

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PŘÍRODOVĚDECKÁ FAKULTA
KATEDRA GEOGRAFIE



**Rozvoj klíčové kompetence k řešení problémů
ve výuce zeměpisu**

Diplomová práce

Bc. et Bc. Daniela Boudová

Bibliografický záznam

Autor (osobní číslo): Bc. et Bc. Daniela Boudová (R210002)

Studijní program: Učitelství geografie pro SŠ maior, Učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro SŠ a 2. stupeň ZŠ minor

Název práce: Rozvoj klíčové kompetence k řešení problémů ve výuce zeměpisu

Title of thesis: Development of key competence to solve problems in geography lessons

Vedoucí práce: RNDr. Miloš Fňukal, Ph.D.

Rozsah práce: 125 stran, 4 vázané přílohy

Abstrakt:

Diplomová práce se zabývá problematikou rozvoje klíčové kompetence k řešení ve výuce zeměpisu. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část práce prezentuje specifika procesu řešení problémů ve výuce i mimo ni. Detailněji se zaměřuje na problémové vyučování uskutečňované dvěma významnými aktéry – učitelem a žákem. Pozornost je věnována rovněž kurikulární reformě, jež zavedla rámcové vzdělávací programy a s nimi koncepci klíčových kompetencí. Jádrem teorie je kapitola mapující možnosti rozvoje kompetence k řešení problémů ve výuce zeměpisu. Empirická část prezentuje výsledky kvalitativního výzkumu provedeného polostrukturovanými rozhovory s učiteli zeměpisu na 2. stupni ZŠ.

Klíčová slova:

Klíčové kompetence, klíčová kompetence k řešení problémů, problémové vyučování, řešení problémů, zeměpis, kvalitativní výzkum, učitel, žák.

Abstract:

The diploma thesis deals with the issue of the development of a key competence to solve in geography lessons. The work is divided into a theoretical and an empirical part. The theoretical part of the thesis presents the specifics of the problem-solving process in teaching and beyond. It focuses in more detail on problematic teaching conducted by two important actors – the teacher and the pupil. Attention is also paid to the curricular reform, which introduced framework educational programs and with them the concept of key competences. The core of the theory is a chapter mapping the possibilities of developing competence to solve problems in geography lessons. The empirical part presents the results of qualitative research conducted through semi-structured interviews with geography teachers at the second grade of elementary school.

Keywords:

Key competence, key problem-solving competence, problem-based teaching, problem solving, geography, qualitative research, teacher, pupil.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci na téma „Rozvoj kompetence k řešení problémů ve výuce zeměpisu“ vypracovala samostatně a s použitím citovaných pramenů, odborné literatury a internetových zdrojů.

V Olomouci 20. 4. 2023

.....

Bc. et Bc. Daniela Boudová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu této práce RNDr. Miloši Fňukalovi, Ph.D. za jeho nápomoc a cenné rady v průběhu zpracovávání diplomové práce. Zároveň děkuji všem informantům za jejich čas a ochotu sdílet se mnou své zkušenosti z pedagogické praxe. Bez nich by tato práce též nevznikla.

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Přírodovědecká fakulta
Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Daniela BOUDOVA
Osobní číslo: R210002
Studijní program: N0114A330001 Učitelství geografie pro střední školy
Téma práce: Rozvoj klíčové kompetence k řešení problémů ve výuce zeměpisu
Zadávající katedra: Katedra geografie

Zásady pro vypracování

Diplomová práce se zabývá otázkou rozvoje klíčové kompetence k řešení problémů ve výuce zeměpisu. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část se zaměřuje na charakteristiku kompetence k řešení problémů a její postavení v kontextu zbývajících klíčových kompetencí. Dále je věnována pozornost strategiím řešení problémů a jejich možného uplatnění skrze rozličné výukové metody. Empirická část se opírá o výsledky kvalitativního výzkumu.

Rozsah pracovní zprávy: 20 000 – 24 000 slov
Rozsah grafických prací: Podle potřeb zadání
Forma zpracování diplomové práce: tištěná

Seznam doporučené literatury:

BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, 75 s. ISBN 9788087000076.
BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vydání třetí. Přeložil Dana LISÁ. Praha: Portál, 2015, 375 s. ISBN 978-80-262-0846-4.
HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-388-8.
KNECHT, Petr. *Příležitosti k rozvoji kompetence k řešení problémů v učebnicích a ve výuce zeměpisu*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-7651-8.
VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

Vedoucí diplomové práce: RNDr. Miloš Fňukal, Ph.D.
Katedra geografie

Datum zadání diplomové práce: 31. ledna 2022
Termín odevzdání diplomové práce: 10. dubna 2023

L.S.

doc. RNDr. Martin Kubala, Ph.D.
děkan

prof. RNDr. Marián Halás, Ph.D.
vedoucí katedry

V Olomouci dne 31. ledna 2022

Obsah

Úvod.....	11
TEORETICKÁ ČÁST	13
1 Řešení problémů ve výuce i mimo ni	13
1.1 Řešení problémů v obecné rovině.....	13
1.1.1 Problém jako didaktický pojem	13
1.1.2 Typologie problémů.....	15
1.1.3 Způsoby řešení problémů.....	16
1.1.4 Fáze řešitelského procesu	18
1.2 Problémové vyučování	23
1.2.1 Teoretická východiska pro problémové vyučování.....	24
1.2.2 Je, anebo není to výuková metoda?	26
2 Aktéři problémového vyučování	30
2.1 Učitelovo pojetí výuky.....	31
2.1.1 Zvolené výukové metody a organizační formy výuky	32
2.1.2 Zvolené didaktické prostředky.....	34
2.1.3 Zvolené hodnocení.....	35
2.1.4 Další vzdělávání.....	38
2.2 Žákovo zapojení do výuky.....	39
2.2.1 Kritické a kreativní myšlení.....	39
2.2.2 Motivace	41
2.2.3 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	42
3 Klíčové kompetence	45
3.1 Definice pojmu	45
3.2 Kurikulární reforma	46
3.2.1 Představa vs. realita	48
4 Rozvoj klíčové kompetence k řešení problémů v zeměpisu.....	51
4.1 Klíčová kompetence k řešení problémů.....	51
4.2 Specifika zeměpisu jako vzdělávacího oboru	54
4.2.1 Trendy ve výuce zeměpisu	55
4.3 Klíčová kompetence k řešení problémů ve výuce zeměpisu	57
4.3.1 Vybrané návrhy konkrétních aktivit	57
4.3.2 Výzkumné šetření Knechta (2014)	59

EMPIRICKÁ ČÁST	62
5 Metodologie výzkumu	62
5.1 Cíl výzkumu.....	62
5.2 Výzkumný soubor.....	63
5.3 Etická stránka výzkumu.....	64
5.4 Technika sběru dat	64
5.5 Metoda sběru dat.....	65
5.6 Realizace výzkumu	66
5.7 Analýza dat	67
6 Interpretace dat	68
6.1 Determinanty přístupu ke klíčovým kompetencím.....	68
6.1.1 Abstraktnost pojmu.....	68
6.1.2 Smysl klíčových kompetencí	69
6.1.3 Systémovost kurikulární reformy	70
6.1.4 Hledání rovnováhy mezi sdělováním poznatků a rozvojem kompetencí	71
6.2 Zdroje inspirace	72
6.2.1 Školení	72
6.2.2 Další zdroje inspirace.....	73
6.3 Klíčová kompetence k řešení problémů a výuka zeměpisu	74
6.3.1 Problémová témata	75
6.3.2 Mezipředmětové vztahy	76
6.4 Používané metody, formy a didaktické prostředky	77
6.4.1 Výukové metody.....	78
6.4.2 Organizační formy výuky	80
6.4.3 Didaktické prostředky	81
6.5 Determinanty ovlivňující výkon učitele	82
6.5.1 Autonomie v rámci výkonu pedagogické činnosti	83
6.5.2 Příprava na vyučovací hodinu.....	83
6.5.3 Skutečnosti nastalé při výuce.....	84
6.5.4 Zpětná vazba	85
6.6 Determinanty ovlivňující výkon žáka	86
6.6.1 Žákovy prekoncepty	86
6.6.2 Speciální vzdělávací potřeby	88
6.7 Další doporučení pro problémové vyučování	89

6.7.1 Motivace žáků.....	89
6.7.2 Hodnocení žáků	90
6.7.3 Výběr prostředí	91
7 Diskuze	93
Závěr	96
Summary.....	100
Seznam použité literatury a internetových zdrojů	102
Seznam obrázků a tabulek	109
Seznam příloh	110
Přílohy.....	111

Úvod

Školy jsou českou veřejností většinou vnímány jako konzervativní vzdělávací instituce odmítající měnit zažité způsoby práce (Zormanová, 2012). Apel společnosti na změnu v oblasti vzdělávání byl však na přelomu 20. a 21. století natolik silný, že došlo k postupné změně kultury vyučování a učení (Knecht, 2014) i na českých školách. Nekonvenčními přístupy kladoucími důraz na kompetentnost jedince někteří lidé opovrhovali, jiní je vítali. Koneckonců se stejně ukázalo, že „*jakkoliv můžeme mít ke kompetenčně pojatému vzdělávání výhrady, řešení komplexních problémů v minulosti bylo a je i v současnosti považováno za jednu ze základních individuálních schopností potřebných pro úspěšný život každého jedince*“ (Knecht, 2014, s. 29). Být kompetentním se tak stalo podmínkou pro to, aby byli absolventi základních i středních škol úspěšní ve svém profesním i osobním životě.

Kvůli své abstraktnosti a nesnadné uchopitelnosti v rámci reálné výuky jsou dodnes tzv. klíčové kompetence ožehavým tématem. Odborníci na vzdělávací politiku však nepolevují a nadále se snaží koncept klíčových kompetencí na všech úrovních vzdělávání prosadit. Lze například zmínit kurikulární dokument „Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+“ (MŠMT, 2020), který si klade jako prvořadý strategický cíl právě zaměřit vzdělávací cíle na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život.

V rámci zeměpisné výuky je otevřená diskuze z hlediska geografických systémových kompetencí (Knecht, 2014). Zároveň jsou v rámci tohoto předmětu uplatnitelné všechny klíčové kompetence (Karvánková, 2013). Zvláštní postavení zaujímá kompetence k řešení problémů, která má svou povahou v zeměpise velký potenciál k rozvoji. Hlavním cílem této teoreticko-empirické práce bude vymezit jakými způsoby lze onen potenciál využít.

Teoretická část práce vystavěná na kritické analýze dostupných zdrojů k tématu poskytuje ve čtyřech kapitolách vhled do problematiky řešení problémů, problémového vyučování a samotné kompetence k řešení problémů nejen v rámci zeměpisu jako vyučovacího předmětu. Empirická část je založena na kvalitativním výzkumu, jehož cílem bylo zmapovat přístupy učitelů zeměpisu k rozvoji kompetence k řešení problémů u jejich žáků. Sběr dat byl proveden polostrukturovanými rozhovory s učiteli 2. stupně ZŠ působícími v Olomouckém kraji a kraji Vysočina. Analýza dat byla započata otevřeným kódováním, následně byly vzniklé kódy seskupeny do kategorií

a subkategorií. Výsledky výzkumu jsou prezentovány metodou vyložení karet v samostatné kapitole s názvem „Interpretace dat“.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Řešení problémů ve výuce i mimo ni

Nutnost řešit problémy nastává opakovaně v běžném životě každého jedince – bez ohledu na jeho pohlaví, rasu, jmění či náboženské vyznání. I samotné problémy mohou být různého charakteru – od banálních až po vážné. Bylo potřebné se s nimi vypořádat před tisíci lety, je to potřebné i dnes. Dnešní doba je však specifická, a to zahlceností množstvím informací, které musí člověk zpracovávat. Nejen na pracovním trhu se tak s užitím pojmu „informační společnost“ (Černý a kol., 2015) dostáváme ke stále větší poptávce po jedincích nadaných informační gramotností, kritickým myšlením a tvůrčím přístupem k řešení nejrůznějších problémů. Obdobný apel je logicky vyvíjen rovněž na školství, které má těmto schopnostem a dovednostem budoucí pracovní sílu naučit.

Na základě výše zmíněného lze vytvořit dva významné celky, které autorka považuje za příhodné si pro začátek vymežit, a to řešení problémů v obecné rovině, kterému bude věnována první podkapitola, a od něj odvozené problémové vyučování, které bude probráno v podkapitole druhé.

1.1 Řešení problémů v obecné rovině

Jak již bylo naznačeno, „rozhodování a řešení problémů jsou ústředními činnostmi v životě každého člověka, a máme s nimi proto spoustu zkušeností“ (Adair, 2020, s. 110). Právě z důvodu, že se jedná o mnohdy až zautomatizované činnosti, nám často uniká podstata problému a také procesu, na základě něhož hledáme řešení na daný problém. V této podkapitole proto bude v první řadě definován problém jako didaktický pojem, následně bude zmíněna typologie problémů a způsoby, jakými se dají řešit. Zvláštní prostor pak bude vymezen pro popis jednotlivých fází procesu řešení problémů.

Přestože se může na první pohled zdát, že je tato úvodní podkapitola značně teoretická, má ambici předat i pár praktických příkladů ze školského prostředí a poskytnout tak nosný podklad pro další kapitoly a podkapitoly této práce.

1.1.1 Problém jako didaktický pojem

O definici „problému“ se pokoušelo nespočet autorů. Po nastudování alespoň zlomku těchto definic, bylo zřejmé, že záleží především na úhlu pohledu, z jakého autoři na tento pojem nahlíží, tj. za jakým účelem jej definují.

Začneme-li etymologií, je slovo „problém“ převzato z řečtiny (prostřednictvím latiny). Slovo „πρόβλημα“ (česky „překážka“) je v ní odvozeno z „προβάλλειν“ (česky „hodit nebo položit před“) a označuje tak něco, co je před člověka vhozeno a má se vyřešit (Adair, 2020). Z pohledu Linharta (1967) se jedná o konflikt mezi počátečními daty a výsledky, které požadujeme. Jinak řečeno, známe cíl, ale neznáme prostředky k jeho dosažení. Pedagogický pracovník chce kupříkladu zjistit, jak působí určitý faktor na žáka. Má stanovený cíl, ale ještě musí přijít na zmíněné prostředky, jejichž pomocí faktory odhalí.

Plamínek (2008) vymezuje problém na základě jeho odlišnosti od sporu. Jejich rozlišení tkví v cíli, ke kterému během řešitelského procesu směřujeme. Pokud se jedinec snaží najít dobré řešení, hovoříme o problému. Pokud je jeho cílem prosadit za každou cenu svoje řešení, jedná se již o spor. Člověk vnímá v případě sporu problém osobně, personifikuje si ho. Tudíž lze říci, že je jen na lidech, zdali se předmětem řešení stane problém, anebo spor.

Růžičková (1975) pak poukazuje na časté zaměňování řešení problémů za dotazování, tj. problému za otázku. V obou případech se snažíme vyplnit mezeru ve vědění a uspokojit tak naši touhu po poznání. Ale ne každá otázka v sobě obsahuje onu problémovou složku. Když se žáka zeptáme, jaké je hlavní město České republiky, očekáváme konkrétní odpověď ryze znalostního (reprodukčního) charakteru. Jakmile se zeptáme na otázku vlivu zemědělství na životní prostředí, iniciujeme již řešení nějakého konkrétního problému a odpověď může přijít různá (konvenční, ale i inovativní). Obdobně nelze zaměňovat problém za úlohu. Ta má na rozdíl od problému obvykle stanovený přesný postup a pravidla k řešení.

S definicí tzv. didaktického problému přichází Okoň (1966). Vnímá jej jako obtíž praktického či teoretického charakteru, kterou rozřeší žák jen díky své vlastní výzkumné činnosti. Dodává, že v každém takovém didaktickém problému musí být něco známého a neznámého. A Matjuškin (1973) dodává, že žáka aktivizuje neznámá část problému, tj. to, co se má odhalit. Známa část mu napomáhá se v problému zorientovat.

Přestože lze problém jakožto pojem vnímat diferencovanými způsoby, v případě kognitivní činnosti v podobě řešení problémů se budeme držet primárně té, která tu byla zmíněna jako první – problém je něco, co je třeba vyřešit.

1.1.2 Typologie problémů

Nyní nás bude zajímat, s jakými typy problémů se můžeme v reálném životě setkat. Vzhledem k tomu, že takových klasifikací je opět větší množství, bude v této podkapitole soustředěna pozornost pouze na čtyři vybrané klasifikace. Kritériem pro jejich výběr se stala aplikovatelnost do edukační reality vzdělávacího procesu.

V první řadě lze zmínit dělení problémů na dobře strukturované a špatně strukturované (Donnelly a kol., 1997). Dobře strukturované problémy lze považovat za jasné a dobře srozumitelné, vyskytující se opakovaně. Jejich řešení je pro jedince snadnou rutinní záležitostí (např. žák si musí zajistit svačinu, aby během dne stráveného ve škole netrpěl hladem). Naopak špatně strukturované problémy jsou hůře srozumitelné a neurčité povahy, s jejich výskytem se setkáváme zřídka. Vyžadují kreativní a inovativní přístup k jejich řešení (např. žák dostane za úkol si na jednu vyučovací jednotku prohodit roli s učitelem a své spolužáky něco naučit).

Obdobně mohou být problémy rovněž děleny na otevřené a uzavřené (Kličková, 1989). Otevřený problém může být řešen jakýmkoliv způsobem. Úkolem řešitele je tedy najít řešení, které bude nejefektivnější. Uzavřené problémy mohou být řešeny jen jedním způsobem, uplatněním konkrétního zákona, poučky či metody. Řešitel zná techniku řešení, jen ji na daný problém aplikuje.

Třetí klasifikace je velice specifická. Plamínek (2008) vymezuje ve své monografii zaměřené na řešení problémů a rozhodování tzv. definiční pasti, tj. problémy, jež mohou nastat při nepřesné definici problémů. První skupinu tvoří zástupné problémy. Jedná se o problémy, které jsou řešeny „na úrovni svých symptomů, nikoliv příčin“ (Plamínek, 2008, s. 23). Zde lze použít příklad ze školní praxe. Učitel má ve třídě problémového žáka, který vykazuje symptomy záškoláctví. Může postupovat dvěma způsoby: a) bude daného žáka držet ve škole násilím, příp. pod výhrůzkou vyloučení ze školy (a bude se tak soustředit pouze na symptomy, které se u žáka projevují), anebo b) se s žákem pobaví o tom, co je příčinou jeho záškoláctví (a na základě zjištěného podnikne potřebné kroky k odstranění těchto příčin).

Další skupinu problémů tvoří neřešitelné problémy. Příkladem takového typu problému je například situace, kdy je pedagog ředitelem vyzván, aby vedl poklidnou diskusi s neurotickým rodičem, navíc na téma, které je pro daného rodiče velice emočně vypjaté. Není v silách nikoho z nás změnit něčí osobnost, a proto je takový problém neřešitelný už ze své podstaty. Avšak co může v takové situaci pomoci, je nepatrná změna

v zadání ze strany ředitele: místo „ved'te poklidnou diskuzi“ spíše „ved'te v rámci možností umírněnou diskuzi“. Pak jsou problémy neřešitelné jen relativně ve vztahu k daným podmínkám.

Ve výuce je odpovědnost za to, aby byl problém řešitelný, vždy na zadavateli úkolu. Představme si, že učitel žákům za domácí úkol zadá, aby natočili video, ve kterém široké veřejnosti představí obec, ve které žijí, příp. studují. Je velice pravděpodobné, že alespoň třetina žáků nebude umět pracovat s programem na střihání videí, tudíž nebude schopna úkol zpracovat. Žáci ze sociálně znevýhodněných rodin nemusí mít doma ani počítač a jiné potřebné vybavení.

Poslední skupinou problémů jsou v rámci definičních pastí nejednoznačné problémy. Ty vznikají při nepřesném zadání úkolu. Plamínek (2008, s. 26) v této souvislosti zdůrazňuje, že „*mezilidská komunikace je záluďná věc*“ a nejednoznačný „*problém může vzniknout již pouhým výkladem slov.*“ Učitelé (ale i jiní zadavatelé) by se proto měli vyhnout neurčitým spojením typu: „udělejte efektivně“, „nějak vyřešte“ apod. Rovněž může dojít k potížím s výkladem nejednoznačných slov typu spravedlnost, svoboda, pravda apod. V neposlední řadě se lze v životních situacích setkat i s nejednoznačností v oblasti rolí. Například, když učitel zadá náhodným pěti žákům, aby vybrali k vyvěšení na nástěnku ve své třídě pět zeměpisných projektů. Bude od nich očekávat, že se postaví do role hodnotitelů a vyberou pět nejlepších projektů napříč třídou, oni však automaticky vyvěsí pouze své projekty.

K uvedeným typologiím lze přiřadit ještě jedno členění problémů, podle toho, zda se týkají jedince či skupiny lidí. V takovém případě by byla řeč o individuálních problémech a problémech skupiny. Na obdobné bázi bude vystavěna další kapitola týkající se způsobů řešení problémů.

1.1.3 Způsoby řešení problémů

Řešit problémy je možné jak o samotě tak ve skupině přátel, kolegů, ale i cizích lidí. Z didaktického pohledu je toto rozlišení velice blízké konceptu organizačních forem výuky, proto mu bude v této práci věnována rovněž pozornost.

