení a k aplikaci získaných poznatků.

### 1.1.2 Profesní vzdělávání

*„Zahrnuje veškerou přípravu na povolání. Přípravu ve školách (odborné vzdělávání a přípravu) i všechny formy vzdělávání dospělých, obsahově spjaté s výkonem povolání či zaměstnání. Na profesním vzdělávání se podílejí: střední odborná učiliště, střední odborné školy, postsekundární školské programy (pomaturitní, nástavbové), vyšší odborné školy, doškolovací, přeškolovací a rekvalifikační programy, realizované školami a institucemi vzdělávání dospělých, podnikové vzdělávání“* (Palán, 1997, s. 94).

Vzdělávání je komunikační proces, v němž si prostřednictvím vyučování každý osvojuje soustavu poznatků a činností, kterou vnitřním zpracováním, tedy učením přetváří ve znalosti, dovednosti a návyky.

Vzdělávání je organizováno a určeno k výukovým účelům. Proto je důležité rozeznávat formální vzdělávání, které je spojeno se soustavou škol, neformální vzdělávání, které se realizuje především v institucích pro dospělé a informální vzdělávání, kde jde o sebevzdělávání jedince.

Obsah vzdělávání dospělých je závislý na řadě okolností, např. o jaký typ vzdělávání jde.

Obsah je tvořen učební osnovou a učebním plánem. Učební plán obsahuje seznam předmětů, které jsou náplní výuky, rozsah hodin aj. Učební osnova zahrnuje např. rozčlenění předmětů a témat a užití metod.

Kvalitně zpracován učební plán a učební osnova tvoří pouze základ správného vyučování. Hlavní postavou je zde lektor, který při aplikaci informací, vědomostí, dovedností a návyků, nesmí zapomínat také na vymezení základních pojmů, souvislostí a jejich pravidel. Lektor by měl učební látku prezentovat tak, aby vzbudila zájem o věc. Pro účastníka to znamená určitý motiv neboli užitek ze vzdělávání. Důraz je kladen na kvalitu výuky.

Cílem vzdělávání je zachycení toho, co má účastník vědět nebo umět na konci vyučování. Jde tedy o konečné chování účastníka.

S pojmem vzdělávání úzce souvisí vzdělání. Lze ho chápat jako: „*Úroveň, kterou účastník dosáhne při vzdělávání. Tato úroveň je považována za systém otevřený, který je vzděláváním neustále obnovován, obohacován, rozšiřován a prohlubován*“ (Palán, 1997, s. 127)

## 1.2 Didaktický proces

*„Proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončili školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupili na trh práce“* (Palán, 1997, s. 128). Palán také uvádí (1997, s. 128), že vzdělávací proces obsahuje i přípravnou fázi, kde se stanovují cíle, obsah, prostředky a výsledky výuky.

Tento proces je velmi složitý a dlouhodobý, má rozhodující postavení ve vzdělávání a zároveň je ovlivňován celou řadou vnějších (politické, ekonomické, sociální faktory) a vnitřních činitelů. Má důležitou úlohu při dosahování cílů vzdělávání.

Podle Mužíka (2004, s. 50-51) má didaktický proces 3 fáze. Motivaci lze pokládat ve vzdělávání za důležitou, neboť se podílí na efektu výuky. Každý člověk je individuální a odlišuje se od sebe. Lišit se mohou v dovednostech, návycích, vědomostech, zkušenostech, ale také záležitích, v jakém prostředí pracují a role, které zastupují. Důležité je, aby cíle výuky byly uskutečnitelné. Pokud budou obtížné, cíle mohou vést k neúspěchu a k nechuti učit se. Naopak nenáročné cíle účastníka nemotivují natolik, aby se dostavil pocit rozvoje. Lektor tedy musí výuku vést tak, aby docházelo k naplnění skutečných cílů. V tomto případě mluvíme o první fázi motivační. Cílem druhé fáze, fáze vytváření vědomostí a formování dovedností a návyků je podle Mužíka (2004, s. 51) porozumění látce, získat předpoklady pro osvojení si učiva a upevnit si vědomosti, dovednosti a návyky. Tato fáze má několik stupňů, např. vytvoření představ, teoretických vědomostí a formování dovedností a návyků. Ve třetí fázi se ověřují výsledky výuky, aby se zjistilo, zda jsou účastníci schopni uplatnit

získané vědomosti a dovednosti. Aby se tak stalo, je nutné zhodnotit průběh didaktického procesu, účastníky a výsledky výuky.

Autorka nyní popíše stručně několik základních činitelů tohoto procesu.

## **Cíl**

Podle Palána (1997, s. 127) je cíl určité sdělení o tom, čeho chce lektor při výuce dosáhnout. Cíl zachycuje to, co má účastník na konci výukového procesu vědět nebo umět. Učební cíl tedy popisuje ne to, co vyučující chtějí nebo mohou dělat, ale konečné chování účastníka, tedy konečné znalosti či dovednosti včetně formování postojů a názorů k problémům, které jsou tématem výuky. „*Cíl by měl být specifický, měřitelný, akceptovatelný, realistický a termínovaný*“ (Mužík, 2011, s. 73). Na konci výuky se definují výsledné dovednosti účastníka. „*Konečný cíl výuky by měl být opravdu POKLAD – pozitivní, ovlivnitelný, konkrétní, lákavý, akceptovatelný a dosažitelný*“ (Mužík, 2011, s. 73).

Jedině s použitím konkrétně stanovených cílů lze vzdělávání cílevědomě připravit, provést a kontrolovat jeho efektivitu.

## **Obsah**

Palán (1997, s. 78) považuje obsah vzdělávání za základní didaktický pojem a uvádí, že obsahem vyučování je didakticky transformované učivo. Obsah v andragogické didaktice není úplně vymezen jako v didaktice školní (učivo). Určení obsahu vzdělávání dospělých je závislé na několika okolnostech, např. typu vzdělávací akce, profilu lektorů, požadavků, představ nebo potřeb objednatele apod. Specifikace obsahu vzdělávání se provádí obvykle v podobě učebního plánu a učební smlouvy. Učební plán uvádí hlavní tematické celky, tedy odborné předměty výuky a jejich časovou dotaci.

Učební osnova prezentuje naplnění učebního plánu učivem, určitými tématy obsahu vzdělávání.

## **Formy**

Podle Mužíka (2011, s. 83) didaktickou formou rozumíme určitý organizační rámec, tj. procesů vyučování a učení, tedy různé způsoby řízení a organizace didaktického procesu. Existuje mnoho různých dělení didaktických forem podle různých kritérií. Na základě zkušeností uvádí Mužík (2011, s. 28), že při rozlišování forem je nutno upřednostňovat dvě kritéria. „*Kritérium didaktické (tj. umožnit účastníkům soustředit*

*se na výuku a naučit se v daném čase co nejvíce) a kritérium ekonomické (hospodárné využívání nákladů spojených s uvolňováním účastníků z pracovního procesu, jejich cestováním, ubytováním apod.)“ (Mužík, 2011, s. 28).*

Podle charakteru vztahu a činnosti lektora a účastníka ve vzdělávacím procesu je možné rozdělit didaktické formy na následující základní kategorie: přímá výuka, kombinované vzdělávání, distanční vzdělávání a sebevzdělávání.

## **Metody**

Didaktická metoda je záměrný postup nebo způsob uspořádání obsahu vyučování a učení, činnosti lektora a účastníků, které směřují k dosažení výukových cílů.

Tyto metody lze klasifikovat podle nejrůznějších kritérií. Můžeme je rozdělit na teoretické (cvičení, semináře), teoreticko-praktické (diskusní metody a projektové metody) a praktické (instruktáž, koučink, asistování, stáže, exkurze, Workshop a další).

Volba metody závisí na cílech vzdělávání, obsahu výuky, na osobnosti lektora a účastníka výuky.

## **Vyučovací technologie**

*„Zabývá se zkoumáním i tvořivou aplikací nejvhodnějších forem, moderních metod, pomůcek a technických prostředků k dosažení vzdělávacích cílů“ (Palán, 1997, s. 115).*

Vyučovací technologie představuje využívání neboli účelnou kombinaci (vzhledem k cíli výuky) technických vyučovacích prostředků ve vzdělávání. Podle Kouby (1994, s. 39) je nutno chápat didaktické prostředky jako odpovídající zařízení, která prezentují učební pomůcky. Dále technologie plní významnou funkci mezi lektorem a účastníkem během výuky a tím pomáhá k osvojení nezbytných informací, dovedností a znalostí.

Livečka (1978, s. 79) uvádí, že výběr pomůcek záleží na lektorech, na lektorech ve spolupráci s organizátory, nebo na samém vzdělávacím zařízení podniku.

Zlámal (2009, s. 147) dělí didaktické prostředky do několika skupin: zobrazovací plochy (magnetická tabule, klasická tabule, kombinovaná tabule, promítací plochy), projekční technika (projektory, diaprojektory, zpětné projektory, dataprojektory), zvuková technika (rozhlas, CD přehrávače), televizní technika (DVD), zpětnovazební zařízení (trenažéry, mechanické pomůcky) a speciální výpočetní technika (PC, internet).

Podle Mužíka (1998, s. 189) je efektivnost výuky podstatná, a proto se na ní podílejí vyučovací pomůcky, prostředky didaktické techniky a nové výukové technologie.



## **Logistika**

*„Označení pro organizování, plánování a řízení cílených opatření k efektivnímu nasazení a využití faktorů ovlivňujících průběh pracovního (výrobního) cyklu (faktorů lidských, materiálových, dopravních atd.)“ (Palán, 1997, s. 65).*

Logistika ve vzdělávání zahrnuje organizaci a řízení výuky (účastník – organizátor – lektor), finanční zabezpečení vzdělávání, vybavení vyučovacích prostor, informační podporu učení (studijní materiály, skripta apod.) a doprovodné služby (ubytování, stravování, doprava apod.).

### **1.3 Didaktické metody**

Slovo metoda můžeme z didaktického hlediska chápat jako postup nebo proces k určitému cíli, jímž se vyučující řídí při vyučování. S metodami se setkáme v teorii a praxi andragogiky, které mají velmi důležitý význam.