Uchýlit se k individuálnímu řešení problémů je dle Robsona (1995) efektivní v případě, kdy se jedná o jednoduchý problém, který má jedno správné řešení. Jinak řečeno, jedinec vyřeší snáze konvergentně (tj. sbíhavě) zaměřené úlohy, v rámci kterých se uplatňuje spíše analytický než kreativní způsob řešení (Plamínek, 2008). Individuální řešení problémů je praktické i z dalších důvodů. Při volbě individuálního přístupu

namísto skupinového odpadnou případné starosti s určováním rolí ve skupině. Dle Plamínka (2008) je však vhodné si v případě potřeby přivolat na pomoc specialistu v oboru a zkonzultovat postup řešení problému s ním. Individuální řešení problémů odpovídá v rámci organizačních forem výuky individuální, příp. individualizované výuce.

Řešení problémů ve skupině si žádá perfektní vzájemnou komunikaci a otevřenost. Rozhodně je třeba počítat s odlišnými názory a pohledy na vybranou problematiku. Lidé mají totiž tendence přemýšlet a jednat spíše individuálně než kolektivně a spíše analyticky než tvořivě. Naučit se přijímat konstruktivní kritiku a názory ostatních není pro leckoho snadné. Přesto je třeba se o to pokoušet. Protože jen prostřednictvím diskuze a následného sjednocení názorů se lze dobrat jednoho řešení. Souhrnně řečeno, budou členové skupiny s konečným řešením problému tím víc ztotožnění, čím více budou participovat na jeho řešení (Robson, 1995). U řešitelů se totiž probudí vnitřní motivace.

Úspěšně nastolené pracovní a tvůrčí klima skupiny tak představuje příležitost k snadnému řešení divergentního (tj. rozbíhavého) typu úloh, při jejichž řešení se existence jednoho správného řešení pouze předpokládá a správný postup řešení se musí nejprve nalézt (Plamínek, 2008).

Co se velikosti týče, „každý typ skupiny by měl mít čtyři až deset členů, přičemž ideální počet je sedm“ (Robson, 1995, s. 21). Velkou roli hraje jedinec, jenž je ve vedení skupiny – tzv. „iniciátor“ či „koordinátor“ – řídí veškeré diskuze, ale nevnučuje nikomu své názory, pouze se snaží ostatní navést k cíli. Facilitace skupinové diskuze si mj. žádá vytvoření pravidel pro její činnost. Plamínek (2008) tak přichází se svým modelem „doktora poradních věd“, který užívá pod zkratkou „DrPV“:

- D = definice – skupina by si měla definovat, co se bude řešit,
- r = role – skupina by si měla určit, co kdo bude dělat,
- P = proces – skupina by si měla stanovit postup řešení,
- V = věc – skupina by měla začít s řešením dané věci.

Stejný model lze využít při individuálním řešení problémů, jen z něj stačí vypustit hledisko role. Vrátime-li se k otázce motivace, i tu má na starost facilitátor. Musí vytvořit vhodné pracovní a tvůrčí podmínky, důkladně obeznámit všechny členy týmu s řešenou problematikou a zajistit jejich zainteresovanost do problému.

Motivaci k práci v kolektivu však ovlivňují i další faktory. Robson (1995) zmiňuje vliv zasedacího pořádku na jedince a doporučuje, aby řešitelé na sebe po celou dobu práce

viděli (nemuseli se naklánět ani otáčet). Tomu napomáhá rozmístění do kruhu, příp. do podkovy. Dále hovoří o potřebě vzájemného naslouchání. Pokud jsou řešitelé při projevu kolegy nepozorní, unikne jim řada podstatných informací. Koordinátor může napomoci tím, že vždy zopakuje myšlenku posledního řečníka. Na lehkou váhu nelze brát ani reakce v rámci skupiny – ty by neměly být unáhlené – je jednoduché odmítnout návrh, aniž bychom si jej pořádně promysleli. V neposlední řadě je potřeba si vždy nechat otevřené všechny alternativy (tj. i vyřazené možnosti řešení). Tím se sníží riziko toho, že se vybere návrh posledního řečníka, a to i přesto, že mu reálně není vůbec nikdo nakloněn. Skupinové řešení problémů je svou povahou blízké skupinové a kooperativní výuce, příp. týmové výuce.

1.1.4 Fáze řešitelského procesu

Řešení problémů lze vnímat jako proces (Plamínek, 2008), postup (Průcha, a kol., 2013) či projekt (Robson, 1995) s jistými náležitostmi – fázemi. Ideální přístup k řešení problémů je tedy systematický (hledání a realizace řešení krok za krokem). U triviálnějších problémů má intuitivní podobu – jedinec si ani neuvědomuje, že postupuje z jedné fáze na druhou. U složitějších problémů je uvědomění si problému a plánování postupu řešení nutností.

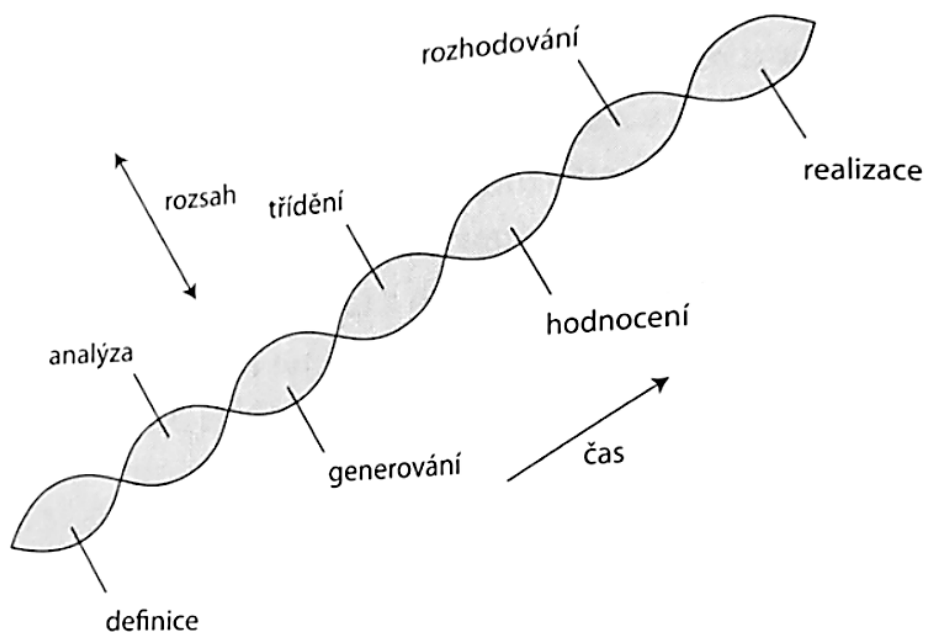
Průběh řešitelského procesu shrnuje Plamínek (2008, s. 15) v jedné větě takto:

Problém musí být dobře definován, pochopen v souvislostech, je třeba hledat možnosti jeho řešení, udělat si v nalezených možnostech nějaký pořádek, pokud je jich více, a především je vyhodnotit z pohledu účinku na problém a realizovatelnosti, vybrat ty možnosti, které problém skutečně řeší, a případně i rozhodnout, která z nich bude uskutečněna a jakým způsobem, a je-li to předpokládáno, pak také učiněné rozhodnutí prakticky realizovat.

Rozebereme-li si toto souvětí, přijdeme na jednotlivé fáze, kterými jsou:

1. definice,
2. analýza,
3. generování,
4. třídění,
5. hodnocení,
6. rozhodování,
7. realizace.

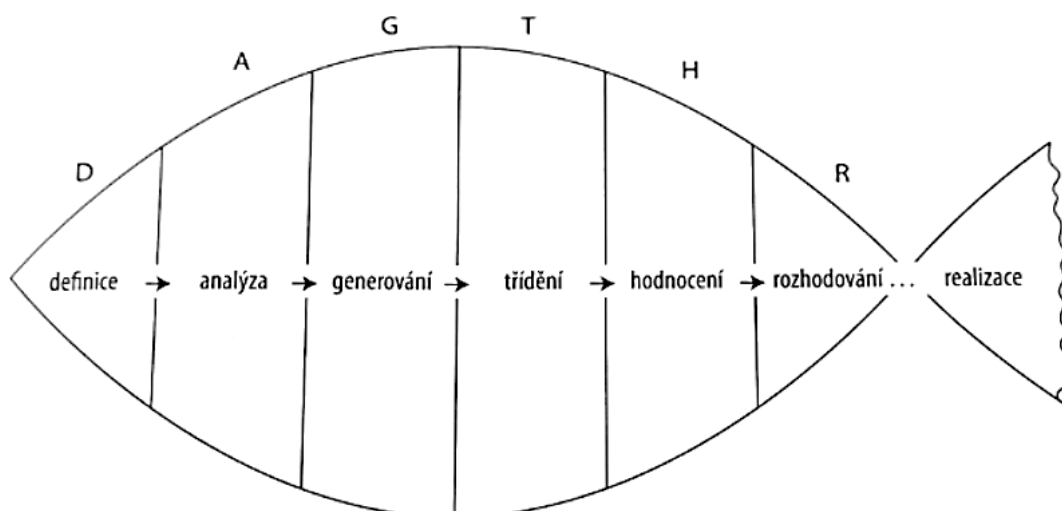
V procesu řešení mají jednotlivé fáze tendence střídavě bobtnat (jako projev divergentního myšlení účastníků) a zase se zužovat (jako projev konvergentního myšlení účastníků). Pro lepší představu viz **obr. 1** níže.



Obr. 1: Průběh řešitelského procesu
Zdroj: Plamínek (2008, s. 16)

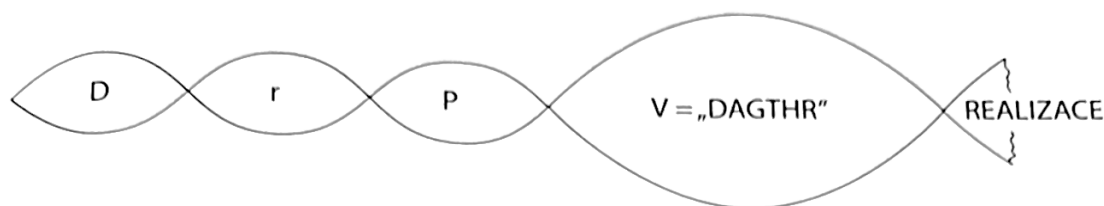
Ono bobtnání a zužování lze dle Plamínka (2008) pozorovat nejen v rámci jednotlivých fází, ale i celého řešitelského procesu (viz **obr. 2**). Pak by první až třetí fáze (od definice ke generování) prezentovala divergentní způsob myšlení a čtvrtá až šestá fáze (od třídění po rozhodování) konvergentní. Vlastní realizace by stála mimo jako něco doplňkového, co se může, ale nemusí provést. Název pro model řešitelského procesu vznikl opět z počátečních písmen první až šesté fáze a nese název „DAGTHR“.

Plamínek (2008) upozorňuje, že nelze jeho návrh postupu řešení problémů brát jako dogma – pokud se naskytne pouze jedna varianta řešení, nebude třeba provést fázi třídění. Stejně tak, pokud bude jedna varianta řešení velice příznivá, nebude se ani potřeba zdlouhavě rozhodovat.



Obr. 2: *Povaha řešitelského procesu*
Zdroj: Plamínek (2008, s. 17)

Konečně, vezmeme-li v potaz model DrPV typický pro skupinové řešení problému a zasadíme do něj model DAGTHR, bude postup řešení vypadat tak jako na **obr. 3**.



Obr. 3: *Struktura skupinového řešení problému (syntéza DrPV a DAGTHR)*
Zdroj: Plamínek (2008, s. 19)

Nyní již podrobněji k jednotlivým fázím. První dvě fáze, které Plamínek (2008) vymezuje, se týkají definice problému a jeho následné analýzy. V teorii pedagožky Kličkové (1989) by kombinace těchto dvou fází odpovídala objevení problému a jeho analýze. Nejprve je totiž potřeba shromáždit veškerá dostupná data týkající se problému a zanalyzovat je. Poté dle potřeby dohledat další relevantní informace a ty znovu podrobit analýze. Ve školském prostředí předkládá a formuluje problém učitel, příp. žák objeví problém sám. Plamínek (2008) v tomto případě upozorňuje na různý úhel pohledu různých osob na problém, který může zhatit už samotný začátek řešitelského procesu. Učitel může podstatu problému vnímat jinak než samotní žáci. Proto je nutné, aby byl úvodní výklad učitele maximálně srozumitelný a určitý. Učitelova role spočívá i v řádné motivaci žáků. Rovněž je nutno si uvědomit, že je žák v pozici, kdy může odmítnout řešení problému, pokud se necítí být kompetentní k jeho vyřešení.

Odmítnout může také v případě, kdy problém spadá alespoň do jedné z definičních pastí (viz **kap. 1.1.1**).

Ve fázi generování lze užít rozličné metody v mluvené i písemné formě. Velice populárním se od 80. let minulého století stal brainstorming (taktéž známý jako „mozková bouře“ či „bouře nápadů“). Jeho výhodou je získání velkého množství nápadů za krátký časový úsek. Jeho nevýhodou je naopak to, že kvantita často vítězí nad kvalitou. Za vše může špatné provádění této metody. Robson (1995) tedy doporučuje tato základní pravidla:

- I. Názory druhých se nekritizují.
- II. Musí být zajištěna naprostá otevřenost všech zúčastněných.
- III. Všichni řešitelé musí vidět na již řečené možnosti.
- IV. Nápady se musí nechat uležet.

Plamínek (2008) doporučuje stanovit dva facilitátory v rámci brainstormingu, kteří by se střídali v zápiscích na tabuli a předešlo se tak velkým časovým prodlevám mezi výstupy řečníků.

Dále lze z ústních metod zmínit systém 365. Ten spočívá ve vytvoření skupin po 5 lidech, kterým se dá 6 minut na to, aby se dohodli na 3 možnostech řešení vybraného problému. Po šesti minutách se skupiny promíchají, ale zadání zůstane nezměněné, což zapříčiní, na rozdíl od brainstormingu, řádné protřídění návrhů řešení. A nejen to. Vybraná řešení jsou vždy alespoň z části obhájená, jelikož do dalšího kola postupují jen tři návrhy z pěti. Výhodu obměňování složení skupin lze spatřovat i v přenášení zkušeností a nápadů z jedné skupiny do druhé. Metoda je vhodná pro větší skupiny mající 15 až 35 aktivních řešitelů (Plamínek, 2008).

Z písemných metod lze zmínit „kolující papír“, který lze považovat za anonymnější metodu než dvě předchozí. Každý účastník dostane list papíru, na který napíše svůj návrh řešení. Zadání je buď na samotném listu nebo jej vymezí facilitátor. Po vepsání nápadu jednoho pisatele koluje list papíru v rámci kruhu k dalšímu pisateli. Každý účastník nyní prostuduje návrh, který obdržel, a připiše k již napsanému vlastní návrh či poznámky (ve formě připomínek, doplnění, rozvinutí nápadu apod.). Aktivita se opakuje, dokud se list nedostane původnímu autorovi. I zde se dá vycházet z nápadů a připomínek ostatních. Metoda je vhodnější pro menší skupiny čítající 5 až 10 členů. V rámci písemných forem metod lze rovněž pracovat s „infobankou“ (zcela anonymní metoda na způsob voleb) nebo použít různé varianty „delfské metody“.

Další fáze dle Plamínka (2008) – třídění – si již klade za cíl zužování řešitelského procesu, tedy vybrání jednoho jediného řešení, které se bude realizovat. Z množiny možných řešení lze vybrat jedno jediné například tak, že každý řešitel přidělí každému návrhu řešení určitý počet bodů (často se pracuje s hodnotou 100 bodů). Výstup z třídění je pak vstupem do fáze hodnocení. Při té se posuzují vyříděné návrhy řešení z hlediska účelnosti, účinnosti, odolnosti vůči změnám, příp. i schopnosti stimulovat v systému žádoucí vývoj.

Plamínek (2008) rozlišuje relativní hodnocení a absolutní hodnocení. Relativní se užije tehdy, pokud si klademe za cíl zvolit jedno jediné správné řešení, které aplikujeme pouze jednou (tj. druhý pokus již nebude možný). Na pracovišti by to mohlo vypadat tak, že ředitel nejpracovitějšího učitele finančně odmění a nejméně snaživého propustí. Při absolutním hodnocení nás zajímá míra, do jaké hodnocené možnosti odpovídají stanoveným kritériím. V tomto případě by ředitel považoval za úspěšného každého učitele, který pracuje dle předem stanovených kritérií.

Leckoho možná překvapí, že výsledek rozhodování v rámci procesu řešení může být odlišný od výsledku hodnocení. Hodnocení je totiž jen podpůrnou fází – počítá se s jeho vypuštěním v případě potřeby (např. časové tísní). Nelze však přeskočení této fáze doporučit, jelikož absence hodnocení variant řešení může způsobit, že zvolené řešení nebude mít v praxi žádoucí dopad.

Ve fázi rozhodování je na místě nejprve vyřešit otázku odpovědnosti. Lidé se často uchylují k vybrání jednoho jedince, který rozhodne a odpovědnost bude převedena ryze na něj. V takovém případě mluvíme o autoritativním rozhodování. Jak již bylo zmíněno výše v **kap. 1.1.3**, jedinec se nemusí rozhodnout vyloženě sám, může své plánované řešení nejprve probrat s expertem a učinit konzultativní rozhodnutí. Nabízí se i možnost převedení rozhodovací pravomoci na někoho jiného, tedy užití delegativního rozhodnutí. Nakonec tu máme participativní rozhodnutí, kdy je rozhodování svěřeno skupině řešitelů. Ti mohou dle Robsona (1995) rozhodnout buď většinovým hlasováním, na základě nejsilnějšího hlasu ve skupině nebo konsenzu. Ač to některé skupiny nerady oficiálně připouští, velmi oblíbenou taktikou je při rozhodování i mlčení, které je automaticky považováno za souhlas s návrhem.

Fáze generování, třídění, hodnocení a rozhodování spojuje Kličková (1989) do jedné fáze pojmenované „řešení problému“. Zabývá se především metodami, které žák volí v případě, že je před něj problém postaven. Těmi jsou: pokus a omyl, vhled nebo postřeh, užití minulé zkušenosti, příp. rozumová analýza.

Důležité je si uvědomit, že problém nezmizí ve chvíli, kdy se rozhodne o jeho způsobu řešení, ale že je ještě potřeba uskutečnit fázi realizace. Plamínek (2008) doporučuje vytvoření plánu realizace, který bude jednoznačný a srozumitelný. Důležitá je zde opět role koordinátora, který sleduje postup řešení a upozorňuje na případné odchylky průběhu od realizačního plánu. Plán realizace má podobu tabulky úkolů či mapy realizace. Samotná realizace může skončit absolutním úspěchem, absolutním neúspěchem nebo něčím mezi těmito dvěma póly.

V rámci školní výuky nelze ve většině případů počítat s realizací zvoleného řešení (Kličková, 1989), a to především z důvodu, že se problematicky uchopují globální témata. Namísto realizace tak učitelé navádí své žáky k ověřování správnosti řešení, zhodnocení výsledků, příp. k zevšeobecnění poznatků.

Velmi často tvoří závěrečnou část procesu řešení problému prezentace návrhů řešení žáků, ať už v podobě referátů, vlastních odborných prací, zpráv o řešení problému (Kličková, 1989), posterů, videonahrávek či reálných výrobků simulujících řešení, a na ně navázaná reflexe celé výukové aktivity (Češková, 2016).

Jak lze vidět, řešit reálné problémy vyžaduje důkladnou a hlavně systematickou práci. Na počátku procesu můžeme být bezradní, plni negativních dojmů a obav. Ale pokud se dobereme do fáze realizace, máme obvykle to nejtěžší a nejpracnější za sebou. Tuto myšlenku nejlépe shrnuje Albert Einstein (Citáty slavných osobností, 2022): *„Kdybych měl k dispozici hodinu na zvládnutí problému, na kterém by závisel můj život, strávil bych 40 minut jeho studiem, 15 minut jeho analýzou a 5 minut jeho řešením.“*

1.2 Problémové vyučování

Řešení problémů, tak jak bylo výše představeno, se nikterak výrazně neliší od toho prováděného v rámci výuky na školách. Jednak tomu nasvědčují praktické příklady, které lze k tomuto tématu z edukační reality vymyslet, jednak z psychologie známé teorie učení, které pedagogickou sféru ovlivnily. Koncepce jednotlivých teorií učení se zaměřením na přístupy k řešení problémů budou rozebrány v první podkapitole. V následné se zaměříme ještě daleko konkrétněji na vymezení problémového vyučování a vyřešení sporné otázky, zda jej lze řadit mezi výukové metody, anebo ne.

1.2.1 Teoretická východiska pro problémové vyučování

Přestože je řešení problémů postupem uplatňovaným od nepaměti, první náznaky jeho implementace do didaktiky sahají teprve do 20. století. Toto období je symbolizováno uplatněním přírodovědných metod i v rámci humanitních věd a teorií učení, nehledě na to, že měla na didaktiku zásadní vliv pozitivistická psychologie (Kalhous & Obst, 2002).

Na počátku 20. století ovládl psychologii i pedagogiku behaviorismus. Teorie učení, která všechny myšlenkové struktury převáděla na chování a popisovala na základě modelu „podnět (stimul) → reakce“. Jeden z nejvýznamnějších představitelů tohoto směru – Edward Lee Thorndike – rozpracoval v oblasti řešení problémů reproduktivní přístup založený na metodě pokus-omyl (srov. s metodami řešení problémů žáky dle Kličkové, 1989 v **kap. 1.1.4**). Svoji behavioristickou koncepci založil na experimentu s hladovými kočkami. Ty zavřel do klece a před onu klec dal na dohled misku s potravou. Čím více byly kočky hladové, tím více poskakovaly v rámci klece, až omylem zmáčkly páčku umístěnou v kleci a k potravě se dostaly. Při pravidelném opakování experimentu se u koček čas potřebný na otevření klece snižoval, až při spuštění časomíry zamířily rovnou k páčce (Thorndike, 1911).