Hartl, Hartlová (2000, s. 313) definují tyto metody jako soubor metod, technik, zaměřený k osvojování vědomostí, dovedností a postojů.

Metoda se realizuje v rámci dané vzdělávací formy, za určitých výukových situací a podmínek, kdy lektor předává znalosti a poznatky.

Podle Mužíka (2005, s. 115) neexistuje ve vzdělávání dospělých jedna správná či univerzální metoda, jelikož každá z nich se aplikuje na určitou situaci, např. předávání nebo osvojování vědomostí a znalostí, zvládnutí dovedností, rozvoj schopností, ovlivňování postojů aj., má své výhody a nevýhody.

Mužík (2005, s. 115) říká, že ideální metoda na všechno, pro každý čas a situaci, není a počet metod stále narůstá. V odborné literatuře se můžeme setkat s velkým množstvím didaktických metod s různorodým členěním a jejich technik užití ve výuce.

Didaktická metoda je tedy postup, podle kterého se lektor řídí při vyučování. Metoda je určitým prostředkem učení dospělého, vede ho k výukovému cíli a tím se učení stává kvalitním a efektivním. Je spojena s naplňováním vzdělávacích cílů a s optimálním zvládnutím obsahu vzdělávání. Realizuje se v rámci dané didaktické formy a za určitých výukových situací a podmínek. V odborné literatuře najdeme mnoho

členění didaktických metod. Jedno z hlavních členění je provedeno podle vztahu metod k praxi dospělého účastníka výuky.

Podle Mužíka (2005, s. 116) je možno z tohoto hlediska metody členit na:

- teoretické metody;
- teoreticko-praktické metody;
- praktické metody.

Teoretické metody jsou charakterizovány zejména slovním projevem lektora, v podstatě lektor vede monolog. Účastník zde plní roli spíše posluchače. Naopak aktivně se podílí např. při cvičení nebo semináři, což představuje jako doplněk výuky. Tyto metody sahají hluboko do historie a pořád mají stále místo ve vzdělávání dospělých.

*„Mezi teoretické metody patří klasická přednáška, přednáška ex-katedra, cvičení a seminář“* (Mužík, 2005, s. 116).

Při teoreticko-praktických metodách vede lektor účastníka k jednání, řešení a k rozhodování a dále pak k diskusím. Do těchto metod Mužík (2005, s. 117) řadí: diskuzní metody, problémové metody, metoda programování, diagnostické a klasifikační metody a projektové metody.

Praktické metody jsou především založené na individualitě každého účastníka podle dosažených zkušeností. Jde o rozvoj hodnot, dovedností a pracovních návyků. S těmito metodami se můžeme setkat přímo ve firmách, institucích nebo střediscích.

Do této skupiny řadí Mužík (2005, s. 117) instruktáž, koučink, asistování, rotace práce, exkurze, létající tým.

V současnosti se v praxi objevují stále nově zaměřené metody založené na nových skutečnostech o procesu vyučování a učení.

Mužík (2005, s. 116) ve své publikaci uvádí další dělení vyučovacích metod:

- 1) podle způsobu či typu interakce mezi učitelem a studentem. *„Z tohoto hlediska jsou metody členěny na monologické, dialogické, problémové, didaktické hry atd. Dále pak metody frontální, skupinové či individuální práce“* (Mužík, 2005, s. 116);

- 2) fáze vyučovacího procesu, ve kterých jsou uplatňovány. Metody jsou rozděleny na metody expoziční, které předávají nové vědomosti, metody fixační, které opakují a procvičují učivo a metody diagnostické, které kontrolují, hodnotí a klasifikují;
- 3) stupeň intenzity inovace obsahu vyučování, které obsahuje odstupňování zmíněné inovace:
  - „0-3 stupeň - přednáška, cvičení, seminář;
  - 3-5 stupeň - problémové metody, situační metody a inscenační metody;
  - 5-7 stupeň - brainstorming, Philips 66, Gordonova metody, komparační metody, metoda cílených otázek, morfologická metoda, metoda strategických a řídicích her“ (Mužík, 2005, s. 116).

## 1.4 Didaktické formy

Didaktickým formám je nutné věnovat značnou pozornost. Ve velké míře totiž ovlivňují výuku jako takovou. Jsou to různé způsoby vedení a organizování didaktického procesu. Jejich volba je výrazně spojena s časovým a ekonomickým hlediskem.

Jak již autorka zmínila výše, lze didaktické formy rozdělit na několik základních kategorií:

- přímá výuka;
- kombinované vzdělávání;
- korespondenční studium (distanční studium);
- terénní vzdělávání
- sebevzdělávání.

### Přímá výuka

Přímá výuka neboli také prezenční výuka je považována za klasický způsob výuky. Lektor a účastník se osobně setkávají ve stejný čas a na stejném místě. Není však podstatné, jestli výuka probíhá přes den, večer či o víkendech. Pravidelná výuka

znamená pro účastníka možnost položit otázku, poznámku k tématu a ihned očekávat na místě odpověď od lektora. Důležité je, aby se účastník výuky zcela odpoutal od svých povinností. Mužík (2004, s. 56) uvádí, že je podstatné, aby si během výuky lektor vytvořil autoritu díky odborné, didaktické i komunikační úrovni svého vystupování. Klíčovým faktorem je zde stanovení cílů výuky. Cíl vyučování zachycuje to, co má účastník na konci výuky znát a umět. Obsah učiva je pak dán většinou učebním plánem a učebními osnovami.

Oblasti, kde lektor nejvíce dominuje, jsou podle Mužíka (2004, s. 57) didaktické metody.

Tuto formu výuky tvoří několik fází. Jednotlivé fáze se vzájemně ovlivňují. Jde o přípravnou fázi, realizaci a vyhodnocení. Podle Mužíka (1998, s. 115), čím více je první fáze, fáze přípravná hlubší, promyšlenější a podrobnější, tím je realizace a vyhodnocení snazší. Při realizaci výuky probíhá vzájemná komunikace mezi organizací, organizátorem, lektorem a účastníkem. Organizátor musí poskytnout účastníkům výuky dostatečné informace o průběhu celé výuky (cíle, obsah, formy, metody a další). Dále je důležité, aby lektor účastníkovi vytvořil vhodné podmínky pro výuku. V poslední fázi dochází k vyhodnocení výsledků výuky. Toto hodnocení by mělo účastníky naplňovat, tedy motivovat, nikoli v nich vyvolat určité obavy. Mužík (1998, s. 118) uvádí, že cílem vyhodnocení by mělo být především osvojení poznatků, jejich aplikace na řešení problémů.

Výhodou této formy je, že osobní kontakt lektora a účastníka je mnohdy nezastupitelný (manažerské, obchodní dovednosti), naopak nevýhodou přímé formy výuky je časová a ekonomická náročnost.

### **Kombinované vzdělávání**

Podle Mužíka (2005, s. 92) vznikla forma kombinovaného studia ze snahy zvýšit podíl individuálního studia na celkovém objemu vzdělávání a snížení časové náročnosti studia pro pracující nebo jinak časově omezené studenty. Kombinované studium je určitou protiváhou studia prezenčního. Většinou se skládá ze čtyř základních částí:

- vstupní seminář
- individuálně řízené studium
- výcvikové semináře
- závěrečný seminář

Vstupní seminář je často nejdůležitějším prvkem akce organizované kombinovanou formou, protože jeho průběh a následný ohlas u účastníků ji celou podstatně ovlivňuje. Lektor sdělí problematiku, představí účastníkům učební látku a způsob ověření jejich znalostí. Cílem vstupního semináře je posílení motivace ke studiu, provedení diagnostiky schopností a možností zatížení účastníků, návod na práci se studijními texty, příprava na studijní semináře, správné zařazení studia do života účastníků.

Individuálně řízené studium zahrnuje práci s texty – jejich didaktická forma je značně odlišná od klasických učebnic nebo textů pro přímé studium, protože musí kompenzovat absenci některých prvků přímé výuky, jako je působení lektora, zpětná vazba, použití didaktických pomůcek a techniky. Texty by měly budit zájem o studium, být názorné a vysvětlující (použití příkladů), neměly by obsahovat nadbytečné informace, nutná je formální úprava (zvýrazňování důležitých částí, rámečky atd.) a srozumitelný jazyk (české pojmy nebo cizí slova s vysvětlením, pro jednu věc vždy jen jeden výraz). Individuální studium by mělo probíhat přesně stanoveným způsobem, aby se maximalizovala jeho efektivita: účastník si nejdříve přečte celý studijní text najednou a potom podrobněji po kapitolách, které si promýšlí, aktivně rozebírá a podtrhává. V závěru každé kapitoly pak řeší kontrolní úkoly – teprve po vyřešení všech kontrolních úkolů může postoupit k další kapitole. Po zpracování celého kontrolního sešitu následuje shrnutí nejdůležitějších pasáží dané učební látky a řešení zkušební úlohy zadané lektorem - ten úlohu opraví a s příslušným komentářem zasílá zpět účastníkovi.

Podle Mužíka (2005, s. 94) jsou výcvikové semináře v mnoha modelech kombinovaného studia povinné nebo se dělí na povinné a fakultativní. Organizují se pro studijní skupiny, jejichž skladba (věková, profesní) umožňuje nejefektivnější komunikaci a učební práci. Cílem je vyhodnocení individuální studijní práce účastníků, rekapitulace učební látky a prohloubení a praktická aplikace získaných poznatků.

Závěrečný seminář slouží jako shrnutí a ověření získaných znalostí účastníků. Konají se tedy zkoušky (ústní, písemné nebo praktické), účastníci mohou získat osvědčení či diplom. Mužík (2005, s. 94) uvádí, že součástí závěrečných seminářů bývá také diagnostika efektivity výuky (např. pomocí dotazníků). Tato forma studia vyžaduje speciálně vytvořené studijní materiály. Pokud jsou vhodně vytvořené, mohou do značné míry kompenzovat absenci výhod přímé výuky.

Za nevýhodu se zde považuje příprava studijních materiálů, která je delší a náročnější.

Kombinované studium postrádá mnoho z výhod přímé výuky, kompenzací by však měla být práce se studijními texty. Více záleží na individuální práci účastníka akce, jeho motivaci může lektor zvýšit zejména na vstupním semináři.

### **Korespondenční studium (distanční vzdělávání)**

„Korespondenční studium se řadí k formám, které jsou označovány jako dálkové (distanční) vzdělávání“ (Mužík, 2005, s. 95). Tento typ studia je založen převážně na samostudiu. Obecným znakem tohoto typu vzdělávání je značná kvalita studijních materiálů, které zahrnují metodické pokyny pro studium. **Tutor** i účastník jsou v průběhu výuky odděleni v čase i prostoru. Komunikace mezi nimi probíhá na základě studijních materiálů, krátkodobých seminářů či konzultací. Další variantou distančního vzdělávání je e-learning. Eger (2005, s. 40) uvádí, že e-learning je vzdělávací proces, který je spojený s počítačem a se sítí. **Tutor** s účastníkem tak spolu komunikují prostřednictvím e-mailu. Tato forma studia obsahuje mnohdy víkendová soustředění, semináře, přednášky apod.

Podle Bednaříkové (2006, s. 14) je hlavním objektem tohoto typu vzdělání dospělý studující, který je ekonomicky a pracovní aktivní, doplňující nebo rozšiřující své vzdělání.

Za výhodu distančního vzdělání lze považovat možnost pracovat při studiu, doplnit si tak kvalifikaci, studovat doma a v čase, který vyhovuje studujícímu. Další z možností je, že si studující může kontrolovat a korigovat své studijní výsledky a výkony s lektorem během studia a konzultovat prostřednictvím telefonu či emailu. Za nevýhody se pak považuje nepřítomnost vyučujícího, zajištění technického vybavení, málo času na studium, za předpokladu, že student pracuje, má rodinu a další povinnosti, dále to mohou být problémy s motivací, vysoké náklady a málo osobního kontaktu.

### **Terénní vzdělávání**

Zahrnuje prvky přímé výuky, kombinovaného a korespondenčního vzdělávání. Podle Mužíka (2005, s. 102) probíhá výuka ve specifických podmínkách, převážně mimo rámec standardních vzdělávacích zařízení a institucí, v terénu. Existuje mnoho možností, jak organizovat vzdělávání v terénu. Od kurzů přes studijní skupiny až po studijní zájezdy. Výhodou tohoto typu vzdělávání je mnoho variant. Mnohdy je lákavější než klasická výuka ve vzdělávacím zařízení. Nevýhodou jsou zde náklady na přípravu.

## **Sebevzdělávání**

Pro sebevzdělávání je charakteristické to, že lektor a účastník jsou zde spojeni v jednu osobu. Orientuje se například na otázky politické, ideologické či náboženské, pracovní-kvalifikační nebo na rozšíření všeobecného vzdělání. Mužík (2005, s. 113) ve své publikaci uvádí, že hlavním problémem sebevzdělávání je porovnání dosažených pokroků se stanoveným cílovým stavem. V ostatních formách studia vykonává tuto úlohu lektor. Proto zde důležitou roli hraje e-learning, který tento problém řeší. Umožňuje tak ověřování studijních výsledků. Sebevzdělávání musí být pečlivě plánováno, monitorováno a podporováno.

Výhodou je zde pružná a rychlá reakce na dynamický proces organizačních změn. Nevýhodou je náročnost na osobnost jedince (motivace, soustředění apod.).

Význam didaktických forem vzrůstá s rozvojem celoživotního vzdělávání. Tato oblast didaktiky se stále rozvíjí a formy se stávají, více variabilnější. Volba didaktických forem je velmi důležitá. Jsou podstatné pro výběr vhodných metod a vymezují i působení lektora.

## 2 ROZČLENĚNÍ A TYPY PROBLÉMOVÝCH METOD

### 2.1 Problémové vyučování a učení

Dříve než autorka charakterizuje problémové vyučování a učení, je nutné objasnit pojem problém.

Problém je určitá situace, která vyžaduje řešení. *“Didaktický problém je praktická nebo teoretická obtíž, kterou žák samostatně řeší svým vlastním aktivním zkoumáním. Základem této obtíže je zpravidla cílevědomě a záměrně organizovaná situace, ve které žák usiluje v souladu s určitými potřebami o překonání obtíže, a tím získává nové poznatky a nové zkušenosti”* (Okoň, 1966, s. 77). Podle Linharta (1967, s. 77) vzniká problém zjištěním, že dosavadní zkušenost neumožňuje řešení. Problém vzniká tam, kde člověk zná cíl, k němuž má dospět, ale nezná však prostředky, kterými může cíl naplnit. Rozlišuje jedinečný a hromadný problém. Hromadný problém vzniká shrnutím jednotlivých problémů a důležité je najít obecnou metodu jejich řešení. Hromadné problémy jsou charakteristické a významné pro logiku a matematiku. Někdy i řešení jedinečného problému poskytuje obecnou metodu pro řešení celé třídy problémů.

Problémové vyučování bylo poprvé použito na amerických školách v rámci některých velkých experimentů již ve dvacátých letech. Bylo součástí záměru diferencovat výuku a vyučovat na případech, dětem běžným ze života. Cílem bylo látku procvičit ne na abstraktních případech, vzdálených života, ale cvičit děti v rozhodovacích dovednostech, jež budou v aplikační praxi potřebovat.

Problémové vyučování lze zařadit mezi hlavní koncepce vyučování a považovat ho za efektivní vyučovací metodu. Jak uvádí Janiš (2012, s. 20-21), problémové vyučování vychází z teorie učení prostřednictvím řešení problému, z teorie učení vzhledem a z teorie učení se řešit problém. J. Dewey je považován za zakladatele problémového vyučování.

*„Zcela obecně vzato rozumíme problémovým vyučováním soubor takových činností, jako organizování problémových situací, formulování problémů (postupně si žáci tuto činnost osvojují sami), poskytování nezbytné pomoci žákům při řešení problémů a*



*při ověřování těchto řešení a konečně řešení procesu systematizace a upevňování takto získaných poznatků“ (W. Okoň, 1966, s. 79).*

Opakem problémového vyučování je problémové učení. Problémové učení je chápáno jako určité nalézání problémů a řešení problémových situací. Jde o základní prvky procesu problémového učení. Účast žáka v těchto prvcích procesu je různá podle toho, jaké jsou jeho možnosti. Je-li žák schopen sám najít a vyjádřit nový problém, racionálně jej vyřešit a určitým způsobem ověřit hodnotu řešení, mluví se o kompletní samostatnosti žáka. Částečná samostatnost je tehdy, vyjádří-li učitel problém a žák ho řeší a popřípadě ověřuje řešení.

Problémové učení ve škole usiluje o to, aby to co se žák ve škole naučí, mělo co nejobecnější účinnost a bylo aplikované na řešení co nejširšího okruhu situací, nikoli na řešení jen určitých specifických problémů.

Smysl je v tom, že žáci se učí pro život, ne pro školu. Otázka spojení školy se životem zde nachází jedno ze svých řešení.

## **2.2 Problémové metody**

Podle Mužíka (2005, s. 125) se problémové metody začali u nás používat v 60. letech minulého století, přenesené z USA a západní Evropy Svůj původ mají ve vzdělávání řídicích pracovníků. Podstatou problémových metod je skutečnost, reálný problém.

Problémové metody vysvětluje několik autorů, např. *„Vyučovací metoda (resp. typ výuk) vycházející z řešení problémů samotnými žáky se záměrem rozvoje rozumových znalostí a dovedností“* (Janiš, Ondřejová, 2006, s 28).

*„Problémová metoda je považována za jednu z hlavních aktivizačních metod, která umožňuje rozvoj tvořivého myšlení“* (Palán, 1997, s. 93).

Problémové metody ve vzdělávání dospělých jsou takové nehmotné prostředky řízení procesu učení, jež zakládají učení na řešení problému při určité problémové situaci tak, aby při něm docházelo prostřednictvím četných simulovaných rozhodování k modelu účastníkovu učení.

Jedná se o různorodou skupinu metod, kterou spojují obecné znaky:

- řešení problémů;
- participace účastníků;
- aktivizace účastníků;
- propojení s praxí;
- simulace;
- modelované učení.

### **Řešení problémů**

Pod slovem problém rozumíme otázku předloženou k řešení. Při aplikaci problémových metod má účastník výchovně vzdělávací akce možnost na základě zadané situace řešit shodné nebo podobné problémy, které souvisí s otázkami, s nimiž se setkává ve funkci, kterou již zastupuje nebo na kterou je připravován. Ve výuce realizované pomocí problémových metod jsou řešeny převážně problémy z oblasti řízení a rozhodování. Řešení jednotlivých či obecnějších problémů není samoučelné, ale má cíl umožnit dospělému, zvláště pak vedoucímu pracovníkovi cvičit se v dovednostech, řídit a správně rozhodovat.

Podmínkou dosažení takto stanoveného cíle je, aby zadaný problém měl jistou a přiměřenou dávku obtížnosti a aby při záměrných změnách problémových situací byly vytvořeny podmínky, v nichž opravdu půjde o nácvik těchto dovedností. Jde zde zejména o to, aby při aplikaci problémových metod byly ve výuce řešeny problémy, které skutečně simulují praxi. Jedině propojení zadaných problémů s prací vyvolává přirozenou aktivizaci vedoucích pracovníků. Problémové metody však nezůstávají pouze u řešení jakýchkoliv dílčích a specifických problémů, ale usilují velmi často o nejširší platnost a použitelnost jednotlivých řešení.

Z pedagogického hlediska vyvolává řešení praktických problémů u účastníků aktivní způsob osvojování řídicích a rozhodovacích dovedností. Vznikají tzv. funkční dovednosti, které vyplývají z teorie a praxe a mají proto pro účastníka praktický význam. Touto skutečností je příznivě ovlivněna i trvalost a uvědomělost takto získaných dovedností.

### **Participace účastníků na výuce**

Na učení pohlížíme jako na jednoduchou záležitost, při níž dochází ke vzniku a vytváření dovedností, k formování návyků i zručností. Tento výklad procesu učení však

připouští i další zjednodušení, podle něhož je vyučování chápáno na jedné straně jako sdělování zpráv a na druhé straně jako jejich přijímání.