V meziválečném období se však objevily nové teorie, které se vymezily vůči Thorndikově behaviorismu kriticky (Kalhous & Obst, 2002). Lze zmínit především představitele gestaltismu, kteří odmítli mechanismus pokus-omyl a reproduktivní přístup k řešení problémů nahradili produktivním. I zde byly v rané fázi prováděny pokusy na zvířatech, tentokrát na opicích. Experimentu se zhostil gestaltista Wolfgang Köhler, který dal opici k dispozici několik tyčí k tomu, aby dosáhla na banány umístěné mimo její klec. Opice se pokusila o přitáhnutí banánu jednou tyčí, ale neúspěšně, a proto své snahy na nějakou dobu zanechala (tj. metoda pokus-omyl jí banán neposkytla). Později ji však napadlo spojit dvě tyče dohromady a již úspěšně si banán podat. Köhler (1927) považuje moment, kdy opice spojila dvě tyče dohromady za nový vhled (srov. s metodami řešení problémů žáky dle Kličkové, 1989 v **kap. 1.1.4**) do problémové situace. Právě vhled a na něj navázaný „aha zážitek“ jsou ústředními pojmy koncepce gestaltismu.

Se sofistikovanějšími experimenty přišli představitelé neogestaltismu. Maier (1931) pracoval kupříkladu s problematikou kyvadla. Účastník Maierova výzkumu byl zaveden do místnosti plné různých předmětů. Ze stropu této místnosti visely dva provázky. Participant dostal za úkol oba provázky svázat. Obtíž spočívala v tom, že jakmile zatahl za jeden provázek, druhý se dostal mimo prostor jeho možného

uchopení. Všichni zúčastnění hledali různé způsoby řešení a málokdo přišel na to správné. Až když výzkumník „nenápadně“ jeden z provázků rozhoupal, napadlo účastníky jeden provázek zatěžkat a kyvadlovým houpáním dosáhnout i na druhý provázek. V rámci reflexe participantů nepotvrdili, že by ono rozhoupání provázku výzkumníkem vnímali jako aha zážitek. Maier (1931) však toto jemné navedení vnímá jako důležitou pohnutku, která účastníky dovedla k produktivní restrukturační problémové situaci.

Dosud byla řeč o spíše instruktivních, tradičních přístupech k řešení problémových situací. S nástupem kognitivismu (50. léta 20. století) dochází k postupnému příklonu k modernějším konstruktivním postupům, kdy si jedinec již konstruuje poznatky ve většině případů sám. V rámci kognitivismu (ale i kybernetice obecně) se prosadila teorie informačně-procesního řešení problémů Allena Newella a Herberta Simona. Ta poskytla značně neurčitým gestaltickým pojmům vzhledu a restrukturační potřebné teoretické i experimentální zázemí. Zmínění autoři vymezují problémový prostor jako bludiště, v jehož prostoru lze uplatnit různé způsoby řešení problému – tzv. operátory (náhodně bludiště prohledávat, zabočovat neustále na jednu stranu, značit si cestu apod.).

Za účelem zvolení vhodných operátorů doporučují Newell a Simon uplatňování následujících heuristických pravidel (Eysenck & Keane, 2008):

- a. stoupaní na horu (*hill climbing*) – pohyb směrem z výchozího stavu k cílovému (lepšímu) stavu,
- b. postupování vzad (*work backward*) – pohyb směrem z cílového stavu k výchozímu,
- c. analýzu prostředků a cílů (*means-ends analysis*) – kombinace dvou předchozích pohybů.

Konečně se ještě oba autoři zabírají vzhledem, který předestřeli představitelé gestaltismu. Jednak je Newell se Simonem vnímají jako důsledek monitorování pokroku (při neúspěchu se jedinec poučí ze svých chyb a zvolí jiné operátory k dosažení cíle), jednak jako důsledek reprezentační změny (je-li problém nevhodně vystaven, musí tento jeho handicap kompenzovat vzhled).

Do éry konstruktivismu – směru, který v rámci pedagogiky proměnil roli žáka z pasivního příjemce informací na aktivního badatele – již můžeme zařadit koncepci expertního a intuitivního řešení problémů (70. léta 20. století). Expertnímu řešení problémů se věnovali především Chase a Simon (1973) způsobem, že analyzovali myšlení šachových hráčů. Došli k závěru, že zkoumaní jedinci mají v paměti průměrně uloženo přes 50 tisíc různých konfigurací figurek na šachovnici a nedělá jim problém do paměti zaznamenávat i měnící se rozestavení figurek v průběhu hry. Každý tah provádí

v podstatě obratem. A to jen díky tomu, že si precizně osvojili nemalé množství specifických znalostí a jejich efektivní organizaci.

Intuitivnímu řešení problémů se věnoval sám Simon (1992). Nastane-li dle něj v rámci našeho oboru komplikovaná situace, se kterou si nebudeme vědět rady, navede nás intuice, protože již máme zažité vzorce postupů jiného charakteru.

Přestože od dob behaviorismu uplynula značná doba, stále se ve školství některé postupy tohoto směru užívají – např. behaviorální analýza cílů výuky a na ní založený výběr výukových metod (Kalhous & Obst, 2002), což není nutně špatně. Každá teorie učení s sebou přinesla jiný (ani lepší ani horší) pohled na problémové vyučování a je jen na učiteli, kterému přístupu se přikloní. Důležité je, že se problémové vyučování – zvláště pro svou provázanost s reálným životem – v terciárním, sekundárním, primárním, a dokonce i preprimárním vzdělávání nakonec uchytilo (Češková, 2016).

1.2.2 Je, anebo není to výuková metoda?

Stejně jako v případě definice problému, se ani u problémového vyučování nevyhneme definičním sporům. Čížková (2002) zmiňuje pro představu například Kudrajceva, který považuje problémové vyučování za didaktickou zásadu, dále Deweyho a Mojžíška, kteří se přiklání k výukové metodě, a Statkina, kterému se problémové vyučování jeví jako nový typ učebního procesu.

Výukovou (tj. vyučovací) metodu lze dle Maňáka a Švece (2003, s. 23) definovat jako „*uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů.*“ Vyučovací činnost učitele a učební aktivita žáků se při problémovém vyučování beze sporu uskutečňují. Možná i proto radí zmínění autoři problémovou výuku mezi výukové metody (viz **tab. 1**). Jak již bylo naznačeno výše, problémové vyučování směřuje svou povahou k aktivizaci žáků (tj. k vyvolání zájmu o problém), podpoře jejich samostatnosti a tvořivosti. Tudíž i jeho zařazení mezi metody aktivizační je na místě.

Tab. 1: *Klasifikace výukových metod*

1 Klasické výukové metody	
1.1 Metody slovní	1.1.1 Vyprávění 1.1.2 Vysvětlování 1.1.3 Přednáška 1.1.4 Práce s textem 1.1.5 Rozhovor
1.2 Metody názorně-demonstrační	1.2.1 Předvádění a pozorování 1.2.2 Práce s obrazem 1.2.3 Instruktaž
1.3 Metody dovednostně-praktické	1.3.1 Napodobování 1.3.2 Manipulování, laborování, experimentování 1.3.3 Vytváření dovedností 1.3.4 Produkční metody
2 Aktivizující výukové metody	
2.1 Metody diskuzní	
2.2 Metody heuristické, řešení problémů	
2.3 Metody situační	
2.4 Metody inscenační	
2.5 Didaktické hry	
3 Komplexní výukové metody	
3.1 Frontální výuka	
3.2 Skupinová a kooperativní výuka	
3.3 Partnerská výuka	
3.4 Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků	
3.5 Kritické myšlení	
3.6 Brainstorming	
3.7 Projektová výuka	
3.8 Výuka dramatem	
3.9 Otevřené učení	
3.10 Učení v životních situacích	
3.11 Televizní výuka	
3.12 Výuka podporovaná počítačem	
3.13 Sugestopedie a superlearning	
3.14 Hypnopedie	

Zdroj: Maňák a Švec, 2003, s. 49; upraveno autorkou práce

Kalhous a Obst (2002) zařazují problémové vyučování jednak pod metodu problémového výkladu, jednak pod heuristickou metodu. Přičemž skrze heuristickou metodu získávají žáci zkušenosti s jednotlivými fázemi řešitelského procesu, proto se jí rovněž přezdívá „metoda částečně výzkumná“. Metoda problémového výkladu se týká, jak již název napovídá, vytyčení problému učitelem a následným zadáním komplexní problémové úlohy. Žáci vyhledávají potřebné informace, studují dostupné argumenty nutné k řešení a nakonec i vybírají jedno z nejpravděpodobnějších řešení, které ověřují a dle potřeby modifikují.

Mojžíšek již v roce 1975 hovoří v množném čísle o „problémových metodách“. Kličková pak o rok později nazvala metody zmíněné Kalhousem a Obstem „metodami problémového vyučování“ a krom nich vymezila ještě (třetí) výzkumně badatelskou metodu, která imituje vědecký výzkum. Žáci při jejím užití experimentují, pozorují, promýšlejí, navrhují závěry a prokazují jejich správnost.

Na základě vymezení učiněných Mojžíškem a Kličkovou lze usuzovat, že samo problémové vyučování může být uskutečňováno za užití různých metod. Při vysvětlování důležitých pojmů a uvádění žáků do problémové situace se určitě nevyhneme monologickým metodám v podobě výkladu, vysvětlení či frontální výuky, při kterých učitel vykonává ještě další činnosti – zápis na tabuli, popis obrázku, předvedení pokusu apod. (Maňák & Švec, 2003). Při zjišťování prekonceptů žáků, ale i během vymýšlení vhodných řešení stanoveného problému lze uplatit metodu brainstormingu (Khaydarova, 2020) a další komplexní výukové metody, jako jsou: kritické myšlení (Sieglová, 2017), projektová výuka (Honzíková & Novotný, 2006), skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků (srov. **kap. 1.1.3**), učení v životních situacích (Maňák & Švec, 2003).

Při práci s žáky se nabízí o problémech diskutovat a využít například formy heuristického rozhovoru, „*jenž spočívá v kladení otázek, které postupně vedou k samostatnému odhalování nových vztahů, příčin jevů.*“ (Zormanová, 2012, s. 157) V rámci problémového vyučování žáci řeší učitelem zadané problémové úlohy, tudíž je zde viditelná práce s textem (Tomášek & Potužníková, 2004) či s obrazem (Horová, 2022).

Určení, zda je problémové vyučování metodou samo o sobě, nebo zdali se dá uskutečňovat za pomoci jiných metod z dlouhého seznamu Maňáka a Švece (2003), je podstatné hlavně pro výzkumnou část této práce. Z výše provedené analýzy teorie lze připustit obě varianty (tj. opět záleží na úhlu pohledu). V rámci výzkumu zvolíme širší

záměr problémového vyučování a budeme na něj nahlížet jako na vyučování, které lze uskutečňovat za užití několika metod. Především z důvodu možného zmapování odlišných přístupů pedagogů k problémovému vyučování.

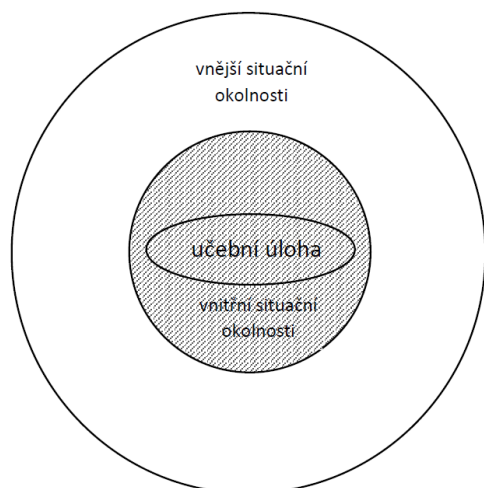
2 Aktéři problémového vyučování

Pochopit smysl problémového vyučování lze nejlépe prostřednictvím jeho hlavních aktérů. Těmi jsou problém (ve formě problémové úlohy), žák a učitel. Problému jako takovému byla věnována velká pozornost v minulé kapitole, proto se teď zaměříme na zbylé dva účastníky procesu řešení problémů – žáka a učitele.

Na základě údajů zmíněných v první kapitole, můžeme konstatovat, že problémové vyučování je z větší části orientováno na žáka. Poznáme to například tak, že jsou pro uskutečnění problémového vyučování voleny aktivity v malých skupinách, aby mohli žáci efektivně diskutovat a kooperovat (Barrows, 1996). Učitel je v roli průvodce – žákům poskytuje pouze základní informace potřebné k nastudování problému, ale na postup řešení žáci přichází sami (Delisle, 1997). Souhrnně řečeno jsou při problémovém vyučování v ideální rovině žáci aktivní složkou edukačního procesu a učitelé tou pasivní. Zormanová (2012) a Češková (2016) se shodují, že škola je svou povahou spíše konzervativní institucí, tudíž jí dělá problém přijmout tento obrat v rolích aktérů edukačního procesu. Zavedení rámcových vzdělávacích programů (viz **kap. 3.2**) však implementaci těchto nových postupů do kurikula školy – a snad i školní praxe – značně usnadnilo.

Rovněž je třeba vzít v potaz, že na učitele i žáka působí při řešení nejen problémových úloh vnější a vnitřní situační okolnosti (Češková, 2016). Mezi vnější jsou řazeny všechny znalosti, zkušenosti a dovednosti, jež žák může při řešení dané úlohy aplikovat. Nechybí zde ani motivace, aktivita, komunikační dovednosti žáka a jeho schopnosti komunikace. U učitele hovoříme o jeho znalostech vyučované problematiky, didaktických dovednostech a rovněž komunikačních schopnostech. Vnější situační okolnosti bohužel nelze ve výuce nijak výrazně ovlivnit.

Vnitřní situační okolnosti již ovlivnit lze. Ty spočívají v uchopení problémové úlohy učitelem (tedy kdy, jak a proč je v dané hodině zadána) a jeho interakce se žáky (jak je problémová úloha řešena). Zorientovat se lépe v této problematice nám umožní schéma výukové situace (viz **obr. 4**).



Obr. 4: Schéma výukové situace

Zdroj: Češková, 2016, s. 532

Lze pozorovat, že v jádru výukové situace se nachází (problémová) učební úloha. Poté následují dva obaly – vnitřní situační okolnosti, které jsou blíže k jádru, a vnější situační okolnosti, které jsou hned za vnitřními. Celé schéma je třeba vnímat směrem od vnějších okolností přes vnitřní až k jádru (Češková, 2016). Vybrané okolnosti budou rozvedeny v dalších podkapitolách.

2.1 Učitelovo pojetí výuky

Přestože v rámci problémového vyučování hovoříme o potřebě upozadění role učitele za účelem poskytnutí větší autonomie žákovi, neznamená to, že je na místě vyloučit učitele z edukačního procesu úplně. Jeho role je stále nenahraditelná a na žáka nepřeveditelná. Učitel při problémové výuce žáka motivuje, vede a usměrňuje, prověřuje jeho znalosti a hodnotí je (Kličková, 1989).

Paradoxně lze říci, že jsou na učitele kladeny mnohem větší nároky než při běžné výuce. Ve své přípravě na vyučovací hodinu musí zohlednit konkrétní podmínky ve třídě, před níž předstupuje, a vzít v potaz vědomosti a dovednosti, které si mají žáci prostřednictvím problémové úlohy osvojit. Musí tedy brát ohled na žakovský kolektiv na jedné straně a na vyučovací cíle na straně druhé. Přitom celá výuková situace závisí na učitelovu pojetí výuky, které Kalhous a Obst (2002, s. 110) charakterizují jako: „*soubor učitelových názorů, přesvědčení a postojů i argumentů, kterými je daný učitel zdůvodňuje.*“

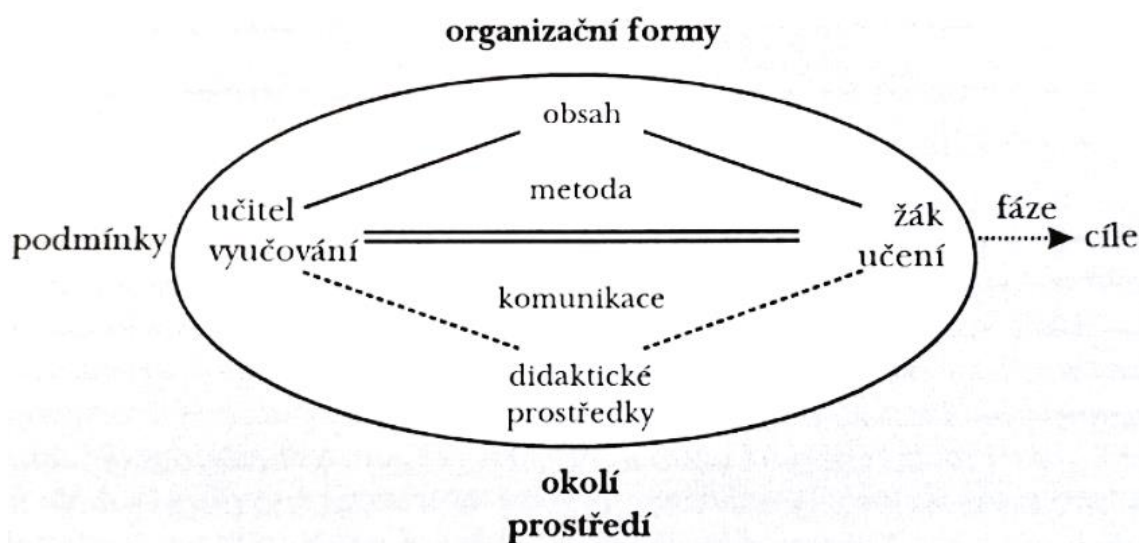
V následujících kapitolách bude zaměřena pozornost na způsoby, jakými je radno volit organizační formy výuky, metody výuky a didaktické prostředky. Nebude chybět

zmínka o způsobech klasifikace na školách a možnostech užití formativního hodnocení. Poslední podkapitola bude věnována dalšímu vzdělávání učitelů, protože i to může velmi ovlivnit právě jejich další pojmání výuky.

2.1.1 Zvolené výukové metody a organizační formy výuky

Jedna z nejznámějších klasifikací výukových metod již byla prezentována v **kap. 1.2.2**. Záměrem této kapitoly není opakovat, ale spíše doplnit již zmíněné. Nebude nás už tolik zajímat, jaké metody a organizační formy výuky volit, ale na základě jakých kritérií.

Edukační proces je svým charakterem otevřený. Výukové situace, které v rámci něj nastávají, mají takovou podobu, jakou jim dávají jejich aktéři. Proto jsou metody učení žáka důležité stejně jako metody vyučování učitele (Skalková, 2007). Z pohledu učitele je potřeba vnímat výukovou metodu vždy ve vztahu k předem určenému cíli, nelze ji však uplatňovat jednosměrně, tedy pouze ve vztahu k žákovi. Jinak řečeno, je nutno respektovat její mnohostrannost a vliv na všechny situační okolnosti (viz **obr. 5**).



Obr. 5: Didaktický čtyřúhelník
Zdroj: Maňák a Švec, 2003, s. 13

Výběr vhodné výukové metody se rovněž odvíjí od specifik vyučovacího předmětu, ve kterém se chystáme metodu uplatnit. Od vyučovacího předmětu se zase odvíjí charakter výukového obsahu, kterému musí být uzpůsoben výběr metody, ale i didaktických prostředků. Pro zaručení hladkého fungování celého edukačního procesu je pak důležitá především komunikace (Maňák & Švec, 2003).

Nutno ještě dodat, že v rámci konkrétního výukového procesu je obvykle uplatňováno více metod současně v jejich vzájemném propojení. Užívání izolovaně jedné

jediné metody nevede k žádoucím výsledkům (Skalková, 2007). K tomuto stanovisku se připojuje i Čapek (2015, s. 40), když říká, že: „*pestré výukové metody jsou nutné pro všestranný rozvoj žáků.*“

Mojžíšek (1975) se pokusil o shrnutí kritérií, která musí být splněna, aby byla výuková metoda didakticky účinná. Dle něj musí být výuková metoda:

- informativně nosná (tj. předávat plnohodnotné informace),
- formativně účinná (tj. rozvíjet poznávací procesy),
- racionálně a emotivně působivá (tj. aktivizovat žáka k poznávání a učení),
- výchovná (tj. rozvíjet žáka ve všech směrech),
- přirozená ve svém průběhu i důsledcích,
- použitelná v praxi a reálném životě,
- adekvátní ve vztahu k žákům,
- adekvátní ve vztahu k učiteli,
- didakticky ekonomická,
- hygienická.

Rozlišit metody a formy výuky není na první pohled jednoduché. Maňák a Švec (2003) radí skupinovou a kooperativní, partnerskou, individuální a individualizovanou výuku mezi komplexní výukové metody, zatímco Kalhous a Obst (2002) je vyčleňují jako organizační formy výuky. Rozlišovacím prvkem je dle nich apel na prostředí v případě organizačních forem výuky. Kromě výše zmíněných forem hovoří ještě o výuce hromadné, frontální, diferencované, projektové a týmové. Všechny mají potenciál napomoci organizaci problémového vyučování.