Je nutné si uvědomit, že při žádném způsobu učení není učící se pasivní. Jestliže tomu tak je, tedy učící se neučí, pak vyučovací proces ztrácí smysl. Důležité je, aby se účastník podílel na výuce a tím se stal součástí komunikace mezi lektorem a účastníkem. Model účastníkového učení se vytváří právě řízením tohoto dialogu, při němž lektor udržuje hlavní téma, usiluje o potlačení nepodstatného a zaměřuje obsah dialogu k hlavnímu cíli.

Při problémových metodách dochází rovněž k mnohostranné komunikaci mezi lektorem a účastníky. Účastníci jsou doslova vtahováni do komunikace silou motivace, kterou představuje předložení problému za určité problémové situace k řešení. Proto podílení se na řešení problému představuje jinou kvalitu než pouhý dialog. Účast na výuce je tu podmíněna jednak silně motivujícím obsahem problémové situace a jednak skutečností, že dochází ke srovnání řešení.

Účastník je řízen lektorem, ale má dojem, že výuku spoluvytváří a rozvíjí právě svým podílením se na skupinovém řešení problému. Někdy lektor vědomě ustupuje do pozadí a nechává volné pole účastníkům a ti jsou dočasně řízeni právě formulací problému, zadáním problémové situace a stanovením dílčích a konečných cílů.

Tímto neobyčejně zájem o učivo stoupá. Účastník neustále porovnává svá řešení s těmi, k nimž docházejí spoluúčastníci, a tím získává motivaci k účasti na řešení.

Při výuce dospělých či vedoucích pracovníků, kteří jsou zvyklí na každodenní řešení různých problémů, stoupá ochota k podílení se na řešení problému, čím je příbuznější k jejich praxi.

### **Aktivizace účastníků**

Aktivizace člověka znamená navodit u něho myšlenkový proces, přinutit ho k zamyšlení, k řešení daných úkolů.

Aktivizace vyvolaná použitím problémových metod ve vzdělávání dospělých se projevuje v participaci účastníků ve výuce. Těžiště aktivizace u problémových metod spočívá v účastníkově rozhodování, v praktické aplikaci dříve získaných zkušeností nebo poznatků.

Nutné je si uvědomit i meze aktivizace, které ve výuce pomocí problémových metod existují. Stupňování aktivizace často vede ke stavům útlumu, hraničící s únavou.

Některé zkušenosti s použitím problémových metod však ukazují, že se v průběhu aplikace těchto metod velmi málo objevují příznaky únavy, se kterými se setkáváme u verbálních monologů. Účastníci dokáží pracovat i ve večerních hodinách, protože jsou silně motivováni. Síla motivace a vytrvalost je neobyčejně poučným dokladem motivačního významu problémových metod.

Míra aktivizace účastníků nesmí narušit vedoucí postavení lektora ve výuce. Lektor musí i při aplikaci problémových metod zůstat řídicím subjektem vyučovacího procesu.

Projev učební aktivity zajišťuje okamžitou zpětnou vazbu, podle které může lektor řídit a regulovat proces učení. Zdrojem aktivizace účastníků při použití problémových metod je předkládání problémů, které jsou příbuzné s jejich každodenní praxí.

Tím, že se všichni podílejí na výuce, dostává se každému z účastníků velmi mnoho vnitřní zpětné vazby. Každý dospívá k některému z možných řešení, i když si je třeba ponechává pro sebe. Porovnává svá řešení s těmi, jež jsou produktem práce skupiny, nebo s těmi, jež předkládá lektor.

### **Propojení s praxí**

Spojování výuky se životem ukazuje účastníkovi, že to, co zná (vědomosti, zkušenosti), souvisí bezprostředně s jeho praxí a především se učí, jak své znalosti v této praxi uplatnit.

Některý lektor má obtíže v procesu vlastního řešení problému, protože účastníci ve snaze o uplatnění a prosazení ve výuce dávají najevo, že v praktických otázkách jsou zkušenější než on.

Na rozdíl od pedagogické práce s dětmi a mládeží, která vychází z teorie a připravuje učící se na praktický život, vychází vzdělávání dospělých z opačného východiska, od společenské či profesní praxe, jde k teorii a pak nazpět ke kvalitnější praxi. Z tohoto důvodu je nutné prosazovat v didaktice dospělých princip jednoty teorie a praxe.

Problémové metody představují v této souvislosti jeden z prostředků, jímž se tento princip vyučování dospělých uskutečňuje.

### **Simulace**

Simulace je obecnější pedagogický pojem a znamená napodobení určitého stavu. Na simulaci jsou založeny některé dialogické metody, většina práce s pomůckami a všechny problémové metody, jež jsou vesměs založeny na situaci, simulující některé vztahy.

Ve výuce s použitím problémových metod jde převážně o simulaci praxe v organizacích, zvláště pak řídicího a rozhodovacího procesu. V případových studiích se zaměřují na simulaci mezilidských vztahů a problémů v oblasti řízení či vedení lidí. Manažerské hry simulují ekonomické funkce. Prvek simulace se tedy uplatňuje u všech hlavních skupin problémových metod na jiné úrovni a v odlišné míře.

V současné vzdělávací a výchovné praxi se simulace v problémových metodách provádí jen na základě empirie, na základě individuálních zkušeností jednotlivých odborníků. Zpravidla se simulace provádí několikerým způsobem: písemným zadáním, verbálním zadáním, obrazovým zadáním, inscenací a smíšeným způsobem.

Písemné zadání patří k osvědčeným a často používaným postupům. Písané texty jsou spolehlivým prostředkem pro orientaci účastníků v problémové situaci. Dospělý člověk má totiž dosti představivosti a zkušeností a dovede si proto představit problémovou situaci z praxe, když mu ji písemně popíšeme.

Písemné zadání popřípadě spojované s verbálním (vyžádání si informací od lektora) se používá nejčastěji. Verbální forma prezentace zadání umožňuje, kromě většího kontaktu lektora a účastníka, realizovat ve výuce tzv. metodické obraty. Lektor může v průběhu výkladu nebo přednášky provést pouze ústní zadání určitého problému a účastníci tento problém řeší, aniž vědí, že v této chvíli jde o případové, popř. inscenační metodu.

Verbální zadání bývá často mnohoznačné, protože účastníci si mohou mnohá klíčová místa vyložit rozličně a vycházet přitom z různých rovin a pohledů, tím zadání ztrácí na jednoznačnosti a způsobuje nedorozumění.

Obrazové zadání, tento způsob zadání zvyšuje citovou reakci účastníků, což je důležité pro vytváření jejich představivosti. Můžeme říci, že obrazovým způsobem zadání snižujeme neurčitost zadání, působenou větší jednoznačností zobrazené situace. Velké možnosti pro obrazové zadávání problémových metod nabízí zejména diapojektor a zpětný projektor.

Od zobrazené inscenace je už pouze krok k inscenaci skutečné, kdy osoby z řad účastníků výuky přejímají role osob, vystupujících v problémovém případě. Tato inscenace má ovšem už ráz dokonalého zpodobnění skutečnosti.

Některé problémové metody počítají se simulací smíšenou, při níž se písemné zadání spojuje se slovními vysvětlivkami, či doplňky lektora, který řídí výuku.

## **Modelované učení**

Zbývá odpovědět na otázku smyslu simulování praxe, jít se účastníkovi dostává mocného aktivizačního podnětu. Obsah učiva je v problémových metodách podáván tak, aby účastník se ho zmocnil řešením problému, podávaného v podobě simulované praxe.

Simulace je prostředkem modelování, a to modelování procesu učení. Nejde tedy o modelování jako vědeckou metodu, ale o model učení, vytvářený simulací pro účastníkův nácvik rozhodovacích dovedností. Účastník se učí podle záměru lektora či záměru týmu, který vytvořil základ metody a propracoval ji. Je veden od rozhodnutí k rozhodnutí podle těchto záměrů.

Účastníkovi je totiž třeba si osvojit takovou strategii postupu, aby dovedl, podobně jako ve hře, např. v šachu, mít v zásobě dva i více protitahů na každé z možných řešení“soupeře“. Setkáváme se s tím zejména v inscenačních metodách i v manažerských hrách, jimiž se účastníkovo učení modeluje způsobem velmi složitým.

Problémové metody poskytují účastníkovi příležitost k osvojení si pohotovosti v rozhodování, podobně jako je tomu v jeho každodenní práci.

Mužík (2005, s. 125) uvádí, že problém je didakticky zpracován v podobě:

- případové studie (case study);
- inscenační metody (role playing);
- manažerské hry (management game).

### **2.2.1 Případová studie (case study)**

Případové studie byly vyvinuty na Harvardské univerzitě fakultou Graduate School of Business Administration. Poprvé byly použity ve dvacátých letech na téže fakultě ve výuce zvykového práva. Z počátku šlo o analýzu skutečných případů, které předkládali odborníci z praxe. Ve třicátých letech se však začínají objevovat případy písemně zpracované lektory. Případové studie se během krátké doby osvědčily a

postupně se rozšířily i do dalších škol na území USA. Postupně se staly běžnou součástí výuky jak dospělých posluchačů, tak i denních studentů na vysokých školách.

Tyto metody se rovněž staly předmětem obchodování. Vypracovat „případ“, na němž by bylo možno vyučovat, dalo někdy stejnou práci jako sestavení programu a také model učení, založený na problému si vyžadoval složitou strategii učení. Proto autorské týmy zveřejňovaly zadání případu, ale celý postup výuky na řešení případu „dodávaly“ se svým lektorem, přirozeně za plat.

K hlavnímu rozvoji případových studií dochází ve Spojených státech až po druhé světové válce. Poválečná přestavba průmyslu a hospodářský růst vyvolala zejména potřebu schopných a kvalifikovaných řídicích pracovníků. V těchto podmínkách se ukázalo použití případových metod jako vhodné. Rozbor, probírání a řešení jednotlivých případů v podnikové praxi pod vedením zkušeného lektora poskytuje totiž účastníkům výuky určité zkušenosti, a to do konce v časové zkratce.

Místo pro rozšíření a další rozvoj případových studií bylo také v poválečné Evropě. I zde kladla obnova a růst průmyslové výroby na vedoucí pracovníky větší nároky než před válkou. Případové studie prošly od svého vzniku značným vývojem. Postupně došlo a dnes jsou používány prakticky ve všech průmyslově vyspělých státech světa na vysokých školách a v různých systémech výchovy řídicích pracovníků v průmyslu i obchodu.