Hromadná (příp. frontální) výuka učiteli poslouží k nastínění problémové situace, jelikož se jedná o velmi časově efektivní formu (ve smyslu předání velkého množství informací za krátký časový úsek velkému počtu žáků). Skupinovou a kooperativní výuku užije učitel v případě, že bude od žáků požadovat interakci – např. diskuzi nad problémem. V rámci partnerské formy mohou žáci v oné dvojici vyplňovat pracovní list vystavený na nějakém konkrétním problému, kterému je třeba věnovat pozornost. S užitím individuální formy výuky může zadat vypracování referátu na problémové téma či požadovat vypracování krátké problémové úlohy. Pokud má učitel vnitřně diferencovanou třídu s žáky dosahujícími různých stupňů dovedností a schopností, může každému zadat problémovou úlohu s různou mírou obtížnosti.

Projektová výuka poskytuje prostor pro pracování na jednom zadaném projektu po delší časový úsek, umožňuje tedy řešit konkrétní problém více do hloubky a promyšleně. Pro žáky je velmi motivační, protože z jejich práce vzejde nějaký konkrétní výsledný produkt. Honzíková a Novotný (2006) ve svém výzkumu dokonce zjistili, že je učiteli na základních školách (ZŠ) projektová výuka využívána o něco častěji než výuka problémová, tudíž myšlenku propojení těchto dvou forem neberou v potaz.

Problémová témata lze probírat i v rámci týmové výuky, kdy se školní třídy seskupí do týmů horizontálně (např. tým budou tvořit třídy 6.A, 6.B, a 6.C), vertikálně (např. 6.B, 7.B a 8.B) nebo smíšeně (např. 7.A a 9.C). Takto utvořené skupiny pak mohou vyučovat učitelé stejné nebo také různé aprobace.

Z hlediska vzájemného prolínání, mnohostrannosti a potřeby cíleného užití platí pro organizační formy výuky totéž co pro výukové metody (Skalková, 2007).

2.1.2 Zvolené didaktické prostředky

Učitel nemá během plánování a realizace problémově orientované výuky k dispozici pouze nemateriální didaktické prostředky ve formě výukových metod a organizačních forem výuky. Velkým pomocníkem k dosažení určených výukových cílů mohou být i didaktické prostředky materiální povahy (Kalhous & Obst, 2002). Smysl jejich užití v edukačním procesu spočívá v co nejpřesnější simulaci reality (Čapek, 2015). Pro žáky je výuka, která simuluje běžné situace, daleko atraktivnější (Kličková, 1989). Proto nelze brát na lehkou váhu vybavení školy materiálními prostředky.

Rambousek a kol. (1989) rozlišují následující materiální didaktické prostředky:

- učební pomůcky,
- metodické pomůcky,
- zařízení,
- didaktickou techniku,
- školní potřeby,
- výukové prostory.

Autoři dále upozorňují na potřebu napojení zmíněných prostředků na obsah výuky. Čapek (2015) se připojuje s poukazem na nutnost jejich účelného použití, aby se nestalo, že s nimi žáci pracují, ale vlastně nevědí proč. To by razantně snížilo kvalitu celé problémové výuky.

Z klasifikace, kterou nám poskytl Rambousek a kol. (1989), nás budou v návaznosti na empirickou část této práce nejvíce zajímat učební pomůcky, didaktická technika a výukové prostory. Co se týče učebních pomůcek, ty mají ze všech materiálních didaktických prostředků nejtěsnější návaznosti na výukový obsah. V rámci zeměpisu se mezi nejpoužívanější učební pomůcky řadí učebnice, mapy, atlasy, glóby a obrysové mapy (Mísařová & Hercik, 2013). Stále větší oblibě se těší pracovní listy, které jsou využitelné jak pro samostatnou práci žáků, tak i pro partnerskou či skupinovou výuku (Čapek, 2015). Svou názorností nepochybně žáky zaujmou modely (Petty, 2006) – v zeměpise např. model stavby země.

Didaktická technika se začala jako samostatná kategorie materiálních didaktických prostředků vyčleňovat díky postupnému zavádění digitálních technologií do škol (Zounek, 2006). Meier (2021) řadí mezi moderní didaktickou techniku: interaktivní tabule, hlasovací systémy, vizualizéry, dataprojektory, počítače a počítačové tablety. Pokud je didaktická technika vhodně volena, má potenciál upoutávat pozornost a napomáhat konceptualizaci – tj. zprostředkovat informace takovým způsobem, aby se žákovi lépe uložily do paměti.

Výukové prostory mohou mít podobu učeben se standardním vybavením, odborných učeben, počítačových učeben, laboratoří, dílen, školních pozemků či jiných speciálních prostor. Čapek (2015) doporučuje učitelům volit co nejautentičtější prostředí, ideálně venkovní prostory (les, náměstí apod.), ale vždy po předchozím didaktickém zhodnocení (ve smyslu, zdali má žákům ono prostředí co přinést). Pro skupinovou formu výuky jsou nejvhodnější přiměřeně velké, vhodně osvětlené učebny s příjemnou teplotou mající především mobilní, lehce sestavitelný nábytek, který je možné uspořádat do požadovaného tvaru – do kruhu, dvojitého kruhu či tzv. „pracovních hnízd“ (Sitná, 2013; srov. Robson 1995 a jeho doporučení na zasedací pořádek).

Najdou se však autoři, kteří pojmají pracovní prostředí z nemateriálního hlediska. Robson (1995) doporučuje k řešení problémů vytvořit motivační prostředí, ve kterém všichni řešitelé zažijí úspěch. Čechová a kol. (2006) zdůrazňují potřebu vytvoření bezpečného prostředí, v rámci kterého se žáci nebudou bát sdělit svůj názor.

2.1.3 Zvolené hodnocení

Nejeden učitel žije v domněnku, že musí mít ve třídě vždy alespoň 30–40 % neúspěšných žáků (Petty, 2006). Tento přístup je velmi nebezpečný, a to především z důvodu eventuálního zanevření učitele na rozvoj potenciálu každého žáka.

Hodnocení poskytuje zpětnou vazbu učiteli i žákovi. Užití sumativního (finálního, shrnujícího) hodnocení vybízí učitele ke klasifikaci žáků dle výkonu, nejčastěji na základě přidělené známky. Žák získává (pozitivní nebo negativní) nálepkou. Dá se tedy říci, že je zpětnovazební funkce známky velmi omezená a nepostihuje významné faktory ovlivňující výkon žáka, jako jsou např. sociální a ekonomické zázemí žáka, jeho snaha, dílčí nadání (Nováčková, 2005). Učitelé však v posledních letech upouštějí od sumativního hodnocení a přiklání se k formativnímu, které jim umožňuje více analyzovat funkčnost aplikovaných didaktických prostředků na učení žáka (Kubíček, 2021). Pokud jsou u žáka diagnostikovány učební potíže, má učitel možnost zakročit a zjednat nápravu – ať už ve formě doporučení vhodného materiálu, založení „svěpomocné skupinky“ či konzultace (Petty, 2006).

Na posun žáka jakožto hlavní cíl formativního hodnocení se však v praxi často zapomíná, a je tak za formativní hodnocení označováno jakékoli hodnocení, jež nenabývá podoby známky. Takové slovní hodnocení, které ryze popisuje žákův výkon, ale není v něm uvedeno, co může žák udělat příště lépe, se za formativní typ označit nedá. Naopak sumativní hodnocení lze lehce ve formativní přetvořit – stačí hodnocení známkou obohatit o slovní komentář týkající se žákova individuálního pokroku (Kubíček, 2021).

Kromě formativního a sumativního hodnocení rozlišujeme ještě hodnocení normativní (žákův výkon je porovnán s výkony ostatních žáků), kritériální (žák je hodnocen na základě splnění či nesplnění předem vytyčených kritérií), neformální (jsou hodnoceny běžné činnosti žáka ve třídě), formální (následuje po předchozím upozornění žáků učitelem), autentické (jsou hodnoceny autentické úkoly, které mají spojitost s reálným životem), portfoliové (hodnocení na základě souboru různorodých produktů vytvořených žákem), vrstevnické (žáci se hodnotí navzájem), autonomní (žák se hodnotí sám) a další (Kolář & Šikulová, 2009).

Velkou oblibu si zvláště u žáků získává kritériální hodnocení (Starý, 2006). Jakmile jsou totiž zadána jasná a srozumitelná kritéria, učební proces je rázem transparentnější. Pro žáky je tento typ hodnocení i mnohem více motivační – rádi si odškrtávají, která kritéria již splnili. Slavík (1999) doporučuje kritéria řádně vymezit, tj. tematizovat. Nejprve si nadepsat název kritéria a vytvořit si k němu krátký popis (vysvětlivku), následně vymezit ono kritérium skrze protipóly (jaký výsledek očekáváme při splnění kritéria, jaký ne).

Na kritériálním hodnocení v kombinaci s autentickým hodnocením je založeno tzv. kontraktové učení (Kolář & Šikulová, 2009). Učitel žákům stanoví kritéria, která

musí splnit, pokud chtějí získat konkrétní známku. Žáci tedy s učitelem uzavřou smlouvu, na základě které budou moci při splnění zadaných úloh na dané úrovni požadovat slíbenou známku. Nejdůležitějším aspektem celého kontraktového učení je žákovo převzetí zodpovědnosti za vlastní učení. Kontraktové učení, ale i vrstevnické či autonomní hodnocení vyvažují nevýhody hodnocení obecně – např. fakt, že hodnocení působí jako učitelem používaný mocenský nástroj (Nováčková, 2005).

Hodnotit lze jak zvládnutí učiva, tak dosažení konkrétní úrovně kompetencí. Čechová (2009) upozorňuje, že při hodnocení kompetencí je třeba být daleko citlivější než při hodnocení znalostí. Žáka nebude tak mrzet, když mu bude řečeno: „Nevyjmenoval jsi správně planety sluneční soustavy,“ než kdyby mu bylo sděleno, „v diskuzi o kosmickém výzkumu ses nedokázal prosadit.“ Cílem hodnocení kompetencí je vždy přispět k jejich samotnému rozvoji. Učitel by si měl dle autorky vytvořit stupnice a škály k jednotlivým kompetencím a více využívat sebehodnocení žáků. Nabízí se i práce s portfoliem žáka.

I v českém prostředí je vidna snaha o hodnocení kompetencí. Ukázkovým příkladem jsou metody a kritéria hodnocení stanovená pro 2. stupeň ZŠ ve školním vzdělávacím programu Základní školy Veselí nad Lužnicí, Čs. armády (2017). Zde se v případě zeměpisu dočítáme, že je u žáků hodnocena míra zvládnutí kompetence k řešení problémů při samostatné tvůrčí práci, referátech, projektech a aktualitách. Pěkně a příkladně provedená práce je motivačně ohodnocena pozitivní známkou, v případě neuspokojivé práce, volí učitelé ústní hodnocení s doporučeními směřujícími k odstranění nedostatků.

Jaká je v oblasti hodnocení situace na českých školách, zkoumali Starý a Laufková (2016). Zjistili, že jedním z trendů v oblasti hodnocení se stává v současnosti především forma sebehodnocení (srov. s Čechová, 2009). Učitelé si od této formy slibují větší zapojení žáků do výuky a přenesení zodpovědnosti na žáky.

Ať už volíme jakékoliv z výše zmíněných způsobů hodnocení, měli bychom mít na paměti, že správně prováděné hodnocení je ve své podstatě cílené, systematické, efektivní a informativní (Slavík, 1999). Jaké hodnocení a za jakých okolností zvolit, zjistíme nejlépe z vlastní praxe, příp. se můžeme nechat inspirovat od kolegů nebo se zúčastnit školení.

2.1.4 Další vzdělávání

Vzhledem k tomu, že se školství postupně adaptuje na potřeby společnosti 21. století, je nutná rovněž adaptace samotných učitelů. Metody a formy výuky užívané před 30 lety dnes velmi těžko vyvolají patřičný efekt (Sieglová, 2019). Učitelé pracují ve školství dokonce déle než zmíněných 30 let, a tak je pro ně nevyhnutelným údělem si dále doplňovat vlastní vzdělání. K tomu nutno dodat, že problémové vyučování klade vysoké nároky na proškolení vyučujících, nevyjímaje náklady na odbornou literaturu (Knecht, 2014). Pro učitele je náročnější jak samotná příprava, tak mnohdy i organizace vlastní výuky.

Co se týče učitelů pracujících v České republice, jejich profesní rozvoj začíná (na rozdíl např. od kolegů z Norska, Švédska a Dánska) až samotným vstupem do zaměstnání (Starý a kol., 2012). Je zde tedy patrný apel českých vysokých škol na řádnou odbornou přípravu a vyzrálost budoucích učitelů již během jejich studia na vysokých školách. Během výuky se učí obecné i oborové didaktice. Navíc jsou vysokoškolští studenti zváni na různé druhy workshopů, seminářů a webinářů, které mají naprosto zdarma nebo alespoň za zvýhodněnou cenu.

Absolventi tak mají jistou základnu vědomostí, dovedností a schopností, na které mohou dále stavět s pomocí konceptu dalšího vzdělávání. Průcha a kol. (2013, s. 43) jej definují v Pedagogickém slovníku jako „*povinnost učitelů vzdělávat se po dobu výkonu pedagogické činnosti za účelem obnovení, upevňování a doplňování kvalifikace.*“ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2009) provedlo na toto téma průzkum, ze kterého zjistilo, že 9 z 10 učitelů považuje další vzdělávání za potřebné. Zbylá desetina zúčastněných vykonává pedagogickou profesi z nouze nebo kvůli finančnímu ohodnocení. Kurzů se pravidelně účastní dvě třetiny dotazovaných. Vyhýbají se jim učitelé předdůchodového věku (60 let a více) a opět učitelé považující svou profesi za pouhý zdroj příjmů.

MŠMT se proto ve spolupráci s Evropským střediskem pro rozvoj odborného vzdělávání (CEDEFOP) snaží opakovaně podporovat učitele k celoživotnímu učení a vytvořit systémové prostředí pro další vzdělávání. Příkladem je tomu například vydání Národního plánu obnovy v roce 2021 (CEDEFOP, 2022). O podporu dalšího vzdělávání se zaslouhuje rovněž Ministerstvo práce a sociálních věcí, které v březnu 2023 přišlo s online aplikací „Databáze rekvalifikací a kurzů dalšího vzdělávání“, která učitelům zpřístupní vzdělávací kurzy, příp. ucelené rekvalifikace (MPSV, 2023).

K profesnímu rozvoji je učitel vyzýván taktéž přímo zaměstnavatelem. Jednak jsou učitelům nabízena školení na různá témata, jednak má dle § 24 odst. 7 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, nárok na 12 dnů volna za účelem dalšího vzdělávání. Tato doba může být využita k samostudiu či např. účasti na kurzech a školeních.

Další příležitosti k nabrání inspirace se obvykle naskytanou ve sborovnách, příp. na poradách, kdy spolu kolegové diskutují o používaných výukových metodách a formách (Brdička a kol., 2010). Určené jsou k tomuto účelu rovněž zčásti hospitace. Za velice přínosné lze považovat studium odborných časopisů (typu Geografické rozhledy, Pedagogická orientace aj.).

Profesní rozvoj učitele se jistojistě odrazí v jeho pojetí výuky (Starý a kol., 2012) a zvýší to i motivaci žáků ke společné tvorbě edukačního procesu.

2.2 Žákovo zapojení do výuky

Ať už je učitel sebevětším mistrem ve svém oboru, nemusí se mu podařit žáka aktivizovat a podnítit jeho zájem o probíranou problematiku. Je to přirozené. Připomeňme si, že do edukačního procesu vstupují různé proměnné a mnohé z nich učitel neovlivní (jako např. žákovo inteligenci, jeho sociální a ekonomické zázemí). Individuální rozdíly mezi žáky způsobují diverzitu v rámci školní skupiny (nejčastěji třídy). Když učitel předstupuje před třídu, očekává se od něj práce s nadanými, rychlými a chytrými žáky, stejně tak slabšími, ostýchavějšími a pomalejšími (Sitná, 2013).

Co však učitel v rámci problémové výuky do jisté míry ovlivnit může (a měl by) je jednak rozvoj tvořivosti a kritického myšlení žáků, jednak jejich motivace pro zapojení se do výuky. Na 2. stupni ZŠ (ale i ve vyšších stupních vzdělávání) se rovněž často setkáváme s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto bude jedna podkapitola věnována i jim.

2.2.1 Kritické a kreativní myšlení

Na otázku, zdali je současná generace žáků jiná než ta, kterou jsme mohli vídat před deseti lety, odpovídá Siegllová (2019, s. 29) takto: „*Jsou v mnoha oblastech života vyspělejší, protože jsou na ně kladeny obecně vyšší požadavky.*“ Žáky tedy rozhodně není radno podceňovat. Díky tomu, že se narodili do „doby digitální“ (Buchbauer, 2019), se stali automaticky „digitálními domorodci“ (Prensky, 2010), kteří pracují s digitálními technologiemi na denní bázi a bez sebemenších zádrhelů. Zvláště starší věková kategorie

učitelů však naopak spadá do skupiny digitálních přistěhovalců, kteří se museli zacházet s digitálními technologiemi krok po kroku naučit, a žákům tak jejich schopnosti i mnohdy závidí (Boudová, 2021).

Z výše zmíněného vyplývá, že dnešní žáci rozhodně mají předpoklady pro efektivní práci s informacemi v digitální i tištěné podobě. Smyslem oné efektivní práce však není pouhé nasávání informací, ale i jejich kritické zhodnocení. Žáci se rovněž musí naučit pracovat se zdroji – nejen tuzemskými (Sieglová, 2017). K tomu už téměř bezpochyby potřebují mentora, který jim zadá práci se zdroji a tu bude následně korigovat a vyhodnocovat. Právě díky časté práci se zdroji v rámci problémového vyučování bylo prokázáno, že žáci ZŠ vyučování problémově orientovaným způsobem daleko častěji navštěvovali po ukončení studia knihovny a využívali elektronické informační zdroje než žáci vyučování klasickými metodami (Knecht, 2014).

Návaznost kritického myšlení na řešení problémů je patrná právě ve fázi analýzy problému, kdy se předpokládá práce s velkým množstvím informací, dále pak ve zbylých fázích řešitelského procesu, pro které je typický konvergentní typ myšlení (tj. fáze třídění, hodnocení a rozhodování). Klooster (2020) vymezuje kritické myšlení jako myšlení nezávislé (žák přistupuje k problému po svém – vkládá do něj své vlastní názory a přesvědčení) a upozorňuje na fakt, že získání informací je východiskem pro kritické myšlení, nikoliv jeho cílem.

Hovoříme-li o analýze, syntéze a hodnocení jako o myšlenkových operacích typických pro kritické myšlení, lze pozorovat jistou spojitost kritického myšlení s Bloomovou taxonomií kognitivních cílů vzdělávání z roku 1956, kde mají tyto tři metody své zastoupení jakožto složitější myšlenkové operace (Sieglová, 2019).

Od kritického myšlení je třeba odlišit myšlení kreativní (Klooster, 2020), které daleko více souvisí s intuicí, fantazií, inspirací (Průcha a kol., 2013), senzitivitou a snahou experimentovat (být originální) při řešení problémů. O tvořivém myšlení lze hovořit jako o myšlení nekonvenčním – ve smyslu myšlení mimo rámeček (z angl. *thinking outside the box*). Zahnuje v sobě fyzické, psychologické, kulturní i intelektové aspekty (Pecina, 2008). Lze tak konstatovat, že rozvoj kreativity v žákovi brzdí jeho vlastní vnímání (nedaří se mu identifikovat problém), kultura a prostředí (tradice), emoce (např. strach z nevyřešení problému) a intelekt (pokud má žák např. nedostatek informací).

Tvořivého žáka učitel ve třídě odhalí tak, že zaregistruje jeho snahu o oproštění se od reálného světa a chuť experimentovat. Takový žák bude málokdy dbát na názory druhých, bude agresivnější a o práci ve skupinách nebude jevit patřičný zájem

(Lokšová & Lokša, 1999). Mezi další negativní projevy tvořivých žáků spadá i častá nedisciplinovanost a hyperaktivita. Také mívají velký problém s prací ve skupině, jelikož ta pro ně znamená v mnoha ohledech brzdu vlastní iniciativy, fantazie a sebevyjádření.

Pokud však získají již během svých školních let děti důvěru ve vlastní tvořivé schopnosti, zvýhodní je to v osobním i budoucím profesním počínání. Tvořivost jde totiž ruku v ruce se sebevědomím, schopností komunikovat a nebát se vyjadřovat své pocity a názory (Bean, 1995), což je koneckonců při řešení problémů rovněž důležité. Dítě se rovněž naučí zvládat lépe své emoce a ve vypjatých situacích reagovat adekvátně. Ujasní si rovněž, kým je a kam směřuje.

Závěrem je třeba mít na paměti, že kreativnímu myšlení prospívá pouze pozitivní motivace. Proto je nutné dát při snaze o rozvoj tvořivého myšlení dítěte kritiku stranou (Adair, 2021).

2.2.2 Motivace

K zajištění a udržení žákovy pozornosti a zápalu do problémových úloh potřebujeme, aby byl dostatečně motivován. Rozlišujeme vnější a vnitřní motivátory (Medlíková, 2021). Vnější jsou aktivovány v případě, že se žák učí za účelem získání odměny či vyhnutí se trestu (Kalhous & Obst, 2002). Jinak řečeno, žák se učí pro to, aby dosáhl jiného cíle než je získání nových poznatků a rozvoj vlastní osobnosti – např. pro pochvalu, uznání, obdiv, známku, ale i ze strachu z nějaké hrozby, trestu.