Livečka, Kubálek (1978, s. 171) uvádí, že tato studie je aktivizující metodou problémové výuky.

Případová studie spočívá v tom, že skupině nebo několika skupinám účastníků je ve výuce předložen k řešení konkrétní problém, který vyžaduje řešení. Případy jsou vybrány a stylizovány tak, aby měly didaktický ráz a přitom se blížily těm situacím, se kterými se pracovníci setkávají ve své každodenní praxi. Lektor zadá výchozí problém a účastní se jako řídicí činitel procesu výuky. Lektor v procesu řešení případu zejména dbá na to, aby byl zachován jeden z dominujících znaků případových studií, kterým je důraz na konkrétní řešení, nikoli na obecný, teoretický přístup k problému.

Cíle případových studií spočívají v tom, že účastník je jejich prostřednictvím vede k tomu, aby:

- se naučil porovnávat konkrétní praktické situace s příslušnými teoretickými poznatky;
- si osvojil především racionální přístup k řešení praktických problémů na základě vědeckých poznatků a nových pracovních metod;

- využíval ve své praxi všech dostupných informací, ve výuce se pak naučil naslouchat, uváženě klást doplňující otázky a na jejich základě pak hledat příčiny a podmínky vzniku právě řešení problému;
- rozvíjel individuální rozhodovací a řídicí dovednosti cestou samostatného tvůrčího myšlení.

Výuka řízená pomocí případových studií může však mít několik odlišných podob. Je tomu proto, že základní typ případové studie podléhal ve svém vývoji četným úpravám. Postupně tak vznikaly nové druhy, jejichž podstata sice zůstala stejná, ale začaly se navzájem lišit svým obsahem i specifickými pedagogickými a didaktickými cíli.

Rozlišujeme tyto hlavní varianty případových metod: rozborová případová studie, konfliktní situační metoda, metoda incidentu, postupné seznamování s případem, dynamická situační metoda, metoda došlé pošty, metoda zpracování projektu.

Případová studie se považuje za klasickou metodu, která je náročnější na čas než běžné vyučování. Uskutečňuje se v praxi, kdy účastník dostane stručně a konkrétně popsanou problémovou situaci. Součástí jsou otázky pro vyřešení problému při diskusi. Lektor společně s účastníky prochází celý případ a diskutuje s nimi různé možnosti řešení.

Základní složky výuky, kterými jsou: popis případu, prodiskutování případu, rozbor a zhodnocení případu a úvaha nad všemi činiteli (lidský, technický a časový) by měly být respektovány během výuky, která je řízena případovou metodou. Důležitá je aktivita účastníka ve výuce.

*„Aplikace případové metody závisí na vysokém didaktickém mistrovství lektora“* (Mužík, 2011, s. 127). Lektor by měl umět reagovat na názory a stanoviska účastníků a dále by měl velmi dobře ovládat danou problematiku.

*„Odborná literatura obsahuje popis více než 20 typů případových studií, které se liší různým způsobem prezentace problému i způsobem komunikace mezi lektorem a účastníky navzájem. Jedná se např. o rozborovou situační metodu, konfliktní situace, postupné seznamování s případem, dynamickou případovou studii a další“* (Mužík, 2005, s. 125).



### 2.2.2 Inscenační metody (role playing)

Podle Mužíka (2011, s. 136) vypracoval teoretický základ a podnět k použití jejich principů americký psychiatr a psycholog S. L. Moreno už v roce 1923. V této době prováděl psychiatrické léčení individuálních konfliktů pomocí speciální terapeutické metody zvané psychodrama. Přenesením psychodramatu do skupin vzniklo sociodrama. Na základě hraní rolí mělo sociodrama diagnostikovat mezilidské vztahy, konflikty a životní názory pacientů. Přenesením principu sociodramatu do pedagogiky s důrazem na výchovu dospělých, byl položen základ k inscenační metodě.

Metoda se poměrně brzy rozšířila a dnes se běžně používá i v Evropě. V procesu aplikace metody se vyvinuly speciální typy inscenace, jejichž obsahová i cílová náplň je odlišná.

Každý člověk má své určité způsoby chování a jednání, které vymezuje jeho vztah ke světu, k veškeré činnosti i k ostatním lidem. Každý člověk si zvykne za určitý čas na určitý stereotyp, na životní styl, který mu nejlépe vyhovuje. Všude vznikají takové situace, které se dostávají do rozporu s konzervativním, jednotvárným a netvůřčím životem lidí. V praxi vzniká mnoho problémů a hledají se způsoby, jak dosáhnout rychlé změny v chování a jednání.

Přednáška sice může informovat o vhodných způsobech jednání s lidmi, poskytnout aktuální informace, ale pro vytvoření dovedností v této oblasti se jeví vhodnější inscenační metoda. Inscenačními metodami se totiž bezprostředně cvičí určité chování v naaranžovaných situacích. Tematicky se případové a inscenační metody neliší. Jde zde o řešení téměř stejných problémů, odlišovat je pouze ve způsobu jejich řešení. Ve srovnání s případovými metodami, kde je problém řešen sdělováním názorů, postojů, rozbory atd., nevystupují účastníci v inscenačních metodách jen jako řešitelé, ale své rozhodování předvádějí jako „herci“. Jde o zcela mimořádný projev aktivity, která vyžaduje nejen důkaz schopnosti a dovednosti rozhodovat, ale vcítit se do dané role. Každý účastník se má chovat tak, jako by šlo o skutečnou situaci.

*„Inscenační metody neboli hraní rolí se zakládají na tom, že výchozí problém je řešen konkrétním vystupováním účastníků jako aktérů řešení daného případu. Podle povahy případů jsou jim přiděleny role, např. „skutečných“ ředitelů či sekretářek a požaduje se na nich, aby řešení hráli podle podobných principů jako v sociodramatu nebo ve skupinové terapii“ (Mužík, 2005, s. 125).*

Při hraní rolí si účastníci mohou vyzkoušet rozdílné situace, ať životní nebo pracovní, nacházet řešení a přijímat zkušenost na svém prožitku. Přestože jde o hrané situace, dochází k významné sebeprojekci zúčastněných.

Cílem inscenačních metod je:

- poznání a ověření nejrůznějších vlastních variant řešení problémů, které jsou vyvolány rozhodnutím partnera (odpůrce);
- poznání zásad správného postupu ve styku s lidmi, posouzení oprávněnosti nebo vhodnosti postupu ostatních aktérů;
- nácvik pohotové argumentace a rychlé analýzy problému;
- sebepoznání, uvědomění si vlastních nedostatků v jednání s lidmi;
- rychlá adaptace na vnější sociální podmínky pracovní činnosti.

Mužík (2005, s. 125) uvádí inscenace, které jsou prováděny jako strukturované a nestrukturované.

Mezi nejpoužívanější inscenační metody patří:

- jednoduchá strukturní inscenace;
- mnohostranné hraní rolí;
- dynamická inscenace;
- jednoduchá nestruktivní inscenace.

V jednoduché strukturní inscenaci dostávají účastníci popis role, charakteristiku výchozí situace, popřípadě nástin vztahů a postojů k ostatním aktérům. Průběh inscenace je tedy na počátku ovlivněn těmito základními informacemi. Analýza jednotlivých rolí, kterou před zahájením provádí účastník i jeho další výkon v inscenaci jsou však již improvizované. Hraje se v jedné skupině, nahrazující účastníci zastávají role pozorovatelů nebo diváků. V rámci skupiny se doporučuje inscenaci opakovat, aby bylo možné srovnávat formy jednání a přístup účastníků k řešení problému.

Při mnohostranném hraní rolí vystupují všichni účastníci výuky současně v zadaných rolích. Podle počtu rolí se účastníci rozdělí do jednotlivých skupin, kde proběhne též zadání výchozí situace s popisem rolí. Inscenace probíhá pak ve všech skupinách současně. Každá skupina má svého vedoucího, který hraje v inscenaci hlavní úlohu, při čemž zpracovává a zapisuje jednotlivá řešení. Předností tohoto typu inscenační

metody je skutečnost, že nikdo není divákem, ale všichni jsou do hry zapojeni. Pokud jsou přesto někteří účastníci přebyteční, pracují jako pozorovatelé. Některým skupinám může též lektor zadat instrukce vedoucí skupiny k jinému postupu. Srovnání činnosti jednotlivých skupin je pak předmětem závěrečné diskuse. Náplní inscenace v podobě mnohostranného hraní rolí jsou problémy, které vyžadují kolektivní rozhodování.

Jednoduchá nestrukturní inscenace řeší konkrétní případ bez charakteristiky výchozí situace a bez popisu jednotlivých rolí. Lektor problém uvede jen několika slovy, pak následují spontánní vystoupení účastníků k řešení případu z hlediska předem určených funkcí nebo rolí. K provedení nestrukturní inscenace, aby se zachoval prvek improvizace, se tedy přistupuje bez přípravy, ihned po vybrání účastníků do jednotlivých rolí. Po ukončení inscenace se provádí rozbor jednání a chování účastníků i hodnocení jejich záměrů v rozhodování. Nestrukturní inscenace se zpravidla používá k rozvedení nebo k ilustraci výkladu nebo přednášky.

Cílem dynamické inscenace je pozorování změn v jednání a chování, popřípadě vytipování účastníků, kteří jsou přinuceni měnit svá původní rozhodnutí vzhledem k novým podmínkám. Po úvodní jednoduché strukturní inscenaci nebo po mnohostranném hraní rolí, lektor oznámí, že se dozvěděl další důležité informace, které zpětně ovlivňují výsledky konečného řešení. Zároveň s tímto rozdá lektor materiály, které určují změny v dosavadních rolích, popřípadě charakterizují role nové, související s novou situací. Další průběh inscenace spočívá tudíž ve vypracování nového řešení. Důležitou úlohu mají v dynamické inscenační metodě pozorovatelé, kteří zaznamenávají a posuzují celkový vývoj inscenace. Dynamická inscenační metoda se blíží praxi, protože se stále objevují nové problémy, které nutí vedoucí, aby porovnávali svá předchozí rozhodnutí s novým vývojem situace.