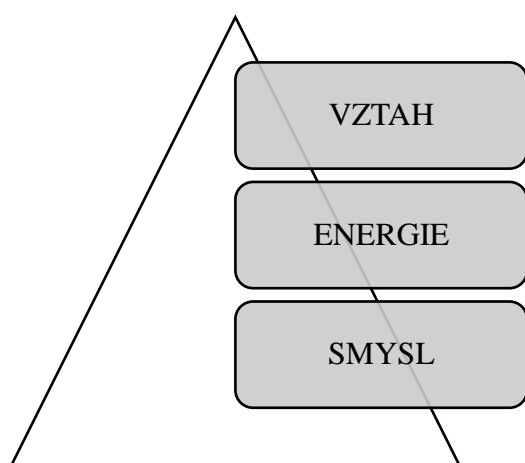
Vnitřní motivátory působí na žáka, jak již název napovídá, z jeho nitra, a to ve formě silné osobní vize, touhy po vědě, zvědavosti apod. Jinak řečeno, žák se zapojuje do činností v rámci problémové výuky proto, aby uspokojil svůj zájem o probírané téma či získal schopnosti a dovednosti při plnění požadavků, které jsou na něj kladeny. Medlíková (2021) a Mešková (2012) se shodují, že žák potřebuje oba způsoby motivace, ale jen ta vnitřní je dlouhodobě udržitelná.

Je v zájmu učitele mít v rámci každé třídy zmapovanou individuální motivovanost každého žáka. Mapování (dá se říci také diagnózu) provádí učitel v podobě pozorování žáků při práci na problémových úlohách, rozhovory s nimi či profesionálně sestavenými dotazníky, které předloží žákům k vyplnění. (Kalhous & Obst, 2002)

Na to, jak pracovat s nemotivovanými žáky, neexistuje žádná snadno uplatnitelná metoda proto se autoři pokouší alespoň o vymezení jistých rad a doporučení. Medlíková (2021) doporučuje oslavovat úspěchy, více oceňovat a chválit práci dětí, protože uznání potřebujeme všichni. Předkládané problémové úlohy by měly být pro žáky (ale

samozejmě i pro učitele) smysluplné a užitečné do budoucna. Motivací ke kreativitě je pro žáky možnost vybrat si téma, které zpracují, včetně toho, jakým způsobem ho zpracují.

Opravil a Tvrdoň (2021) považují smysluplnost všech činností odehrávajících se ve škole za stavební kámen celého edukačního procesu. Další podmínkou efektivní práce ve třídě je dle nich energie, která jde z obou aktérů problémového vyučování. A když jsou splněny tyto dvě podmínky – smysluplnosti a energie – vytvoří se mezi aktéry vztah (viz **obr. 6**), který svou dlouhodobostí zajistí trvání vnitřní motivace obou aktérů.



Obr. 6: *Tři prvky zajišťující vnitřní motivaci*

Zdroj: Opravil a Tvrdoň, 2021, s. 26; zpracováno autorkou práce

Žákům taktéž prospívá, když jsou uspokojovány jejich sociální potřeby. Proto Kopřiva a kol. (2007) doporučují nahradit individuální formu výuky párovou, příp. skupinovou.

Nutno podotknout, že všechna výše zmíněná doporučení lze uplatnit jen za předpokladu volby aktivizačních výukových metod a průběžných, formativních způsobů hodnocení žáků (Medlíková, 2021). Učitelé tedy musí při plánování, realizaci i reflexi přemýšlet komplexně nad všemi determinanty edukačního procesu.

2.2.3 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

V posledních letech sílí intervence směřující k podpoře inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) do běžných ZŠ. Výkonové ukazatele za školní rok 2021/2022 v rámci statistické ročenky školství (MŠMT, 2022) vykazují počet téměř 75 tisíc žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními na ZŠ. Není tedy sebemenších pochyb

o tom, že bude mít každý pedagog za svou kariéru s nějakým takovým žákem co dočinění (Bittmannová, 2019).

Dle § 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), je žákem se SVP „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“ Taková opatření mohou mít různou povahu – od poradenské pomoci školy či školského poradenského zařízení až k úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání či už samotného průběhu vzdělávání.

Mírné obtíže v rámci vzdělávání žáka (jako např. pomalejší tempo práce žáka, drobné těžkosti v koncentraci na učební látku) jsou kompenzovány plánem pedagogické podpory. Podpůrná opatření mají pět stupňů a lze je kombinovat, přičemž podpůrná opatření 2. až 5. stupně lze uplatnit jen s doporučením školského poradenského zařízení. Škola smí poskytovat podpůrná opatření těchto „vyšších stupňů“ jen za písemného souhlasu zletilého žáka nebo zákonného zástupce nezletilého žáka. Dle § 18 školského zákona je pro žáka se SVP za jistých okolností možná i tvorba individuálního vzdělávacího programu.

Žáci se SVP mohou být žáky (Hečková, 2017):

- s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu (žáci tělesně, zrakově či sluchově postižení, s lehkým mentálním postižením, s kombinovanými vadami, se zdravotním oslabením ad.),
- s vadami řeči (jako jsou např. afázie, dysfázie, dyslalie, mutismus),
- se specifickými poruchami učení (jako jsou např. dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysortografie), pozornosti (porucha pozornosti – ADD, porucha pozornosti s hyperaktivitou – ADHD) a chování,
- z odlišných kulturních a životních podmínek (např. žáci z prostředí s nízkým sociálně kulturním statusem či s nařízenou ústavní výchovou),
- nadaní a mimořádně nadaní, pokud mají přidružené speciální vzdělávací potřeby.

Učiteli bývá obvykle nápomocen ve třídách s větším počtem žáků se SVP asistent pedagoga. Ten se od osobního asistenta liší svojí nápomocí nejen žákům se SVP, ale i samotnému pedagogovi – asistuje primárně jemu, aby mohl pedagog věnovat žákům více pozornosti. Asistent pedagoga je (na rozdíl od osobního asistenta) zaměstnancem příslušné školy. Pracovní povinnosti asistenta pedagoga jsou vymezeny ve školském

zákoně a zákoně o pedagogických pracovnících. Školy, které mají zřízené školské poradenské pracoviště, rovněž nabízejí služby školního speciálního pedagoga, jenž radí s nastavením podpůrných opatření prvního stupně. Pokud takové pracoviště zřízené nemají, využívají v tomto případě služeb speciálních pedagogů v rámci externího školského poradenského zařízení (Čech & Hormandlová, 2020).

Téma specifikace práce s žáky se SVP nemůže být z důvodu své obsahové šíře náplní této kapitoly. Může zde zaznít pouze několik základních doporučení. Základním kurikulárním dokumentem, ze kterého se vychází, je RVP pro příslušný stupeň vzdělávání. Na základě něj zpracují školy školní vzdělávací programy, ve kterých specifikují svůj přístup k žákům se SVP a způsoby práce s nimi.

Individuální přístup potřebuje každé dítě – žák, který je jakýmkoliv způsobem znevýhodněn, o to víc. Na úrovni učitelova pojetí výuky se proto doporučuje věnovat žákům se SVP dostatek pozornosti a hodnotit jejich školní postupy a výsledky vždy s ohledem na jejich další vývoj. Důležitá je v tomhle ohledu i komunikace s rodiči daného žáka (Slavík, 1999).

3 Klíčové kompetence

Výhody problémového vyučování jsou spatřovány především v gradaci vnější i vnitřní motivace žáka, kognitivní a komunikační aktivitě žáka a v neposlední řadě rozvoji klíčových kompetencí žáka (Mešková, 2012). Kompetence tu byly (nejen v rámci problémově orientované výuky) vždy a bylo jen otázkou času, než se ve výuce začaly pojmenovávat a začalo se cílit na jejich rozvoj.

Přestože se jedná o pojem, který se užívá v pedagogické praxi již déle než 15 let, stále je pro širokou veřejnost velice abstraktní. O jeho definiční vymezení se proto pokusíme v první podkapitole. Druhá podkapitola bude věnována kurikulární reformě, tedy procesu implementace konceptu klíčových kompetencí do kurikula.

3.1 Definice pojmu

Pojem „kompetence“ se do pedagogiky dostal díky lingvistické teorii kompetence a performance (Průcha a kol., 2013), v rámci které představuje kompetence cosi relativně obecného, hlubinného, přímo nepozorovatelného (schopnost užívat jazyk) a performance něco konkrétního, co se projeví navenek (promluva).

V obecné rovině se kompetence často vymezuje jako schopnost člověka přiměřeně reagovat v konkrétní situaci (Belz & Siegrist, 2011). Míří tedy na schopnosti a dovednosti využitelné v každodenním životě. Takových schopností a dovedností lze jmenovat nespočet, a proto začaly vznikat různé typologie kompetencí.

Například profesor Wagner (2008) vymezil kompetence (dovednosti) nutné k přežití v 21. století. Jsou jimi kritické myšlení a schopnost řešit problémy, spolupráce, svižnost a adaptabilita, efektivní mluvená i psaná komunikace, iniciativa a podnikavost a další. V rámci pedagogického pojetí (Knecht, 2014) se nejvíce prosadila triáda kompetencí s přívlasky oborové, mezioborové (tj. průřezové) a nadoborové (tj. klíčové).

Oborové kompetence jsou, jak již název napovídá, navázány na konkrétní obor (např. fyzikální kompetence jsou rozvíjeny ve fyzice, geografické kompetence v zeměpise). Mezioborové kompetence se rozvíjejí při probírání témat, jež mají průřezový charakter. Do této skupiny patří např. digitální kompetence nebo přírodovědná kompetence.

Klíčové kompetence jsou pak zařazovány kvalitativně výše než ostatní kompetence a jsou označovány jako kompetence nadoborové. Jejich rozvoj je podmíněn dostatečným rozvojem oborových a mezioborových kompetencí. Navíc tím, že stojí nad oborovými,

jsou rovněž považovány za multifunkční, které mají ambice uplatnit se v jakémkoli oboru. Klíčové kompetence představují ideální stav, ke kterému se má dospět. Lze je tak rozčlenit na jednotlivé úrovně či stupně a s pomocí nich mapovat vývoj jedince. Často se stanovuje tzv. doporučená míra rozvoje dané klíčové kompetence. V tomto kontextu nutno dodat, že ani nadměru inteligentní člověk nemusí úspěšně vykonat činnost specifickou pro daný obor (Knecht a kol., 2010). K takové činnosti musí být dostatečně kompetentní.

Na závěr nutno dodat, že kompetence lze mj. vztáhnout i ke konkrétnímu aktérovi, můžeme je tedy dělit na kompetence učitele a kompetence žáka.

3.2 Kurikulární reforma

Kurikulum lze vymezovat v širším i užším pojetí. V širším pojetí řeší kurikulum otázky proč, koho, v čem, kdy, jak, za jakých podmínek a s jakými očekávanými výsledky vzdělávat (Walterová, 1994). V užším pojetí se kurikulum omezuje na učební plán a učební osnovy (Maňák a kol., 2008).

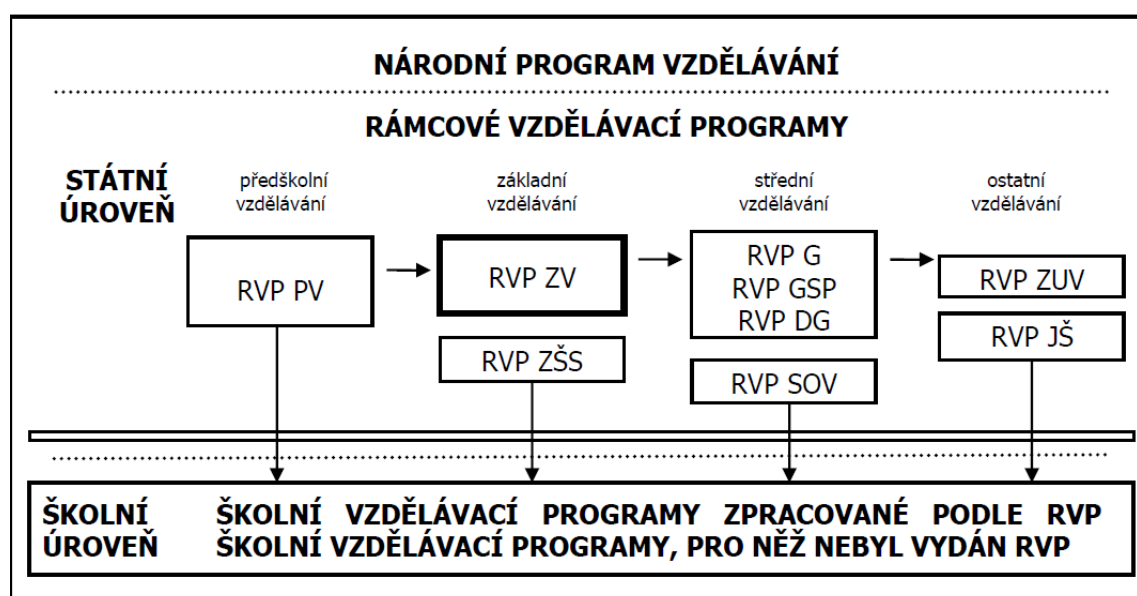
Průcha (2002) pak vymezuje následující formy kurikula:

1. koncepční (dokumenty školské politiky, školské ideové projekty vzdělávání),
2. projektovou (učební plány, učební osnovy, vzdělávací programy, standardy),
3. realizační (metodické pokyny, příprava na výuku, realizační směrnice),
4. výsledkovou (vědomosti žáků, osvojené učivo, hodnocení),
5. efektivní (profesní uplatnění jednotlivců, osobnostní postoje a produkty).

Užití pojmu reforma symbolizuje postupnou přeměnu stávajícího kurikula. Proto se postupuje dle předepsaných fází, které vychází z koncepce rovin kurikula. Nejprve se zrodí tzv. zamýšlené kurikulum, které odpovídá koncepční formě. Po ní následuje projektová forma, prostřednictvím které se dostáváme k realizační rovině kurikula. O dosaženém kurikulu pak hovoříme ve fázi, kdy si žáci již osvojili zamýšlené poznatky – zde se tedy uplatní výsledková a efektivní forma.

Než započala kurikulární reforma v České republice, byla provedena v mnoha vyspělých zemích Evropské unie. V zahraničí reforma apelovala na umožnění snazšího přístupu ke vzdělávání, zajištění rovnosti ve vzdělávání, na celoživotní proces učení a uplatnění absolventů na mezinárodním trhu práce.

První přípravy kurikulární reformy v ČR probíhaly v 2. polovině 90. let minulého století. Vyvrcholením příprav byla celonárodní diskuze na téma „Vzdělávání pro 10 milionů“ a vznik „Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR“ (tzv. „Bílé knihy“). Na státní úrovni kurikula (viz **obr. 7**) začaly vznikat společně s Bílou knihou i rámcové vzdělávací programy (RVP). Nejprve byly vyhotoveny RVP pro předškolní a základní vzdělávání, které byly pilotovány na vybraných mateřských a základních školách, následně vyhodnoceny a opraveny. Jejich oficiální vznik v roce 2005 podnítil zhotovení dalších RVP pro zbylé vzdělávací obory. Došlo k decentralizaci kurikula a na základě RVP začaly školy v zákonem stanoveném dvouletém období vytvořit na školní úrovni své školní vzdělávací programy (ŠVP).



Obr. 7: *Systém kurikulárních dokumentů*
Zdroj: MŠMT, 2021a, s. 5

Celá kurikulární reforma byla spojena s omezením objemu učiva za účelem poskytnutí většího prostoru pro uplatňování průřezových témat a rozvoje mezioborových a klíčových kompetencí.

Klíčových kompetencí je v současné době vymezeno shodně v RVP pro základní vzdělávání (RVP ZV) a v RVP pro gymnázia (RVP G) sedm, a to konkrétně klíčové kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, digitální. Jedna klíčová kompetence se liší co do pojmenování v závislosti na stupni vzdělávání – v případě RVP ZV se jedná o klíčovou kompetenci pracovní a v případě RVP G o klíčovou kompetenci k podnikavosti. Digitální kompetence byla zavedena pro ZŠ až aktualizací RVP ZV s účinností k 1. 9. 2021 a pro gymnázia účinnou úpravou

RVP G k 1. 9. 2022. Rozdíl mezi zmíněnými RVP určuje dosažená úroveň daných klíčových kompetencí, kterou má žák na konci studia disponovat.

Přestože je každá kurikulární reforma zavedena za účelem zvýšení kvality ve vzdělávání (Janík a kol., 2011), tedy s nejlepším možným úmyslem, bývá zvykem, že se školské reformy nesetkávají pouze s pozitivními ohlasy. Ke zjištění toho, jak je reforma přijímána širokou veřejností, slouží odborná výzkumná šetření či monitoring implementace kurikulární reformy provedený Ústavem pro informace ve vzdělávání (ÚIV).

O tom, jak výše popsaná kurikulární reforma obstála v rámci ZŠ a gymnázií, bude pohovořeno v následující podkapitole.

3.2.1 Představa vs. realita

Začneme-li situaci na ZŠ, tu mapoval pomocí dotazníkového šetření ÚIV (2010). Výzkumu se zúčastnilo 198 ZŠ. Mezi dotazovanými byli jak učitelé, tak i ředitelé a žáci (konkrétně 7. a 9. ročníků). Dotazníkové šetření bylo uskutečněno za účelem monitoringu úspěšnosti reformy, zjištění benefitů a limitů zavedení RVP. Jako podklad pro sdělení představ státních představitelů (dále ve zkratce MŠMT) poslouží příručka zpracovaná Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze (VÚP v Praze) z roku 2007.

MŠMT v první řadě poukazuje na fakt, že zavedení RVP výrazně ovlivní nejen vztahy mezi žáky, ale i mezi učiteli. „Vývojářská spolupráce“ na ŠVP (VÚP v Praze, 2007) napomůže k rozvoji profesionality každého pedagoga. V dotazníkovém šetření ředitelé a učitelé téměř jednohlasně tuto představu potvrdili. Byla zaznamenána častější setkávání kolegů, větší otevřenost vůči hospitacím a konzultacím (ÚIV, 2010). MŠMT rovněž pracuje s představou aktivního zapojení žáků do vyučované problematiky. Tento přínos vybraní učitelé ZŠ rovněž ve svých dotaznících zmiňovali. Učitelé mají (skrze příručku) možnost zařadit do výuky nové strategie a metody práce, které zapříčiní větší provázanost výuky se situacemi odehrávajícími se mimo ni (VÚP v Praze, 2007).

Dotazovaní pedagogové vidí situaci stejně tak a chválí si důraz na mezipředmětové vazby, klíčové kompetence a obecně daleko rozsáhlejší propojování výuky s praxí. Žáci rovněž nabyli dojmu, že si z výuky odnáší více užitečných poznatků a zkušeností. Pořád u nich převažuje vnější motivace známkou doplněná o vnitřní motivaci být dobří v tom, co je baví a zajímá. Zábavnější přijde současné pojetí výuky především žákům navštěvující pražské školy (ÚIV, 2010).

Učitelé však dle výsledků výzkumu s motivací žáků neustále bojují. Dále nevědí, jak klíčové kompetence hodnotit a dosahovat očekávaných výstupů, které si vymezili v ŠVP – především stihnout žáky naučit alespoň minimální kvantum učební látky za neopomenutí rozvoje klíčových kompetencí (ÚIV, 2010). MŠMT si představuje, že učitelé budou velice pečlivě sledovat činnost žáků a jejich pokroky, na základě kterých je budou hodnotit. Dále MŠMT počítá s tím, že učitelé již nebudou v roli sdělovatelů informací, ale spíše průvodců. Jinak řečeno, tím, že u žáků zajistí rozvoj klíčových kompetencí, budou si žáci schopni sami chybějící poznatky vyhledat a doplnit, v dané oblasti se dovzdělat (VÚP v Praze, 2007).

Přesuneme-li se směrem ke gymnáziím, bude pro nás stěžejním výzkumným šetřením to, které provedl Janík a kol. v roce 2011. Jejich výzkum zahrnoval jak kvalitativní, tak kvantitativní metody sběru dat. Byly provedeny rozhovory s koordinátory ŠVP za účelem zdokumentování procesu vzniku ŠVP na daných školách a s tím souvisejících problémů, dále dotazníkové šetření, jehož byli účastni ředitelé a učitelé za účelem zjištění míry akceptace kurikulární reformy, reálné využitelnosti a účinnosti ŠVP. V rámci případových studií pak Janík a kol. (2011) provedli analýzu vybraných ŠVP a prostřednictvím videostudií zjišťovali příležitosti pro rozvoj klíčových kompetencí v reálné výuce. Nakonec provedli i expertní šetření, v rámci kterého se spolu se zkušenými řediteli a učiteli zaměřili na kritéria pro určení kvality škol.