### **2.2.3 Manažerské hry (management game)**

Vznik a vývoj manažerských her byl umožněn především rozvojem matematické teorie her, lineárního a dynamického programování, strukturální analýzy a v neposlední řadě rozvojem ekonomické teorie a dalších příbuzných disciplín. Důležitou roli sehrál rozvoj výpočetní techniky. Tak tyto hry prošly od svého vzniku velkým vývojem. Od uplatnění prvé hry bylo vypracováno několik set dalších. Jednotlivé hry jsou buď adaptací her již

existujících, nebo obsahují jiné principy a postupy a hlavně nové směry činnosti, na které jsou zaměřené.

Oproti případové studii nebo inscenační metody řeší tyto hry vzniklý problém na vyšší či komplexnější úrovni. Podle úrovně, kde se problém řeší, může jít např. o podnikové hry (podnik, pracoviště), kdy účastníci v jednotlivých skupinách představují vedení podniku, který samostatně hospodaří, vyrábí či investuje. Podnikové hry se zabývají komplexním rozhodováním na úrovni podniku prostřednictvím simulace všech důležitých vazeb nebo jednotlivých činností. Anebo o strategické hry (na úrovni světového hospodářství).

Manažerské hry jsou nepochybně nejnáročnější problémovou metodou. Ve srovnání s případovými metodami vidíme, že řeší určitou situaci v organizaci v dynamickém záběru, zatímco řešení jednotlivých navzájem oddělených případů má výrazně statický charakter. Od metody inscenace se liší tím, že řeší celkový problém, nikoliv pouze dílčí podnikové situace.

Základem manažerských her je matematický model podniku a prostředí, ve kterém se podnik nachází. Vzájemné vztahy mezi jednotlivými funkcemi podniku jsou vyjádřeny pomocí matematických prvků, čímž je dán základ pro rychlé a přesné zjišťování důsledků každého rozhodování. Každá ekonomická hra, simulující chod podniku, vymezuje způsob rozhodování a hodnocení všech provedených rozhodnutí. Průběh hry je třeba podříditi určitým pravidlům, má-li být dosaženo obsahových i pedagogických cílů. Manažerská hra se realizuje zpravidla v několika skupinách, které jsou předem sestaveny. Řízení provádějí funkcionáři z řad účastníků. Jsou to například vedoucí hry, hlavní rozhodčí, vedoucí skupin, sekretářka, pokladní, redaktor apod. Činnost těchto funkcionářů, jejichž počet závisí na složitosti hry, řídí lektor. Problémy, které jsou předkládány skupinám k řešení, jsou uspořádány do několika fází, při čemž každá fáze přináší nové informace, které jsou velmi často zdrojem nejrůznějších zvrátů a tím i nových podmínek pro další rozhodování.

Cílem metody manažerských her jsou především:

- rozšíření schopností orientace v informacích, vybírání významných informací pro řídicí práci;
- správné hodnocení vstupních informací jako podkladů pro dobré rozhodování;

- rozvíjení spolupráce s jinými lidmi, větší pochopení pro úkoly a postoje pracovníků, kteří zastávají jiné funkce v podniku či organizaci a také se zúčastní řídicího procesu;
- ukázat výhody týmové práce při řešení komplexních řídicích a rozhodovacích problémů a cvičit jejich užívání;
- praktické poznávání jednotlivých fází rozhodovacího procesu a pochopené souvislosti mezi nimi;
- schopnost koncepčního rozhodování, které je založeno na řádné přípravě a perspektivních plánech;
- formování strategických i taktických přístupů k hospodářské realitě.

Existuje velmi mnoho klasifikací ekonomických her. Mezi základní typy těchto her patří takové, v nichž účastníci představují vedení podniku nebo některé funkce v podnikové hierarchii. Rozeznáváme tedy:

podnikové hry, kdy účastníci v jednotlivých skupinách představují vedení podniku, který samostatně hospodaří, vyrábí či investuje. Podnikové hry se zabývají komplexním rozhodováním na úrovni podniku prostřednictvím simulace všech důležitých vazeb nebo jednotlivých činností,

funkční hry jsou zaměřeny na napodobení určité, specifické funkce v rámci podniku. Předmětem funkčních her může být příprava výroby, řízení, odbytu, finance apod. Účastníci si tak uvědomují význam určité funkce pro chod celého podniku.

S rozvojem ekonomických her dochází k dalším jejich diferenciaci a specializaci. Ekonomické hry se dále dělí např. podle množství základních údajů, charakteru pravidel, povahy tematiky, prvku soutěživosti a času.

### 3 UKÁZKY PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ

Cílem praktické části bakalářské práce je doložení několika ukázek případových studií. Případové studie, jak bylo již zmíněno v teoretické části práce, tvoří různé druhy. Autorka zvolila tři typy: rozborové, konfliktní a klasické případové studie. Níže budou jednotlivé typy stručně charakterizovány, a to, na co jsou studie zaměřené, jejich specifická, znaky, komu je studie určena a kde se s nimi můžeme setkat.

#### 3.1 Rozborová případová studie

Tato studie je zaměřena na analýzu a řešení zcela konkrétních a reálných problémů, které jsou zpracovány na základě údajů z praxe. Zpravidla písemný popis výchozího zadání, který je přípravou rozborové situace, podává buď vyčerpávající informace, nebo je sestavený tak, aby si účastníci text doplnili svým vlastním studiem, výpočty a rozbor. Kromě tohoto způsobu bývají ve výchozí situaci zadávány také informace, které jsou pro řešení daného případu zcela nadbytečné. Text zadání končí obvykle otázkami, které účastníka nasměrují v jeho další práci a v rozboru a v řešení problému. Rozbor spočívá ve třídění informací a postupném stanovení základních kritérií pro řešení problému.

Po rozboru zadání, který účastníci provádějí zpravidla individuálně, následuje diskuse, ve skupině pod vedením lektora. Jinak je však ponechána volnost účastníkům, aby přednesli své řešení. Cílem diskuse je systematicky probrat řešený případ z různých hledisek. V průběhu diskuse a v závěru řešení nesmí lektor dovolit domýšlení jednotlivých podmínek, protože by tím připustil deformaci původního smyslu případu.

Závěr rozborové situace není orientován pouze na nalezení optimálního řešení, ale je spojen se zkoumáním dalších praktických otázek, jako je například vznik daného problému, možnosti jeho předcházení apod.

## Co s Ivanou?

Ivana byla jednou ze sedmi učnic druhého ročníku středního odborného učiliště, obor Švadlena. Byla to hezká, veselá a průbojná dívka, kterou obdivovaly a bez výhrad následovaly tři další žákyně z jejího ročníku.

Přesto, že pedagogičtí pracovníci učiliště považovali Ivanu za bystrou dívku, v učení nevynikala a často porušovala i základní normy školy i internátu. S prvním ročníkem se rozloučila opravnými zkouškami ze dvou předmětů a se třídní důtkou za nevhodné chování, ve druhém ročníku prudce vzrostla četnost její nepravdivé (lékařky omluvené) absence.

Pro soustavné porušování internátního řádu byla v pololetí ohodnocena druhým stupněm z chování a podmíněně vyloučením z internátu. Tvrdší postup nebyl volen z ohledu na matku Ivany, která chování své dcery omlouvala a zdůvodňovala je neurovnanými poměry doma (bouřlivé scény předcházející rozvodu rodičů) a nezdravým vlivem party mladých lidí z Ivanina rodiště.

Sociální poměry žákyň byly dobré. Ivana chodila moderně oblékaná a od matky se jí dostávalo všeho, čeho potřebovala. Do životního stylu své dcery, ani do způsobu, jakým Ivana využívala svůj volný čas, však matka již delší dobu nezasahovala.

Počátkem druhého pololetí se zdálo, že domluvy a kázeňská opatření škol příznivě ovlivnily chování Ivany. V polovině března však bez vědomí pracovníků středního odborného učiliště, odjela společně se svou kamarádkou, rovněž učnicí druhého ročníku, a se dvěma mladými muži na zábavu do 50 km vzdáleného města a vrátila se až následujícího odpoledne.

### Zamyšlení:

Uvedte hlavní příčiny, které podle vašeho názoru zásadně ovlivnily chování Ivany, její neukázněnost, jež se projevila i posledním přestupkem.

Jak byste charakterizovali výchovný styl rodinného prostředí Ivany?

U Ivany bych nejprve zdůraznila její styl výchovy, ve kterém byla vychovávána. Z jisté části nese vinu její matka, protože se nedostatečně podílela na její výchově. Matka měla nastavit určitá pravidla a meze, které měla Ivana respektovat, po dobu studia na středním odborném učilišti.

Myslím si, že problém pramení již od začátku studia, kdy se Ivana musela osamostatnit. Neměla nad sebou pevnou ruku, což vedlo k její volnosti, nezodpovědnosti a později z části neukázněnosti. Určitou roli zde hraje i změna prostředí a nový kolektiv. Dalo by se říct, že se rychle nechala ovlivnit svými vrstevníky, což bylo výsledkem jejího chování na internátě a přístupu ke škole.

### **Holka miliónová**

Věra si nepřinášela do učebního oboru švadlena ze základní školy nejlepší doporučení. Na vysvědčení převažovaly dostatečné, snížená známka z chování a posudek třídního učitele jí představily jako neukázněnou, vzdorovitou a sobeckou. Tuto charakteristiku vyvrátila její matka slovy: „Vždyť to není pravda, ona je to holka milionová, jen se jí nesmí poroučet!“

Brzy ale všichni pedagogičtí pracovníci poznali, že milionová není ani tehdy, když se jí neporoučí. Byla vzpurná a svéhlavá, jiným ráda dělala naschvály, sama měla sklony k ovládní ostatních. Dívčím ve skupině její chování neimponovalo, a když pro časté Věřiny přestupky v kázní bylo učiliště často označováno jako neukázněné, odsuzovaly ji.

Konflikty vyvrcholily, když Věra odcizila své kamarádce hodinky, věnovala je svému příteli a krádež do poslední chvíle zapírala. Byli pozváni rodiče. Matka se nejprve snažila jednání dcery omlouvat, když se ale důkazy Věřiny nekázně množily, prohlásila, že Věru pošle do ústavu nápravné výchovy. Pracovníci učiliště však s prohlášením matky nesouhlasili a znovu se hledaly cesty, jak na Věru působit.