Z výsledků tohoto rozsáhlého výzkumu vyplývá, že učitelé velice pozitivně vnímají decentralizaci kurikula a větší autonomii v tvorbě učebních osnov. Přínos v oblasti komunikace v rámci sboroven vnímají učitelé a ředitelé na gymnáziích stejně jako učitelé a ředitelé na ZŠ. Pedagogové působící na gymnáziu však mají pocit, že se díky zavedení RVP a ŠVP daleko častěji dostávají při plánování výuky do potíží. Pouze 14 % účastníků se vyslovilo pro akceptaci reformy, 30 % se vyslovilo proti a zbytek účastníků zmínilo ambivalentní vztah k reformě. Bylo zjištěno, že akceptaci školské reformy velmi ovlivnila informovanost účastníků o smyslu reformy. Informovanost učitelů „seshora“ je pravděpodobně největším kamenem úrazu. Učitelé a široká veřejnost nemají mnohdy představu o rozsahu reformy – někteří ji pojali jako reformu metod a forem výuky, jiní jako reformu vzdělávacích cílů a učiva a další jako reformu klimatu školy. Nejasnosti se objevily také na státní úrovni v otázkách rolí a odpovědnosti při implementaci reformy. Jeden z respondentů to shrnul takto (Janík a kol., 2011): *„Problém je v plánování dlouhodobé koncepce ministerstva. ‚Dlouhodobá‘ koncepce se mění sice ne rok od roku, ale ministr od ministra; ale i to je bohužel dost často.“* Chtěl tím poukázat na fakt, že se

za osm let, kdy se reforma koncipovala a implementovala vystřídal sedm ministrů školství. Kurikulární reforma nemohla ani při nejvyšší možné snaze jednotné pojetí.

V empirické části této práce se pokusíme o zjištění názorů další skupiny pedagogů a ty následně s výsledky výše uvedených výzkumů porovnat. Než tak však bude učiněno, je třeba se dostat k jádru teoretické problematiky a vymezit si klíčovou kompetenci k řešení problémů a příležitosti k jejímu rozvoji ve výuce zeměpisu.

4 Rozvoj klíčové kompetence k řešení problémů v zeměpisu

Od problému a problémového vyučování přes aktéry, na kterých řešení problémů stojí, a vymezení klíčových kompetencí jsme se dostali k samotné podstatě teoretické části této práce. V následujících podkapitolách si nejprve přiblížíme klíčovou kompetenci k řešení problémů – jak je koncipována v zahraničí i tuzemsku. Dále si vymežíme zeměpis jako předmět vyučovaný na 2. stupni ZŠ a gymnáziích. Nebude chybět zmínka o trendech ve výuce tohoto předmětu. V poslední kapitole, která je završením teoretické části, zhodnotíme možnosti rozvoje kompetence k řešení problémů konkrétně ve výuce zeměpisu.

4.1 Klíčová kompetence k řešení problémů

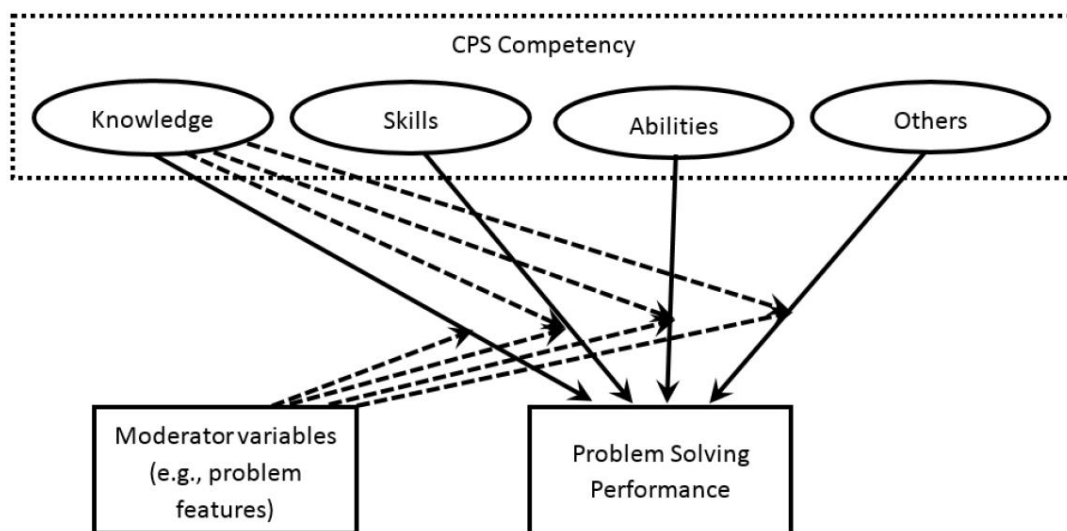
Z vědeckého hlediska bývá kompetence k řešení problémů řazena spíše do sekce mezioborových kompetencí než klíčových (Knecht, 2014). Může tedy nabývat nadoborové i mezioborové povahy. Schneider-Sliwa a Leser (2003) ji vymezují jako předmětově specifický způsob myšlení a vztahují ji tak ke konkrétnímu oboru. Souhrnně tak lze říci, že kompetence k řešení problémů může nabývat všech výše zmíněných podob – oborové, mezioborové i nadoborové – a rozhodujícím faktorem pro určení konkrétní podoby bude kontext situace, v rámci které bude rozvíjena.

Světově uznávanou definici kompetence k řešení problémů nadoborové povahy poskytuje mezinárodně srovnávací studie PISA (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, 2003, s. 3): „*Klíčová kompetence k řešení problémů je schopnost porozumět nově objeveným problémům, identifikovat relevantní informace nebo omezení, představovat možné alternativy nebo cesty řešení, vyvíjet strategie řešení a řešit problémy a komunikovat řešení.*“

Klíčová kompetence k řešení problémů (KK k ŘP) má v tomto pojetí všeobecnější záměr (nevztahuje se pouze k jednomu oboru). Tomu odpovídá i doporučení Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), aby se problémy řešené s žáky ve výuce týkaly jejich reálného života, vzbuzovaly otázky nového druhu a přiměly žáky přemýšlet (OECD, 2004).

O tom, z jakých komponent se KK k ŘP skládá, panují různé názory. Ze zahraničních modelů KK k ŘP lze jmenovat KSAO model Fishera a Neuberta (2015). Zkratka KSAO v sobě zahrnuje jednotlivé komponenty této kompetence, kterými jsou znalosti (*knowledge*), dovednosti (*skills*), schopnosti (*abilities*) a další komponenty (*other*

components). Na **obr. 8** níže lze zhlédnout, jak jednotlivé složky ovlivňují výkon dané kompetence. Autoři zároveň upozorňují, že konečný efekt složek na výkon kompetence vždy odvisí od povahy problému a osobnosti řešitele. Například je známo, že vztah mezi inteligencí a KK k ŘP závisí na transparentnosti situace a na prekonceptech řešitele problému (Fisher & Neubert, 2015).



Obr. 8: KSAO model kompetence k řešení problémů

Zdroj: Fisher a Neubert, 2015, s. 3

Rozebereme-li si schéma detailněji, představují plné čáry přímé kauzální vlivy, tečkované čáry pak menší míru ovlivnění komponent. Elipsy představují kategorie KK k ŘP a plné obdélníky představují zjevné jevy. Znalosti jsou základem pro všechny další komponenty a bez nich k dalšímu rozvoji KK k ŘP nedojde. Kategorie „ostatních“ v sobě zahrnuje další komponenty, které ovlivňují projev kompetence navenek. Může to být např. jak se řešitel vypořádává se stresem, protože každý problém s sebou přináší jisté emoční napětí (jedinec chce problém vyřešit, ale zprvu neví jak, přičemž se mu nemusí dařit ani během dalších fází řešitelského procesu, což může vést k jeho silné deprivaci). Často ale bude záležet i na finančních a materiálních možnostech řešitele. Moderátorské proměnné se týkají výše zmíněné povahy problému a osobnosti řešitele.

V RVP ZV i RVP G jsou klíčové kompetence taktéž vymezeny jako soubor vědomostí, dovedností a schopností. Navíc jsou zahrnuty další dva komponenty, a to postoje a hodnoty. Samotná kompetence k řešení problémů je pak vymezena pomocí očekávaných výstupů, kterých má být na konci základního a gymnaziálního vzdělávání u žáka dosaženo (viz **tab. 2**). V RVP G je seznam očekávaných výstupů střídmejší, jelikož jejich seznam staví na úrovni rozvoje dané kompetence v rámci primárního a nižšího

stupně vzdělávání, přičemž k osvojování klíčových kompetencí dochází u jedince již v rámci předchozího vzdělávání. Rozvoj klíčových kompetencí však není ukončen absolvováním vyššího sekundárního či terciárního vzdělávání, jedná se o celoživotní dlouhodobý a náročný proces (MŠMT, 2021a; MŠMT, 2021b).

Tab. 2: Klíčová kompetence k řešení problémů v RVP ZV a RVP G

Klíčová kompetence k řešení problémů	
<p>Na konci základního vzdělávání žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení; • vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě; • operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy; • samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti; • poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich. 	<p>Na konci gymnaziálního vzdělávání žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozpozná problém, objasní jeho podstatu, rozčlení ho na části; • vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky, zvažuje využití různých postupů při řešení problému nebo ověřování hypotézy; • uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice; • kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry; • je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran; • zvažuje možné klady a zápory jednotlivých variant řešení, včetně posouzení jejich rizik a důsledků.

Zdroj: MŠMT, 2021a, s. 10; MŠMT, 2021b, s. 8; vytvořeno autorkou práce

Nutno připomenout, že KK k ŘP nelze rozvíjet izolovaně. Vždy se musí prolínat s ostatními kompetencemi (MŠMT, 2021a). Tím, že je svou povahou multifunkční kompetencí, se může uplatnit v každém předmětu, tedy i v tom, ve kterém by to člověk nejméně čekal (VÚP v Praze, 2007). Například lze KK k ŘP rozvíjet v hudební výchově tím, že budou žáci experimentovat se zvuky, tóny, rytmy, a budou díky tomu schopni aplikovat ve vypjatých situacích relaxační cvičení. Zahraniční autoři (Schneider-Sliwa & Leser, 2003) také nevyklučují možnost, že v sobě sama KK k ŘP skrývá některé klíčové kompetence zmiňované v našich kurikulárních dokumentech – např. komunikativní, sociální a personální a k učení.

4.2 Specifika zeměpisu jako vzdělávacího oboru

Výsadou vzdělávacího oboru Zeměpis (Geografie) je bezesporu jeho schopnost zajistit propojení poznatků z oblastí přírodních i humanitních věd, což dokazuje jak RVP ZV tak RVP G, kde je tento fakt dokonce zdůrazněn zařazením Geografie do vzdělávací oblasti Člověk a příroda. V RVP ZV je zařazen (výlučně) do oblasti Člověk a příroda s cílem zachování oborové celistvosti (MŠMT, 2021a), jinak je ale jeho přesah do vzdělávací oblasti Člověk a společnost, příp. dalších oblastí, jasný z očekávaných výstupů.

V rámci vzdělávací oblasti Člověk a příroda má zeměpis své místo proto, že společně s fyzikou, chemií a přírodopisem razí myšlenku poznávání přírody jakožto systému, jehož prvky se vzájemně doplňují a ovlivňují. Není divu, že všechny vzdělávací obory této oblasti rovněž poskytují příležitosti pro užití aktivizujících metod, především badatelských a experimentálních. V případě řazení zeměpisného oboru do vzdělávací oblasti Člověk a společnost se nabízí jeho propojenost se vzdělávacími obory Dějepis a Výchova k občanství (Občanský a společenskovední základ). Pro bližší představu se Zeměpis zaobírá v rámci základního vzdělávání těmito dvěma oborům dosti blízkými tématy, jako jsou např. obyvatelstvo světa; regionální společenské, politické a hospodářské útvary; vztah přírody a společnosti; místní region; Česká republika. Interdisciplinární charakter zeměpisu poskytuje v rámci školního vzdělávání prostor pro uplatnění rozsáhlé škály mezipředmětových vztahů i většiny průřezových témat (Karváňková, 2013).

Kromě již výše zmíněných témat přichází žáci 2. stupně ZŠ do styku ještě s těmito: komunikační geografický a kartografický jazyk; geografická kartografie a topografie; Země jako vesmírné těleso; krajina; krajinná sféra; systém přírodní sféry na planetární úrovni; systém přírodní sféry na regionální úrovni; světadíly, oceány,

makroregiony světa; modelové regiony světa; globalizační společenské, politické a hospodářské procesy; světové hospodářství; regiony České republiky; cvičení a pozorování v terénu místní krajiny, geografické exkurze; ochrana člověka při ohrožení zdraví a života (MŠMT, 2021a).

Všechna témata jsou rozřazena do příslušných tematických okruhů s vymezením očekávaných výstupů, kterých má žák na konci základního vzdělání dosáhnout. Obdobně jsou vymezena témata v RVP G pro vzdělávací obor Geografie. Vzdělávací obsah oboru Zeměpis (Geografie) nebyl s příchodem kurikulární reformy nijak významně redukován, spíše upraven tak, aby bylo pro pedagogy reálné dosáhnout očekávaných výstupů a rozvíjet příslušné klíčové kompetence (Herink, 2005).

Při tzv. „Malé revizi RVP ZV“ (Trahorsch & Korvasová, 2023), která následovala po pandemii covid-19, k několika významnějším změnám přeci jen došlo. V první řadě proběhla revize očekávaných výstupů oboru Zeměpis – některé byly přeformulovány, některé zredukovány a některé zcela zrušeny kvůli svým duplicitám v jiných oborech (např. výstup týkající se tematického celku Vesmír se duplikuje ve fyzice a přírodopisu).

Vzdělávací oblasti Člověk a příroda byla snížena časová dotace z 21 hodin na 20 hodin. „S ohledem na to, že ředitel má možnost využít disponibilní časovou dotaci, nemuselo se na školách nutně jednat o snížení časové dotace geografie, v řadě případů však k tomuto kroku ředitelé přistoupili“ (Trahorsch & Korvasová, 2023, s. 5). Co se týče plánované „Velké revize RVP“, ta má být provedena v souladu s dokumentem Strategie 2030+ (MŠMT, 2020) a cílit primárně na modernizaci (aktualizaci) vzdělávacího obsahu za posílení rozvoje klíčových kompetencí a uplatňování mezipředmětových vztahů ve výuce zeměpisu.

V reakci na výše zmíněné změny v pojetí zeměpisu jakožto vzdělávacího předmětu přišli pedagogičtí odborníci s mnoha novými metodami a přístupy, které se staly trendy ve výuce zeměpisu.

4.2.1 Trendy ve výuce zeměpisu

V zeměpise se žák učí za využití současných technologií porozumět přírodním procesům a jejich zákonitostem a zohledňovat rovněž společenské faktory, získaným souvislostem dávat prostorové umístění. Zeměpis lze proto označit za systémovou vědu, která v sobě syntetizuje poznatky z fyzickogeografické i sociogeografické sféry (Knecht, 2014). Systémové pojetí geografie není nikterak nové, již v 70. letech minulého století se mu věnoval např. profesor Demek. S nástupem kurikulární reformy v ČR se však nově

vynořily myšlenky zacílit geografické vzdělávání na rozvoj geografické systémové kompetence (koncept je znám především z Německa) a naučit děti geograficky myslet (Knecht, 2014; Bendl & Marada, 2021).

Přestože se nijak výrazně nezměnil vzdělávací obsah zeměpisného oboru, didaktika tohoto vyučovacího předmětu nabrala jiný směr. Učitelé již nekladou otázky jen sami sobě (co, jak a proč žáky naučit), ale i samotným žákům, protože právě aktivní zapojení žáků do výuky zapříčiní rozvoj geografických a jiných kompetencí. Karváňková (2013, s. 102) spolu s Mísařovou a Hercikem (2013) doporučují učitelům pokládat žákům například tyto otázky: „*Kde to je? Jaké to je? Proč to tam je? Jak to vzniklo? Jaký to má vliv? Jak by to mělo být uzpůsobeno vzájemnému užitku člověka a přírody?*“

Dostaneme-li se ke konkrétním trendům ve výuce zeměpisu, nelze v první řadě opomenout důraz na rozvoj mapových dovedností žáků (Havelková & Hanus, 2014). Práce s mapou patřila do výuky zeměpisu odjakživa. Se zavedením RVP se dostalo do popředí úsilí o rozvoj kritického myšlení. Kriticky je třeba přistupovat nejen k textu, ale i k obrazovým materiálům včetně map. Žáci by si měli v průběhu sekundárního vzdělávání osvojit čtyři druhy činností: čtení z mapy, analýzu mapy, interpretaci mapy a tvorbu mapy.

V kontextu digitálního vzdělávání lze rovněž zmínit snahy učitelů o využití pestré palety metod, jež napomůže osvojení digitálních dovedností žákem. Přitom se nemusí jednat o používání digitálních technologií izolovaně v prostředí školy. V rámci zeměpisu se nabízí vzít žáky ven do přírody a využít názornosti terénní výuky. Žáci mohou v terénu načítat QR kódy a plnit v nich zadané úkoly (Svobodová a kol., 2016), hledat „kešky“ v rámci geocachingu (Anděl, 2016) a prohloubit svůj zájem o zeměpis příp. i ve volném čase. Během (nejen) letních prázdnin se mohou žáci zapojit do postcrossingu (Karváňková a kol., 2017) – posílání pohlednic z jimi navštívených míst. Pohlednice pak ve výuce poslouží k evokaci nového učiva (např. pohlednice z evropských destinací jako evokace pro učivo o Evropě) či jako podklad pro prezentaci či referát.

V prostředí školy je pak nejčastěji užíváno aplikací s výukovým potenciálem (např. *Earth Space Lab, Padlet, Kahoot, Plickers, Wordwall, Where is that?, The True Size of*). V tomto směru nelze opomenout aplikaci Geoskop vytvořenou v rámci projektu „Geoskop: distanční výuka zeměpisu na základních školách a gymnáziích“ Přírodovědeckou fakultou Univerzity Palackého v Olomouci.

4.3 Klíčová kompetence k řešení problémů ve výuce zeměpisu

Jak již bylo zmíněno výše, klíčové kompetence jsou vystaveny tak, aby byl jejich rozvoj reálný ve všech vyučovacích předmětech. Některá z diskutovaných témat budou ryze oborová, jiná budou průřezového charakteru. Zrovna problémová výuka má jisté systematické postupy, takže lze předpokládat, že její podoba nebude napříč obory toliko odlišná. Co však lze u jednotlivých předmětů vymezit, jsou cílová zaměření problémové výuky. Knecht (2014, s. 89) nabízí následující:

Při problémové geografické výuce by mělo jít především o to, aby žák dostával příležitosti k aplikaci geografických znalostí a geografického myšlení při řešení geografických problémů, a tím rozvíjel své argumentační dovednosti, motivaci k učení a utvářel si pozitivní postoje k zeměpisu/geografii.

Důraz na argumentační dovednosti směřuje k propojení KK k ŘP s klíčovou kompetencí komunikativní a motivaci k učení s klíčovou kompetencí k učení. Konkrétními nápady na aktivity podporující rozvoj KK k ŘP a dalších kompetencí obohatila české literární pole působnosti pedagožka a dramaturgyně vzdělávacích pořadů České televize Barbara Hansen Čechová. V první podkapitole této závěrečné části teorie bude čerpáno celkem ze dvou jejích publikací, jedné z roku 2006, kterou zhotovila společně s dalšími kolegy pro společnost Scio, a druhé z roku 2009, na které se již podílela sama. Autorkou této práce bylo vybráno celkem osm aktivit, které by rozhodně stálo za to ve výuce zeměpisu (primárně na 2. stupni ZŠ) uplatnit. Do jisté míry jsou tedy i jejím úhlem pohledu modifikovány. Pro detailnější pohled z praxe bude druhá podkapitola věnována výzkumu problémových učebních úloh v učebnicích a ve výuce zeměpisu docenta Knechta z období kolem roku 2007 publikovaném v roce 2014.

4.3.1 Vybrané návrhy konkrétních aktivit

Jako první bude ze „starší“ publikace (Čechová a kol., 2006) zmíněna aktivita s názvem „Co mám na zádech“. Tato aktivita směřuje k podpoře verbální i neverbální komunikace žáků a hledání asociací dle předem určeného klíče, který může a nemusí být sdělen. Učitel si nejprve připraví kartičky s pojmy, např. 15 kartiček s názvy řek a 15 kartiček s názvy úmoří. Každému žákovi pak jednu z kartiček přilepí na záda. Žáci poté putují po třídě a komunikují se spolužáky, aby odhalili, co mají na zádech, příp. jaký je vůbec klíč k vyřešení problémové situace. Aktivita je vhodná pro opakování již probrané látky a zabere cca 10 minut. Poté je vhodné aktivitu reflektovat – zjistit, jak se žákům v dorozumívání dařilo.

Další aktivita nese název „Černá ovce“. Učitel si pro žáky připraví seznam informací a nechá žáky přemýšlet, která z informací mezi ostatní nepatří. Případně lze stejnou aktivitu provést s obrázky nebo předměty. Ve výuce zeměpisu se dají například promítnout (příp. vytisknout) obrázky historických památek jedné země a přimíchat k nim obrázek jedné zahraniční. Nutno dodat, že žáci mohou přijít i na jiná kritéria určení „černé ovce“ – jejich návrh v žádném případě nekritizujeme, ale naopak chválíme. Lze volit jak párovou výuku, tak i skupinovou.

Třetí vybraná aktivita s názvem „Logický řetězec“ má žáky přimět detailněji přemýšlet o probírané látce a utvářet si v rámci ní logické řetězce. Učitel nejprve napíše na tabuli příklad řetězce ze tří článků, např. země – podnebné pásmo – typický živočich. Úkolem žáků je vymyslet v rámci daného předmětu podobné řetězce, jako např. atlas – mapa Asie – mapa Číny. Žáci si touto aktivitou trénují své analytické myšlení, které je důležité pro posílení rozvoje kompetence k řešení problémů. I v tomto případě lze volit jak párovou výuku, tak i skupinovou.