Zvláště mistrová, sama matka dvou dospívajících dcer, cítila za Věru morální odpovědnost. Rozhodla se použít prostředku, který se jí již dřív osvědčil. Když odcházela na poradu, svěřila Věře dozor nad ostatními dívkami. Za dvě hodiny po svém návratu mistrová zjistila, že kázeň ve skupině byla příkladná. Proto tuto cestu zvolila i v obdobných příštích situacích.

Zamyšlení:

Uvažujte o vhodnosti tohoto řešení mistrové a zdůvodněte svůj názor.



Pravda je, že Věra není nejvzornější dívka, o čem svědčí její projevy v chování. Zarážející je postoj Věřiny matky. Proč její vlastní matka se nesnažila najít nějaká vhodná řešení a pokusit se tak o nápravu nějakým jiným způsobem, než jaký navrhovala a naopak se pokusit Věře domluvit.

Myslím si, že se mistrová v tomto případě zachovala správně, kdy se snažila najít vhodné řešení, jak zlepšit Věry přístup a chování. I když na druhou stranu by se tohle jednání spíše očekávalo od její matky.

### **3.2 Konfliktní případová studie**

Výchozí problém je charakterizován stavem rozpornosti a naléhavosti řešení. Analýzu řešení konfliktních situací provádějí účastníci při neúplných informacích a v časové tísní. V zadání, které provádí lektor často jen ústně, jsou obsaženy všechny základní informace. V průběhu rozboru výchozí situace ani při další diskusi již lektor zásadně další informace neposkytuje, neboť by mohlo dojít ke zkreslení celého případu. Rozbor a shrnutí jednotlivých variant řešení, které lektor provádí v závěrečné diskusi, umožňuje osvětlit řešený konflikt z různých hledisek a přiblížit tak účastníkům značnou složitost mezilidských vztahů.

Cílem této metody je naučit účastníky správně chápat a interpretovat běžně se vyskytující konflikty v mezilidských vztazích, provádět řešení těchto konfliktů v souvislostech, předvídat možné následky svých rozhodnutí v konfliktních situacích.

#### **Oprava linky**

V pekárně okresního města jsou dvě výrobní linky, jedna mechanizovaná, druhá automatizovaná, na ní se vyrábí většina sortimentu pečiva.

Vedoucí provozu pekárny je pan Fiala, zkušený praktik, pod jehož vedením pekárna dosahovala dobrých výsledků, již po 5 letech patřila k nejlepším závodům podniku. Padesátiletý pan Fiala je tvrdý, surovitý chlap a tento rys se odráží i v jeho slovním projevu a při rozhovorech s podřízenými. Do pekárny přešel z větší a modernější provozovny v kraji.

V úterý ráno, 20. listopadu, vyřadila porucha z provozu automatizovanou linku. V 6:27 si vedoucí provozu volá údržbáře, vyličí mu výrobní situaci a požaduje po něm, aby se svým pomocníkem nejpozději do 12 hodin téhož dne poruchu opravili, aby mohl na tomto zařízení ještě odpoledne vyrábět.

Údržbář pan Hovorka je vyučeným zámečnickem s desetiletou praxí, zakládá si na své odbornosti a je velmi citlivý na každé hodnocení své práce. Zpochybňuje názor vedoucího provozu na závažnost poruchy a požaduje delší čas na opravu linky. –„Nač ty řeči, stejnou poruchu jsme v Ostrově odstranili za 4 hodiny a já potřebuju vyrobit celý sortiment, tak už nekecej a dej se do práce!“ – končí vedoucí provozu jejich rozhovor.

Porucha však odstraněna nebyla, podařilo se to až v odpoledních hodinách, a tak se sortiment již vyrobit nemohl.

Zamyšlení:

Jak může na nedodržený termín opravy reagovat následující den vedoucí provozu pan Fiala?

Pan Fiala nejspíš nebude nadšený, až zjistí, že údržbář pan Hovorka nevyhověl požadavkům a v daný čas poruchu automatizované linky neodstranil a tím se očekávaný sortiment nemohl vyrobit.

Pan Fiala se jeví jako člověk, který všechno ví a všechno zná. O tom svědčí jeho chování a jednání s podřízenými a zejména s panem Hovorkou. Myslím si, že pan Fiala není v opravě poruchy automatizované linky tak znalý, aby mohl určovat dobu opravy poruchy či srovnávat s předešlými poruchami. A naopak by měl být vděčný, že pan Hovorka vzniklou poruchu opraví. Od toho jsou zde odborníci a specialisté na vzniklé poruchy.

Nabízí se zde i další možnost a to, že pan Fiala mohl zajistit jiného opraváře, popřípadě se informovat na délku opravy.

## **Nevydařený zájezd**

30 učňů I. ročníku se svými mistry vyjelo na podzimní dvoudenní exkurzi do jihomoravských závodů se stejným výrobním programem.

První odborná zastávka byla v Hodoníně. Ve 14:30 hod. skupina opustila závod a odjela autobusem na náměstí, kde jim vedoucí zájezdu oznámil rozchod a osobní volno. Zdůraznil přitom, že vzhledem k tomu, že mají na 19. hodinu připravenou večeři v místě ubytování vzdáleném 30 km od Hodonína, stanovuje odjezd z náměstí na 18:00 hod.

Chlapci se v malých skupinkách rozešli. Před 18. hodinou očekávali mistři u autobusu návrat učňů. V určenou dobu se jich tam objevilo pouze 8, do půl sedmé se troušili další, ale stále ještě scházelo 7 známých výtečníků.

Z obavy, aby chlapci někde nezabloudili, se mistři rozdělili a šli učně hledat po ulicích města. Když se v 19:00 znovu sešli u autobusu, byli již všichni učni pohromadě. Opozdilci tvrdili, že nemohli autobus najít, ale tabákový a pivní pach z jejich úst prozrazoval něco jiného.

Mistři vyzvali k urychlenému odjezdu, sesedli se na přední sedadla a uvažovali, jaký trest učňům po večeři oznámí.

Zamyšlení:

Jaké opatření by měli přijmout mistři k tomu, aby se situace neopakovala?

Na problém není jednoznačné opatření. Riziko narušení kázně je při těchto akcích typu exkurze je vždy vysoké. Jedním z problémů je skutečnost, že se lidé vyskytují v tomto případě v cizím prostředí, kde nelze vždy uplatnit regulační mechanismy.

### 3.3 Klasická případová studie

Tato metoda se vyznačuje především tím, že nemá otázku, ale pouze může, ale nemusí obsahovat zamyšlení. Jeví se spíše jako obecnější, upozorňuje na obecný problém a můžeme se s ní setkat ve vzdělávání mistrů, vychovatelů apod.

Cílem této studie není řešit konflikt.

#### **Kamarádka**

V polovině prvního ročníku přestoupila na naše učiliště žákyně gymnázia Ilona.

Mezi děvčaty působila vyspěle a rozumně. S dospělými jednala mile, zadané úkoly se snažila splnit co nejlépe. V kolektivu své třídy zpočátku nemohla najít kamarádku a nebyla ani příliš oblíbená, snad právě proto, že dosahovala velice dobrých výsledků. Potom však vytvořily se svou spolužačkou Ivetou pevné kamarádství, které se stálo být pro tichou a nenápadnou Ivetu přínosem. Začaly se však téměř nesnášet s většinou děvčat ze třídy. Na DM se proto několikrát přemísťovaly do jiného pokoje. Jejich kamarádství i přes nepřízeň okolí se stalo nerozlučným. Ke konci školního roku se daly do party se svými spolužačkami z pokoje, na kterém bydlely.

Tato tři děvčata nepatřila k nejhodnějším, ale ničím se závažně neprovinila. V tomto složení nastoupila do domova mládeže i v druhém ročníku. V této době pro ně kolektiv nic neznamenal, vytvářely si svůj vlastní svět, vyznačoval se pozdními příchody, neplněním povinností, hádkami se spolužačkami. Vyvrcholením bylo vybírání peněz od žákyň z prvních ročníků – údajně na cestu domů, ve skutečnosti na cigarety i pití. Při prošetřování vyšly najevo i další závažné přestupky.

Kolektiv třídy již dále nechtěl tolerovat a krýt své spolužačky, jak do té doby činily „poškozené“ žákyně 1. ročníku.

Na opakované otázky, které měly objasnit, kdo vlastně a jakou měrou se provinil, děvčata svorně odpovídala, že každá stejnou mírou. Za několik dnů však Ilona společně s Ivetou zaslaly na DM dopis, ve kterém obviňují Dášu (jednu z party) a to, že dříve říci nechtěly, protože se jí bojí!

Dáša byla potrestaná přísnějším trestem, než její čtyři spolužačky, neboť i před Iloniným dopisem se jevila jako největší aktér všech provinění. Vynikala svým nezvladatelným chováním a silným vlivem na ostatní.

Dáša odešla z domova mládeže a zbylé čtyři spolužačky se zklidnily. Stále však zůstávaly mimo kolektiv.

Zhruba za čtvrt roku byla děvčata přistižena v sousedním městě, kam odjela bez povolení, tajně.

Všem bylo ukončeno ubytování. Ilona s Ivetou odešli ještě před termínem ukončení. Zbylá dvě děvčata po naléhání vychovatele přiznala, že to byl Ilonin nápad a že byla u zrodu většiny velkolepých nápadů, které končily přestupky proti řádu školy i DM.

### **Krádež režijní jízdenky ČD**

Alena je žákyní 1. ročníku. Po celý rok se příliš neprojevovala. Působila spíš jako tichá dívka, o které jsme věděli, že se jí stýská po domově a že se obtížně sžívá s kolektivem na DM. Často navštěvovala praktického lékaře. Většinou šlo o virózu nebo žaludeční potíže, z čehož vyplynuly obvykle 2 – 3 dny domácího léčení. Nutno podotknout, že veškerou absenci měla řádně omluvenou. Žádné vážnější kázeňské problémy s Alenou po celý školní rok nebyly.

Ke konci května pořádali rodiče písemně o možnost denního dojíždění do školy. Jejich žádost byla vyřízena kladně. K závažnému přestupu došlo v poslední den pobytu Aleny na DM, kdy ukradla spolužačce z pokoje režijní jízdenku ČD.

Na tuto skutečnost upozornily žákyně paní vychovatelku, která měla službu. Jedna ze spolužaček potvrdila, že Alena skutečně jízdenku ukradla a dokonce si jí u dotyčné žákyně schovala. Alena zapírala. I po vzájemné konfrontaci odpovídala na všechny otázky negativně. Jelikož se ke krádeži nepřiznala a paní vychovatelce ne nepodařilo Alenu usvědčit, musela celý případ převzít policie. Teprve příslušníkům policie se po dlouhém zapírání ke krádeži přiznala.

Na návrh třídní učitelky, pedagogická rada schválila, aby byla Aleně udělena na konci školního roku důtka třídního učitele.

Zajištěné okolnosti, které předcházely přestupku – protože se Aleně stýskalo po domově, pořádali rodiče o denní dojíždění do školy. A Alena, aby si usnadnila dojíždění, ukradla spolužačce režijní jízdenku ČD.

## **Už ho nic nebaví**

Václav s Mirkou se znají již od základní školy, v posledních ročnících chodili do stejné třídy. Znají se i jejich rodiče, vždyť jsou téměř sousedy a otcové pracují ve stejném podniku. Mirka teď studuje na střední zdravotnické škole, Václav na gymnáziu. Sešli se opět v tanečních, kde Václav poznal, že Mirka je ta nejhezčí a nejzábavnější dívka, chlapci se předháněli ve snaze získat její přízeň. Václav ji od prvních tanečních doprovázel domů a jednou ji před domem políbil. Více než rok pak trávili volné chvíle společně. Rodiče o jejich vztahu věděli a nebránili mu.

V posledních týdnech se však s Václavem něco děje. Je uzavřený, nic ho nebaví, nemluví, s Mirkou ho není vidět. Podle jeho mladší sestry prý Vašek potkal Mirku s nějakým „ohozeným“ klukem, který je snad automechanikem. Rodiče však zejména zneklidňuje, že se syn chová, jako by ztratil zájem i o studium.

Učil se vždycky výborně, v prvních dvou ročnících gymnázia patřil k nejlepším ve třídě. Rodiče přece nemohou připustit, aby se jeho prospěch ve 3. ročníku prudce zhoršil. Vědí, že o studium geologie na přírodovědecké fakultě, kam se chce chlapec přihlásit, je velký zájem a že je tam přísný výběr.

Rodiče se spolu domlouvají, že bude třeba Vaškovi důkladně připomenout jeho budoucnost. Za rok má maturovat a i výsledky na konci III. ročníku mohou mít vliv na jeho přijetí na vysokou školu. Jak ale na to jít?

Zamyšlení:

Uvažujete o tom, jak Vaškovi pomoci, aby dosáhl cílů, které jste si společně stanovili.

Určitě je třeba souhlasit s návrhem rodičů a domluvit Vaškovi. Důkladně a vážně probrat jeho situaci a upozornit ho, na závažnost situace. Pravdou je, že prochází jednou ze životních etap, ale přeci kvůli tomuto období, které prožívá, nezhodí svoje plány do budoucna. Je tedy potřeba, důkladně a vážně probrat Vaškovo situaci.

## **Ty jsou nějaký praštěný!**

Autobusový zájezd skupiny invalidních občanů z Prahy zamířil na Šumavu. Po dvouhodinové jízdě zastavil autobus v jednom městě, aby se rekreatanti mohli protáhnout a občerstvit.

Mladí manželé Novákovi zamířili do Mléčné prodejny a zastavili se u cukrářských výrobků. Prodavačka chvíli se zájmem pozorovala živou gestikulaci mladého manželského páru při výběru z lákavé nabídky, až ji vedoucí prodejny vyzvala k doplnění zboží v mrazicím pultu. Přestala se proto mladým lidem věnovat a doplňovala pult.

Novákovi se konečně mezi sebou dohodli, co koupí, a manžel zaťukal na desku pultu, aby na sebe upozornil. Prodavačka, skloněná k mrazicímu boxu se zeptala, co si přejí. Když se jí nedostalo odpovědi, pokračovala v přerovnávání obložených chlebíčků v boxu. Po chvílce pronikavý hlas mladé ženy požaduje šlehačkové zákusky. Prodavačka zvedne oči od chlebíčků, přesune se k zákuskům, nabídne několik druhů a uvádí i jejich ceny. Sleduje přitom skupinu roz dováděných dětí, které mezitím vběhly do prodejny a pošťuchují se v nebezpečné blízkosti skleněných vitrín. Přikročí k nim a napomíná je. Když se opět vrací k mladým manželům, stačí jen zachytit, jak se na sebe nějak smutně podívali, pokrčili rameny a s nápadně hlasitým pozdravem „na shledanou“ odcházeli z prodejny.

Prodavačka se obrátí ke své vedoucí a udiveně poznamenává: „Ty jsou nějaký praštěný, co se jim nelíbí?!“

Zamyšlení:

Co byste jako vedoucí prodejny odpověděla na poznámku své spolupracovnice, mladé prodavačky?

Jako vedoucí prodejny bych chvíli stála a přemýšlela, co by bylo vhodné odpovědět. Jediné co by mě v tu chvíli asi napadlo za odpověď, by bylo: „Proč myslíte?“. Samozřejmě se tu i nabízí ta možnost, se k situaci nijak nevyjadřovat a přejít otázku.

Výše uvedené případové studie zachycují jen vymezené okamžiky situace z oblasti výchovy učňů i údržby v podniku. Byly vybrány náhodně s cílem doložit jednotlivé typy případových studií. Cílem jejich řešení ve výuce není skutečně reálné opatření v praxi. Případové studie fungují jako metody zaměřené na formování analytických a rozborových dovedností. Jinými slovy účastníci vzdělávání si utváří postupy, jak řešit v praxi podobné problémy obsažené v simulovaných zadáních.



## ZÁVĚR

Autorka bakalářské práce se snažila proniknout do oblasti problémových metod. Ke zkoumání problémových metod byly použity některé poznatky z andragogiky, didaktiky, obecné pedagogiky a psychologie, ale také sociologie.

Autorka usilovala o vysvětlení klíčových pojmů, které jsou typické pro problémové metody a o jejich teoretické vysvětlení. Cílem bylo co nejsrozumitelněji popsat jednotlivé problémové metody.

Problémové metody ve vzdělávání dospělých jsou takové nehmotné prostředky řízení procesu učení, jež zakládají učení na řešení problému při určité problémové situaci tak, aby při něm docházelo prostřednictvím četných simulovaných rozhodování k modelu účastníkového učení. Dospělý účastník se snaží být při výuce velmi aktivní a prostřednictvím diskusí a řešením problémů se podílí na výuce.

V praktické části bakalářské práce autorka uvedla několik náhodně vybraných ukázek případových studií z odlišných profesí. Jednotlivé studie jsou stručně charakterizovány, vymezeny jejich znaky, jejich cíl. Případové studie fungují jako metody zaměřené na formování analytických a rozborových dovedností. Jinými slovy účastníci vzdělávání si utváří postupy, jak řešit v praxi podobné problémy obsažené v simulovaných zadáních.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8.

BOČKOVÁ, Věra a kol. *Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994. ISBN 80-7067-358-3.

EGER, Ludvík. *Technologie vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2005. ISBN 80-7043-398-1.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

JANIŠ, Kamil a Edita Ondřejová. *Slovník pojmů z obecné didaktiky*. 1. vyd. Opava: Slezská univerzita, 2006. ISBN 80-7248-352-8.

JANIŠ, Kamil. *Obecná didaktika – vybraná témata*. 5. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-224-9.

LINHART, Josef. *Psychologie učení: příručka pro studium na pedagogických fakultách*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

LIVEČKA, Emil a Josef KUBÁLEK. *Podniková pedagogika*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.

MALACH, Josef. *Pedagogika jako obecná teorie edukace*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2007. ISBN 978-80-7368-291-0.

MUŽÍK, Jaroslav. *Andragogika*. 2., přepac.vyd. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-7357-045-9.

MUŽÍK, Jaroslav. *Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: CODEX Bohemia, s.r.o., 1998. ISBN 80-85963-52-3.

MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika Profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.

MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. 1.vyd. Praha: Wolters Kluner ČR, a.s., 2011. ISBN 978-80-7357-581-6.

OKOŇ, Wincenty. *K základům problémového učení*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966.

PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: Daha, 1997. ISBN 80-902232-1-4.

PAVLÍK, Oldřich, L. CHALOUPKA a K. KOHOUT. *Vzdělávání dospělých: výtah z dokumentů a publikací*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.

PODŠKUBKOVÁ, Jaroslava, Jiří POSPÍŠIL. *Didaktika distančního vzdělávání v prostředí vysoké školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1541-0.

POSPÍŠIL, Oldřich. *Pedagogika dospělých – andragogika*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-064-1.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: věda o edukačních procesech*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

ZLÁMAL, Jiří. *Didaktika profesního vzdělávání v širším pedagogickém kontextu* 1. vyd. Praha, Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-79-2.

### **Seznam použitých internetových zdrojů**

ASOCIACE INSTITUCÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH ČR, O.S. Inovační centrum pro rozvoj dalšího profesního vzdělávání. *Aivd.cz* [online]. ©2010. Dostupné z: <http://www.aivd.cz/andromedia>

ASOCIACE INSTITUCÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH ČR, O.S. Případová studie. *Andromedia.cz* [online]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/pripadova-studie>

INFOGRAM. Vyučovací metody – problémové vyučování. *Infogram.cz* [online]. © 2013. Dostupné z: <http://www.infogram.cz/article.do?articleId=1306>

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Lenka Kopálová**

**Obor: Vzdělávání dospělých**

**Forma studia: prezenční studium**

**Název práce: Problémové metody a jejich uplatnění v profesním vzdělávání**

**Rok: 2013**

**Počet stran textu bez příloh: 42**

**Celkový počet stran příloh: 0**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 20**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0**

**Počet internetových zdrojů: 3**

**Počet ostatních zdrojů: 0**

**Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc.**