Nyní k těmto třem aktivitám vymezíme dalších pět z novější publikace Čechové z roku 2009.

V celkovém pořadí čtvrtá aktivita s názvem „Analogie“ je zacílena na zjišťování podstaty problému žákem tím, že se pokouší o nalezení analogie k danému jevu v jiné oblasti. Učitel napíše na tabuli krátké tvrzení, např. „deštné pralesy jsou vypalovány a na jejich místě vysazovány palmy olejné“, může připsat i možné řešení daného problému, např. „nekupovat si v obchodech výrobky mající ve svém složení palmový olej“. Žáci se následně pokouší hledat paralelu problému v jiných předmětech, jako je např. dějepis: „původní obyvatelé Severní Ameriky byli vyvražďeni Evropany“ či občanská výchova: „nabídka reaguje na poptávku“, a stejně tak mohou formulovat vlastní návrhy řešení, jako „zastávat kulturní pluralitu“, „poptávat kvalitní komodity“. Žáci mohou pracovat samostatně, ale i ve dvojicích.

Pátá aktivita s názvem „Posuzování“ je též předešlé v mnohém podobná. Žáci si v rámci ní mají prohlubovat znalosti z probraného tématu a rozvíjet vlastní analytické myšlení. V případě probírání tématu klimatu by tak žáci mohli dostat za úkol ve dvojicích nebo ve skupinkách seřadit důsledky klimatické změny od nejméně závažných po nejvíce závažné. S porovnáním výsledků a diskuzí zabere každá z uvedených aktivit kolem 45 minut. Ale rozhodně se vyplatí ji uskutečnit, jelikož jsou při ní u žáků rozvíjeny i klíčové kompetence komunikativní, občanská, sociální a personální, pracovní.

Při šesté aktivitě „Můj názor“ se, jak již název napovídá, žáci učí srozumitelně formulovat a vyjadřovat své názory. Zde se může jednat o aktivitu časově kratší, klidně do 20 minut, za předpokladu, že bude užita pouze jako evokační nebo fixační. Žáci se v rámci zeměpisu mohou vyjádřit k tématům jaderné energie, zelené revoluce, migrace, etnických skupin či rasismu. Žáci se touto aktivitou učí respektovat názory druhých a zaujímat vlastní postoj k problému. Učitel zde musí spolehlivě zastat roli moderátora, aby se diskuze vyvíjela žádoucím směrem a žáci se nebáli o své názory s ostatními podělit. Opět je tato aktivita vhodná i k tréninku komunikačních dovedností.

Na podobné bázi je vystavěna sedmá aktivita nesoucí název „Průzkum veřejného mínění“, avšak s tím rozdílem, že je Čechovou (2009) doporučováno vystavět tuto aktivitu jako dlouhodobý (domácí) úkol. Průzkum veřejného mínění provádějí žáci na vybraném vzorku (spolužácích ve vlastní třídě, jiných třídách, učitelích, rodičích apod.). Nejprve si připraví dotazník (např. v rámci Google Forms) na vybrané téma a ten rozešlou nebo osobně předají vytištěný zkoumanému vzorku. Způsobem odpovídajícím jejich věku zpracují data z průzkumu (např. v Microsoft Excel). Tímto způsobem u nich může být rozvíjena nejen klíčová kompetence k řešení problémů a komunikativní, ale i třeba digitální. Co se týče témat vhodných pro průzkum, mohou se žáci tázat na současnou politickou situaci v ČR, příp. ve světě, či determinantů ovlivňujících výběr vhodného místa pro dovolenou.

V rámci poslední vybrané aktivity se žáci učí nahlížet problém „Z jiného pohledu“. Jedná se o kreativní techniku, kdy učitel napíše na tabuli větu týkající se probíraného tématu. Pokud by se řešilo téma jaderných zbraní, mohla by to být tato: „Jak zabránit třetí světové válce.“ Žáci by následně ve dvojicích (cca 5 minut) vymýšleli jiné formulace tohoto problému: „Jak zajistit mír ve světě.“ „Jak si udržet dobrý vztah s okolními státy.“ Jeden z dvojice žáků by prezentoval svoji formulaci zápisem na tabuli. Poté by se třída domluvila na hodnotící škále (např. od 1 do 10) a přidala body jednotlivým tvrzením. Aktivitu by se dalo uzavřít oceněním autorů vítězné formulace, příp. zadáním eseje o významu vybraného tvrzení (spíše ve vyšších ročnících).

4.3.2 Výzkumné šetření Knechta (2014)

Doc. Knecht, který v současnosti působí na Katedře geografie Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, se dříve ujal výzkumného šetření, které je s nejvyšší pravděpodobností tematicky nejbližší výzkumnému šetření zpracovanému v empirické části této diplomové práce. Jím provedené výzkumné šetření je syntézou výzkumu

kurikula a výzkumu výuky (Knecht, 2014). Předkládaný výzkum měl tedy dvě fáze. V rámci první fáze byly analyzovány vybrané učebnice pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia z hlediska obsahu učebních úloh směřujících k rozvíjení KK k ŘP. Druhá fáze byla zaměřena na zjištění, zda se učitelům daří ve výuce zeměpisu iniciovat výukové situace směřující k rozvoji této kompetence.

V první části výzkumu tvořilo výzkumný vzorek celkem 1 229 učebních úloh obsažených v učebnicích fyzického zeměpisu. Knecht (2014) zvolil 5 učebnic z různých nakladatelství (Fraus, Nakladatelství České geografické společnosti, Nová škola, Prodos, SPN). Jednotlivé úlohy hledal v graficky oddělených částech od výkladového textu, tj. v blízkosti symbolů, na základě barevného odlišení apod. Některé učební úlohy výklad otvíraly (např. v učebnicích nakladatelství SPN), některé výklad zakončovaly (např. v učebnicích nakladatelství Prodos).

Toto první dílčí výzkumné šetření odhalilo skutečnost, že „*učební úlohy ve zkoumaných učebnicích směřují k rozvíjení různých dimenzí a úrovní kompetence k řešení problémů*“ (Knecht, 2014, s. 130). Většina zkoumaných učebních úloh je však vystavena na nejnižší možné úrovni náročnosti, komplexity i systémovosti. Knecht (2014) na jednu stranu chápe důraz na osvojení si poznatků před jejich aplikací, na druhou stranu spatřuje sníženou přítomnost aplikačních učebních úloh v učebnicích zeměpisu za velké negativum. Na rozvoj KK k ŘP je v učebnicích přímo zaměřeno méně než 5 % úloh. Knecht (2014) však podotýká, že si je vědom odborných rozepří již v určení rozmístění a množství učebních úloh v učebnicích obecně. Ke svým doporučením na zvýšení počtu učebních úloh zaměřených na přímý rozvoj KK k ŘP tak přistupuje s opatrností.

Druhá část výzkumu spočívala v pořízení 50 videozáznamů z výuky zeměpisu na 2. stupni ZŠ a nižších stupních gymnázií. Videozáznamy se pořizovaly na 5 školách v Brně od října 2005 do února 2006. Uskutečnění výzkumu ještě před započítáním kurikulární reformy nepovažuje Knecht (2014) za limitující, protože po jejím zavedení neočekával výrazné změny v přístupu učitelů.

Výzkumu zúčastněné školy se lišily materiálním vybavením. Výuka zeměpisu probíhala jak v běžných (kmenových) třídách, tak i ve specializovaných učebnách. Na videozáznamech bylo zachyceno 6 tříd, 6 učitelů a 131 žáků. Všichni vyučující byli kvalifikovaní pro výuku zeměpisu v rámci nižšího sekundárního stupně vzdělávání a délka jejich praxe se pohybovala v rozmezí od 2 do 17 let.

Výsledky druhé dílčí části výzkumného šetření jasně prokázaly, že se v českých školách problémová výuka nikterak zvlášť neuplatňuje. Pouze 7 z 50 výukových situací

prokázalo částečný potenciál pro rozvoj kompetence k řešení problémů žáků. Jako jisté negativum bylo rovněž vyzorováno, že učitel některé problémové úlohy řeší zcela či částečně sám. Učitelé totiž neposkytovali žákům dostatek času na práci a prostoru k sebevyjádření. Z hlediska vzdělávacích obsahů byly u žáků úspěšné ty fenomény, se kterými se mají možnost setkat v každodenním životě a které zpravidla vnímají spontánně (množství vody v řece, sněžení, význam lesů apod.). Zde je ze strany učitelů určitě prostor pro zlepšení.

Na základě výše zmíněného je dle Knechta (2014) nutné daleko více iniciovat výukové situace, které by žákům zprostředkovaly hlubší porozumění studovaných fenoménů, a současně u nich podporovat uvědomování si souvislostí mezi těmito fenomény. Někteří žáci jsou schopni (sami nebo s pomocí) generovat užitečné myšlenky a zajímavé názory, jen potřebují mít pro takové činnosti zajištěné podmínky. V tomto směru nese břímě učitel. A pokud se k takovému břemeni přičtou kázeňské problémy ve třídě, bude navození vhodné výukové situace těžké pro obě strany. Zde pomohou jen nové postupy a nová pravidla. Učitel i žák opustí svou komfortní zónu, jejich role se změni, ale výuka bude daleko přirozenější.

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Metodologie výzkumu

Kurikulární reforma byla provedena před více než 15 lety, přesto jako by se ve školství stále ještě učitelé přikláněli spíše k tradičním formám a metodám výuky. Zkušenosti autorky z dob, kdy sama byla žákyní ZŠ i gymnázia, a absolvovaných pedagogických praxí, tuto tezi jen podpořily. Přitom zeměpis pro svůj multidisciplinární charakter – spojení přírodovědného a společenskovedního učiva – nabízí široké spektrum možností rozvoje klíčových kompetencí napříč různými tématy. Nejen v důsledku těchto myšlenek se zrodil nápad na provedení tohoto výzkumu. Velkou roli hrál i fakt, že autorka již jednou kvalitativní výzkum v podobě polostrukturovaných rozhovorů s učiteli na podobné téma (rozvoj digitální gramotnosti) prováděla v rámci své bakalářské práce a má s ním tedy jisté zkušenosti.

Stejně jako v předešlé kvalifikační práci, bylo i v této užito prostředků, které nabízí metodologie výzkumu. Tu lze dle Gavory (2010) definovat jako vědní disciplínu, „*kteřá zkoumá a opisuje plánování, organizaci a realizaci výzkumu včetně vyhodnocení výzkumných dat.*“ Následující podkapitoly budou proto věnovány stanoveným cílům výzkumného šetření, charakteristice výzkumného souboru, technice a metodě sběru dat. Nebude chybět zmínka o etické dimenzi výzkumu ani o samotném průběhu sběru dat a jejich následné analýze. Interpretaci dat je v této práci věnována speciální kapitola. Nutno podotknout, že získané výsledky výzkumu nelze vztáhnout na všechny pedagogy v České republice, jelikož se výzkum týkal pouze desítky učitelů v rámci dvou regionů.

5.1 Cíl výzkumu

Za hlavní cíl výzkumného šetření si autorka stanovila zjistit, jakými způsoby učitelé rozvíjejí kompetenci k řešení problémů ve výuce zeměpisu. Dílčí cíle zaměřila na zjištění, jak učitelé vnímají klíčové kompetence se zaměřením na kompetenci k řešení problémů. Dále jak učitelé přispívají k motivaci žáků k řešení problémů, jaké výukové metody a formy výuky učitelé k rozvoji kompetence k řešení problémů ve výuce zeměpisu používají a jakou roli hraje v procesu rozvoje dané kompetence jejich a žákova osobnost.

Z výše zmíněného hlavního cíle byla vytvořena hlavní výzkumná otázka ve znění: Jakým způsobem učitelé rozvíjejí u žáků kompetenci k řešení problémů?

A z ní pak byly odvozeny dílčí, resp. zpřesňující otázky (Linderová a kol., 2016):

1. Jak učitelé vnímají klíčové kompetence obecně?

2. Jak učitelé vnímají kompetenci k řešení problémů?
3. Jak učitelé u žáků podporují jejich motivaci k řešení problémů?
4. Jakou roli hraje v procesu rozvíjení kompetence k řešení problémů osobnost učitele?
5. Jakou roli hraje v procesu rozvíjení kompetence k řešení problémů osobnost žáka?
6. Jakou roli hraje v procesu rozvíjení kompetence k řešení problémů prostředí, ve kterém se problémové vyučování uskutečňuje?
7. Jaké učitelé používají formy výuky k rozvoji kompetence k řešení problémů žáků?
8. Jaké učitelé používají výukové metody k rozvoji kompetence k řešení problémů žáků?
9. Jakými způsoby učitelé hodnotí žáky při problémovém vyučování?

5.2 Výzkumný soubor

Předkládaná práce je didaktického charakteru. Není tedy divu, že do výzkumu byli osloveni pedagogové, na doporučení vedoucího práce konkrétně učitelé na 2. stupni ZŠ, a to za předpokladu, že na ZŠ bude více prostoru k rozvoji kompetence k řešení problémů. Záměrem diplomové práce je zmapovat rozvoj kompetence k řešení problémů ve výuce zeměpisu, tudíž bylo rovněž základní podmínkou oslovit učitele této aprobace, příp. mající s výukou tohoto předmětu alespoň nějaké zkušenosti. Podmínku působnosti na 2. stupni ZŠ splnili všichni informanti. Co se týče aprobovanosti, získalo magisterský titul v oboru Zeměpis (příp. Geografie) devět z deseti informantů (viz **tab. 3**).

Oslovování byli zprvu výhradně učitelé z Olomouckého kraje, později i z kraje Vysočina. Byla patrná snaha získat do výzkumu nejen ženy, ale i muže, aby byly zajištěny názory na danou problematiku z pohledu obou pohlaví. Poměr žen ku mužům nakonec dosáhl hodnoty 7:3. Rozdíly v délce praxe a věku jednotlivých informantů jsou zcela náhodné, stejně tak různorodost v oborových kombinacích.

Tab. 3: *Výzkumný soubor*

Anonymní kód	Věk	Délka praxe	Vystudovaná aprobace
Učitelka 1	31 let	4 roky	Zeměpis, španělský jazyk
Učitelka 2	43 let	5 let	Zeměpis, biologie, environmentální výchova
Učitelka 3	37 let	2 roky	Zeměpis, tělesná výchova
Učitelka 4	30 let	2 roky	Zeměpis, chemie
Učitelka 5	41 let	12 let	Zeměpis, biologie, geologie
Učitelka 6	59 let	34 let	Zeměpis, matematika
Učitelka 7	36 let	6 let	Zeměpis, dějepis

Učitel 8	26 let	3 roky	Zeměpis, dějepis
Učitel 9	43 let	6 let	Aplikovaná tělesná výchova
Učitel 10	27 let	3 roky	Zeměpis, chemie

Zdroj: vlastní výzkum

5.3 Etická stránka výzkumu

Každý výzkum s sebou přináší etické otázky, které je třeba řešit – jak z pohledu výzkumníka, tak rovněž informanta. Pro výzkumníka to znamená v prvé řadě vyslechnutí účastníka a plné podílení se na jeho životních radostech i těžkostech (Mišovič, 2019). Většina rozhovorů tak nabývá až terapeutické povahy, kdy je hlavním cílem výzkumníka, aby se při dotazování informant cítil bezpečně a nebál se svěřit (Hendl, 2005). Nejen na základě této myšlenky lze dovozovat, že je účast informanta ve výzkumu vždy založena na principu dobrovolnosti (Mišovič, 2019).

Proto i učitelé účastní tohoto výzkumu byli s dostatečným předstihem informováni o průběhu a okolnostech prováděného šetření. Před samotným započítím výzkumu dostali k prostudování písemný informovaný souhlas (viz **příloha 1**), který stvrdili svým podpisem. Aktivní souhlas (Hendl, 2005) s účastí ve výzkumu a nahráváním rozhovoru byl potvrzen ještě podruhé ústní formou před samotným dotazováním. V případě obou forem – písemné i ústní – byli informanti seznámeni s cílem výzkumu, průběhem a zaznamenáváním onoho dotazování, následnou podobou analýzy dat včetně způsobu zachování anonymity všech účastníků. Informanti byli rovněž informováni o webové stránce, na které bude diplomová práce dostupná k nahlédnutí.

Co se týče již nastíněné anonymity účastníků výzkumu, ta je ošetřena v rámci interpretace dat náhradou jmen učitelů pojmy „učitelka“, příp. „učitel“, a náhodně přiděleným číslem.

5.4 Technika sběru dat

K uskutečnění výzkumu bylo v rámci této práce užito kvalitativního přístupu. Přestože lze dnes kvalitativní přístup považovat za svébytnou techniku sběru dat, panuje stále velká terminologická rozrůzněnost v definici tohoto termínu (Švaříček & Šedřová, 2007). Řada autorů se uchýlila k negativnímu vymezení. Například Strauss a Corbinová (1999, s. 10) definují kvalitativní výzkumný design jako „*jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.*“ Kvalitativní výzkum tak pracuje daleko více se slovy než s čísly a umožňuje větší

zaměření na zjišťování postojů, názorů a zkušeností jednotlivců, což k naplnění stanovených cílů tohoto výzkumu přišlo vhod. Neznamená to však nutně, že se kvalitativního výzkumu účastní malý počet respondentů (Švaříček & Šed'ová, 2007).

Ani metoda sběru dat přesně neurčuje, o jakou techniku se jedná. Jak metoda pozorování, tak metoda rozhovoru se mohou užít v rámci obou přístupů – kvalitativním i kvantitativním. V tomto případě nám spíše napoví účel, se kterým byl sběr dat proveden (zatímco standardizovaný rozhovor vede ke kvantifikaci, polostrukturovaný daleko více ke kvalitativnímu posouzení získaných dat). Z časového hlediska je kvalitativní výzkum dle Hendla (2005) longitudinálního charakteru, to znamená, že sběr dat i jejich následná analýza probíhá v rámci tohoto přístupu v delším časovém horizontu. Výzkumník si tak musí na uskutečnění výzkumu vymezit dostatek času. Dalším významným rozlišovacím prvkem mezi kvalitativní a kvantitativní metodologií je pak metoda usuzování. Pro tu kvalitativní je typická indukce, zatímco pro kvantitativní spíše dedukce (Linderová a kol., 2016).

5.5 Metoda sběru dat

Vzhledem k tomu, že bylo třeba zjistit názory učitelů na klíčové kompetence (zvláště na kompetenci k řešení problémů) a jaké mají zkušenosti s problémovým vyučováním, byl určen pro tento výzkum jako metoda sběru dat rozhovor. Jeho prostřednictvím se předávají životní zkušenosti a postoje nejlépe (Seidman, 2006). Informant se svěřuje se svými životními příběhy a výzkumník skrze tyto příběhy odhaluje nevyřčené souvislosti.

Za vůbec nejflexibilnější typ rozhovoru (Mišovič, 2019) se považuje polostrukturovaný rozhovor stojící na pomyslné škále přesně mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Na rozdíl od strukturovaného umožňuje výzkumníkovi měnit při dotazování pořadí otázek, případně vymýšlet otázky nové, doplňující, a tak efektivně reagovat na nový směr rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor poskytuje rovněž prostor pro volnou, přirozenou a nenucenou komunikaci výzkumníka a účastníka rozhovoru, kteří jsou v rovnocenném vztahu. O to víc působí rozhovor citlivě (srov. s terapeutickou povahou rozhovoru v **kap. 5.3**). Z těchto důvodů byl zvolen jako metoda sběru dat.

Vezmeme-li v potaz další hlediska (Gavora, 2010), dle kterých lze rozhovory klasifikovat, jednalo se o rozhovory individuální za účelem zajištění anonymity a větší otevřenosti informantů. Potenciální účastníci výzkumu si rovněž mohli určit, zdali se bude jednat o rozhovory přímé (uskutečněné skrze osobní setkání u nich na škole, na

Přírodovědecké fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, nebo kdekoliv jinde – např. v kavárně) nebo on-line (na jakékoliv platformě).

5.6 Realizace výzkumu

Výzkumné šetření lze rozčlenit do tří etap, a to na přípravnou, realizační a vyhodnocovací (Gavora, 2010). V rámci přípravné etapy byly promyšleny a sepsány otázky do rozhovorů a následně pro lepší přehlednost seskupeny dle témat do okruhů (viz **příloha 2**). Přípravnou etapu rovněž doprovázelo pravidelné a ve většině případů opakované oslovování učitelů do výzkumu – skrze e-maily, telefonicky i osobně. Celkem tak bylo o účast ve výzkumu požádáno 45 učitelů, přičemž jak je známo z **kap. 5.2**, potvrdilo účast nakonec jen 10 z nich.

Všichni oslovení byli informováni o záměrech výzkumu, jeho anonymizaci i možnosti uskutečnit rozhovor jakoukoliv formou (prezenčním setkáním na místě dle jejich výběru nebo on-line formou skrze jakoukoli platformu). Učitelé, kteří přislíbili účast, využili ve větší míře možnosti on-line setkání (kvůli nedostatku času či jejich velké vzdálenosti od Olomouce). Všechna on-line setkání (celkem jich bylo 6) proběhla skrze platformu Microsoft Teams značně užívanou školami během pandemie covid-19. Jakmile byl s daným učitelem domluven pevný termín konání rozhovoru, vytvořila výzkumnice v rámci platformy soukromý tým a v něm schůzku, do které následně účastníka jakožto hosta přizvala. Ani při jednom on-line setkání nenastaly technické problémy.

Osobní setkání se domlouvala též na konkrétní termín a čas. Co se týče prostředí, zvolili si dva učitelé k uskutečnění rozhovoru místo výkonu své práce („svou“ školu), s dalšíma dvěma proběhla schůzka v kavárně. Jak již bylo zmíněno v kapitole týkající se etické stránky výzkumu, všichni informanti (nehledě na formu setkání) ztvrdili svůj souhlas s účastí ve výzkumu podpisem a ústně do diktafonu a před samotným dotazováním jim byly poskytnuty všechny potřebné informace.

Veškerá setkání se uskutečnila od ledna do března 2023, byla velice příjemná a obohacující, někteří pedagogové dokonce nabídli výzkumnici tykání. Celkem bylo nahráno 265 minut zvukového záznamu.

Každý zrealizovaný rozhovor byl přepsán do podoby doslovné transkripce (viz **příloha 3**) za účelem zachování autentičnosti promluv zúčastněných (Hendl, 2005).

5.7 Analýza dat

Jakmile má výzkumník k dispozici doslovné přepisy rozhovorů, čeká jej analýza dat obsažených ve výpovědích účastníků výzkumu. Při prvním seznamování se s daty je poměrně efektivní použít techniku otevřeného kódování. Cílem otevřeného kódování je tematické rozkrytí, tj. otevření, textu (Hendl, 2005). Výzkumník si nejprve přepsaný rozhovor rozčlení dle potřeby na jednotky (slova, sekvence slov, věty, odstavce) a každé vzniklé jednotce přidělí kód. Ten může mít podobu pojmenování či přiděleného nového významu dané jednotce, případně výrazu užívaného samotnými informanty – takovému kódu se pak dle Švaříčka a Šed'ové (2007) říká „in vivo kód“.

V případě tohoto výzkumu bylo kódování provedeno v textovém editoru Microsoft Word za využití nástroje Komentáře v sekci Revize. Pro evidování seznamu a umístění jednotlivých kódů v textovém editoru posloužil tabulkový procesor Microsoft Excel. Po dokončení otevřeného kódování byla provedena kategorizace. Ta spočívá v systematickém seskupování kódů do kategorií a následně i subkategorií (viz ukázka v **příloze 4**) na základě významové podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti.

Nakonec bylo vytvořeno celkem 7 kategorií:

1. Determinanty přístupu ke klíčovým kompetencím,
2. Zdroje inspirace,
3. Klíčová kompetence k řešení problémů a výuka zeměpisu,
4. Používané metody, formy a didaktické prostředky,
5. Determinanty ovlivňující výkon učitele,
6. Determinanty ovlivňující výkon žáka,
7. Další doporučení pro problémové vyučování.

6 Interpretace dat

Při interpretaci dat bylo využito analytické techniky tzv. vyložení karet. Tato technika spočívá v tom, že „výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kapitol“ (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 226).

6.1 Determinanty přístupu ke klíčovým kompetencím

Koncept klíčových kompetencí se objevil v českém školství téměř znenadání. Jaksi automaticky se skrze nastudování příruček počítalo s tím, že jej učitele pochopí, přijmou a zařadí do své výuky. Ve skutečnosti se ne každý pedagog s konceptem skutečně ztotožnil. Najdou se tací, kteří konceptu dodnes vytýkají přespřílišnou abstraktnost a snaží se v něm najít nějaký smysl právě proto, aby získali motivaci k jeho implementaci do výuky. Ke ztotožnění se s kurikulární reformou je rovněž potřeba pozorovat hladký průběh jejího zavádění z vyšších pozic. Ambivalentní vztah informantů ke klíčovým kompetencím pak podporuje skutečnost, že se jim nedaří věnovat dostatečný prostor jak probírání učiva, tak rozvoji kompetencí žáků.

6.1.1 Abstraktnost pojmu

Přes veškeré snahy MŠMT a dalších odborníků se i nadále učitelé potýkají s problémem abstraktnosti pojmu „klíčové kompetence“. Z výpovědí informantů je patrné, že se tento problém týká z větší části starších pedagogů, jak popisuje např. učitel 8: „(...) *pro mě je to relativně uchopitelné lépe než pro starší kolegy. Ale prostě chápu, že pro někoho, když se řeknou slova jako digitální kompetence, kompetence k řešení problémů atd., že je to jako pojem, pod kterým si těžko někdo může něco představit.*“ Právě starší ročníky učitelů jsou zaběhnuty ve svých postupech a mohou tyto „zlepšováky“ považovat za zbytečné.

Koneckonců se někteří informanti shodli na tom, že definovat si kompetence pro ně není na pořadu dne. Dělají svoji práci, jak nejlépe dokáží, a nějaké kompetence určitě rozvíjejí i bez jejich přímého pojmenování. Takto se vyjádřila např. učitelka 6: „(...) *pokud se chystám na hodinu, tak mě teda hlavou opravdu žádný klíčový kompetence neprobíhají,*“ a ještě dodala: „*to se radši spíš zaměřím na to, jak jim to podat a co s nimi dělat než tady studovat, co by tam mělo být za nějaký slovíčka.*“ Učitelé se k tomuto přístupu uchylují primárně z časových důvodů, jak sdělila učitelka 5: „(...) *v té běžné*

praxi člověk nemá jako šanci pořád se tím zabývat a řešit.“ S tímto polarizuje názor učitele 10, který se domnívá, že definici klíčových kompetencí nelze brát na lehkou váhu. Pokud pedagog neví, co se pod pojmem skrývá, těžko bude cílit na jejich rozvoj.

Abstraktnost pojmu vyvolává u některých učitelů až negativní emoce, které pak vedou k demotivaci se konceptem klíčových kompetencí vůbec zabývat. Učitelka 3 se svěřila: *„Klíčové kompetence, to je dobré zaklínadlo. Je to takový pojem, pod kterým není vůbec nic.*“ Větším vzhledem do praxe se dá dle některých informantů změnit názor. Svě o tom ví učitelka 4:

Dřív jsem tomu možná moc nerozuměla, i když jsem měla třeba na fakultě ty didaktické předměty, tak mi to přišlo jako takové prázdné řeči. Ale čím dál víc teďka mi přijde, že se na to ve výuce soustředím – ne na učivo, ale na naplňování výstupů, na rozvíjení těch kompetencí, co přesahují hranice toho předmětu.

Abstraktní pojmy jsou obecně těžko uchopitelné a aplikovatelné do praktických situací. Učitelé si skrze vlastní práci s žáky uvědomují, že je potřeba pojům porozumět primárně proto, aby byl pochopen jejich smysl. Proto lze vycházet z předpokladu, že učitelé daleko snáze koncept klíčových kompetencí přijmou, když v něm onen smysl naleznou.

6.1.2 Smysl klíčových kompetencí

Informanti nebyli co se konceptu klíčových kompetencí týče toliko skeptičtí, jak se z předchozí kapitoly může zdát. Valná většina se vymezovala pro jejich implementaci do edukačního procesu se slovy: *„(...) kompetence vnímám jako krok kupředu, krok dobřej“* (učitelka 1). Rozvoj klíčových kompetencí dává smysl hned z několika hledisek. Žáci jednak kompetence snáze uplatní ve svém běžném životě, jak popisuje učitelka 5: *„(...) tady toto fakt v životě se jim bude hodit, jakože ať půjdou kamkoliv do práce, tak zapomenou, co se učili – nějaký státy. Ale že když se naučí pracovat ve skupině a něco řešit, tak že to prostě fakt budou v životě potřebovat.*“ Stejného názoru je i učitel 8.

Dále lze smysl klíčových kompetencí, resp. smysl jejich rozvoje, spatřovat v podpoře žáků k samostatnosti. *„Jde o to, aby se naučili i spoléhat sami na sebe, sami vyhledávat informace, sami se zorientovat v problému, co se po nich vlastně chce a ten problém vyřešit“* (učitel 7). Ať už si toto uvědomí učitel nebo žák, pro oba to bude mít stejně motivační přínos.

Učitelé často pojmají své povolání jako poslání a největším zadostiučiněním je pro ně, když si žáci z jejich pedagogického působení něco odnesou: „(...) *doufám, že si jednou na mě vzpomenou a něco se jim tam uloží a bude to k něčemu*“ (učitelka 3). Je vysoce pravděpodobné, že budou žáci dobře vzpomínat na učitele, který jim nejenže předal nějaké znalosti, ale i posílil jejich dovednosti, schopnosti a postoje.

6.1.3 Systémovost kurikulární reformy

Jak již zaznělo v teoretické části této práce, jednou z podmínek pro úspěšné zavedení reformy je její postupná, ale důkladná příprava a realizace. Někteří účastníci tohoto výzkumu naznačili, že málokterá školská reforma je systematická a pro ně srozumitelná. Učitel 10 si myslí, že v případě té týkající se klíčových kompetencí je na vině malé zapojení odborníků z praxe: „(...) *chtělo by to větší diskuzi těch odborníků z praxe a té aplikace jako takové, tedy, jak to správně vlastně dělat, což ti učitelé mnohdy v mnoha předmětech nevědí.*“ Důkladnější popis postupu, jak aplikovat klíčové kompetence do reálné výuky, by ocenila i učitelka 1: „*To, jak to proběhlo, a jak asi málo to bylo jako popsáno, jak ty kompetence naplňovat třeba v těch jednotlivých předmětech a jak dobře se to propisuje do školních vzdělávacích programů a tak dál. To už jako bych viděla jako jinou diskuzi.*“

Co učitele překvapuje o to více je fakt, že se konceptualisté reforem nepoučili ze svých chyb při realizaci této reformy a přemýšlí o dalších z pohledu učitelů nelogických změnách v kurikulu. Učitel 8 se takto vyjádřil k současné debatě vládní koalice nad zrušením devátých tříd ZŠ: „(...) *tady něco deset let řeší a zase teďka zkratkovitě se rozmyslí ,tak to celý překopem a možná z toho zas něco bude‘. Jako ten systém mi v tom chybí.*“

Pokud není reforma důkladně promyšlená, vždy se to nakonec odrazí v praxi a doplatí na to nejen učitelé a žáci, ale i ředitelé a další subjekty. Jelikož i v jejich zájmu je vytvořit otevřený, fungující a srozumitelný školský systém. V další kapitole se podíváme na jeden z největších problémů, který s sebou školská reforma zavádějící klíčové kompetence přinesla – nekončící hledání správného poměru probírání učiva ku rozvoji kompetencí.

6.1.4 Hledání rovnováhy mezi sdělováním poznatků a rozvojem kompetencí

Jedním z cílů kurikulární reformy bylo poskytnout ve výuce všech vzdělávacích oborů prostor pro rozvoj klíčových kompetencí na úkor omezení rozsahu vzdělávacích obsahů těchto oborů. Vesměš všichni dotazovaní učitelé se shodli, že k tak významným změnám v rozsahu vzdělávacího obsahu nedošlo: „(...) *když by se vzaly ty staré osnovy, tak jak to bylo dřív, a srovná se to se současným RVP, tak třeba to vezmu v rámci toho zeměpisu, dějepisu, tam se toho zas až tak moc nezměnilo. Pořád se jede podle starých osnov*“ (učitelka 7). Na rozvoj klíčových kompetencí tak stále není ve výuce dostatek prostoru, jak popisuje učitel 8:

Nejde to prostě dělat každou hodinu, protože já s nima musím stihnout tak širokou látku, že to kolikrát člověk žene. Teď to dvacetkrát odpadne. V tomhle vidím problém. Kdyby se zestručnily, co se týče těch vzdělávacích programů, ty širě, pak by se na tom dalo líp vypracovat.

Stejný učitel uvedl, jaká je situace v rámci výuky zeměpisu v 6. ročníku ZŠ:

Teď učím v šestce. A u nás máme ŠVP ve stylu, že za první rok zeměpisu mají stihnout všechno z obecného, což znamená prostě od vesmíru přes všechny sféry a ještě se má podle ŠVP stihnout jako Antarktida, Arktida, Afrika, Austrálie. V šesté třídě! Tak si potom představ, jak člověk prostě to má ty témata do šířky rozvíjet co se týče těch kompetencí.

Někteří učitelé se snaží klíčovými kompetencím poskytnout prostor za každou cenu: „*Čím dál víc právě se snažím ty věci, ty aktivity, které plánuju ve svých hodinách nesusoudřit čistě jenom na ty znalosti, na čistě obsah toho zeměpisného učiva, na nějaké seznamy*“ (učitelka 4). Dokonce kvůli tomu bojují se svými kolegy, příp. i se samotným vedením školy. Nutno podotknout, že mnohdy neúspěšně. „*Já jsem třeba říkala, že všechny ty věci, co jsou v té učebnici, v tom programu být nemusí. Ale jako tehdy vlastně starší kolegové řekli ,ne, všechno tam dáme.‘ Takže tam byl takovej ten střet*“ (učitelka 5). Velkou roli tady tak hraje odhodlání učitele a jeho schopnost prosadit si na škole své návrhy. Ve změnách ŠVP mají obvykle hlavní slovo předmětové komise, takže právě zde se nabízí diskutovat a argumentovat.

Jak co nejvíce zefektivnit výukový proces se učitelé učí celý život. Nové poznatky a nápady čerpají z různých zdrojů inspirace.

6.2 Zdroje inspirace

Získat nový pohled na problematiku klíčových kompetencí či jen načerpat inspiraci na další výukové aktivity se dá skrze školení, příp. i jiné vlastní zdroje inspirace. Na základě této myšlenky je vystavena předkládaná kapitola. První část prezentuje přístup učitelů ke školení, druhá je věnována tipům na další zdroje inspirace.

6.2.1 Školení

Informanti byli v prvé řadě tázáni, zdali jsou obecně účastí na školení nakloněni. Většina se vyjádřila kladně se slovy: *Já se ráda rozvíjím dál* (učitelka 4). *„Určitě. Já jsem teďka vlastně byla na rodičovské, tak jsem nikde dlouho nebyla. Ono i přes ten covid teďka nebylo moc příležitostí“* (učitelka 7). Školení jsou však specifická tím, že bývají iniciována z pozice vedení. Problém nastává, když jim ředitelé nejsou nakloněni: *„Na nějaké jakoby školení nebo tak nejsme vůbec posíláni. Ani pan ředitel u nás tomu není úplně nakloněný“* (učitelka 3). Naopak učitelka 6 si velice pochvalovala pravidelná školení pro sborovnu, která iniciuje vedení: *„Nám tady ta školení, jakoby co se týkají tady těch obecných věcí, tak nám to vlastně ředitelství už spoustu let zařizuje jakoby školení pro sborovnu. Prostě nám řeknou, že to školení bude a my nikam nejedeme, ale oni si zvou ty školitele vlastně k nám.“* Tento druh školení má velkou výhodu v tom, že jeho účastníci (pedagogové) nemusí nikam dojíždět ani si brát na takovou událost volno. Učitelka 6 se dále svěřila, že na tomto principu se účastnila školení týkajícího se tvorby ŠVP.

Pokud si mají učitelé vybrat jedno školení z nějaké konkrétní nabídky, často se zajímají o to, kdo jej vede a jak moc konkrétní, a tedy pro praxi přínosné, je dané téma. *„Záleží, kdo by to vyučoval, co bych si o tom zjistila“* (učitelka 4). *„Záleželo by i přímo na těch tématech“* (učitel 10). *„Pokud by to bylo koncipováno jako nějaký workshop, který k něčemu bude, určitě ano. Ale pokud by se prostě mělo jednat o nějakou suchou metodickou teorii, tak je to pro mě potom ztráta času“* (učitel 8).

Velkou překážkou v další účasti je pro učitele obvykle fakt, že doposud nabízená školení nebyla žádané kvality. *„Na rovinu, jako osobní zkušenost, jedna z pěti věcí v rámci těch webinářů nebo nějakých školeních mi k něčemu byla“* (učitel 8). Učitelé mají díky výuce a s ní spjatými povinnostmi dosti nabitý program. Pokud tedy nedostanou k účasti na školení vyloženě volno, je malá pravděpodobnost, že se jej zúčastní dobrovolně: *„(...) tím, že ještě doučuji a mám další kroužky a činnost, tak ty odpoledne*

mám nabité a už prostě nemám tu kapacitu, abych třeba večer byl ještě někde na školení“ (učitel 10).

Z výše uvedeného vyplývá, že každý pedagog má jinak nastavené podmínky pro účast na školení. Souhrnně lze říci, že nejvíce lákavé je pro informanty školení zaměřené na konkrétní téma vedené odborníkem, který účastníkům zprostředkovává konkrétní tipy do výuky. V případě školení je rovněž velmi klíčová podpora ze strany ředitele. Pokud nepřichází, měl by učitel ve vlastním zájmu hledat další zdroje inspirace.

6.2.2 Další zdroje inspirace

V důsledku vzniku internetu se učitelům naskytlo nespočet příležitostí k načerpání inspirace: *„Myslím si, že těch zdrojů inspirace je víc, než bylo třeba před těmi 10 lety, když jsem začínala. To se jelo tak ještě jako hodně postaru“ (učitelka 7).* Internet je tak pro pedagogy jedním z dnešních hlavních zdrojů inspirace: *„(...) já hledám inspiraci na internetu“ (učitelka 6).* Z konkrétních internetových domén volí učitelka 1 webové stránky neziskových organizací:

Je to „NaZemi“, je to „ARPOK“, je to „Člověk v tísni“ a varianty, který dělají. Takže buď je to jako v rámci mediální výchovy, výchovy „Jeden svět na školách“ a videotéka k tomu. Anebo jsou to jednotlivé metodiky a lekce, který právě dělají v rámci globálního rozvojového vzdělávání, ať už Tereza „NaZemi“, Veronika „ARPOK“.

Stejná učitelka dále doporučuje pro environmentální témata a klimatické vzdělávání web „Učím o klimatu“. Nejen učitel 8, ale i další účastníci výzkumu si velice pochvalovali projekt „Zachraň Zeměpis“, který není na nápady do výuky zeměpisu nikterak chudý: *„Když bych měl jmenovat jednu věc, tak je to určitě ta koncepce, kterou dělali kluci, Martin Jelínek, což je prostě ‚Zachraň Zeměpis‘ a myslím si, že jedna z těch věcí, co v posledních pěti letech je určitě super.“* Rovněž nelze opomenout facebookové skupiny, které se v posledních letech těší velké oblibě: *„Tedka se na Facebooku objevilo hodně takových skupinek – ‚Geografie v praxi‘, ‚Zeměpis jinak‘“ (učitelka 7).* Učitelka 2 zmínila další facebookovou skupinu, a to „Učíme zeměpis“, učitel 8 ještě „Učitelé+“.

Ne všichni učitelé jsou však zastánci sociální sítě Facebook, a proto si nechávají tipy a triky zde zveřejněné sdělovat od kolegů. Taková situace nastala u učitelky 6: *„Kolegyně říkají, že jsou výborné nápady na Facebooku, ale já teda nejsem příznivcem Facebooku, vůbec nemám facebookovej profil, takže asi o hodně přicházím, protože tam asi ty nápady jsou. Ale oni zase kolegyně ty nápady sdílejí, takže nám to předají.“*

Kolegy pedagogy lze rovněž považovat za velice častý zdroj inspirace. Učitelka 4 se ráda inspiruje i nápady na nižším stupni vzdělávání: „(...) mě hodně dalo radit se s těmi kolegyňkami, co učí i na tom nižším stupni, kdy prostě řadu metod, které prostě používají, jsem třeba nějakým způsobem si předělala, přebrala a nějak zaimplementovala do té svojí výuky.“ Učitel 10 pak zdůraznil, že nezáleží na věku daného kolegy a inspirovat se tak může i starší od mladšího: „(...) v té učitelské praxi se strašně nosí to, že ti starší kolegové dávají sežrat těm mladším, že oni jako mají ty roky praxe, ale i mladší kolega může inspirovat toho staršího s nějakou jako metodou.“

Neopominutelným zdrojem inspirace jsou koneckonců i odborné časopisy a knihy. „Tak my s kolegyňkami se inspirujeme hodně jako u toho Roberta Čapka skrze jeho knížku *Moderní didaktika nebo sledujeme ty jeho videa*. Byly jsme i na seminářích vlastně. Takže to mi dává asi tak nejvíc“ (učitelka 5). „Anebo potom ještě *‘Zeměpisné rozhledy’*, ty taky většinou, jako časopis. Tak ten tam taky kolikrát jakože má krásně zpracovaná ty témata a řeší tam i třeba tu výuku, jak by to mohlo vypadat, v některých číslech“ (učitelka 2).

Inspirace nejen pro výuku zeměpisu lze nabrat téměř odkudkoliv. Důležitým faktorem tedy stále zůstane vnitřní přesvědčení jedince chtít se dále vzdělávat a posouvat o level výš své vyučovací hodiny.

6.3 Klíčová kompetence k řešení problémů a výuka zeměpisu

Klíčové kompetence by měly vzhledem ke svému nadoborovému a mezipředmětovému charakteru být schopny najít uplatnění v každém vzdělávacím oboru, resp. vyučovacím předmětu. Koneckonců to potvrdili i sami informanti: „*Já si myslím, že když člověk chce, tak každé předmět je vhodnej. Nebo že když prostě se zaměřím, tak se určitě v každém předmětu najde něco, co se dá jako použít*“ (učitelka 5). Učitelé zúčastnění tohoto výzkumu byli dotazováni, zdali považují zeměpis za předmět vhodný k rozvoji kompetence k řešení problémů a do jednoho se shodli na kladném stanovisku. Učitelka 1 kupříkladu podotkla: „*Kompetence k řešení problémů určitě má místo ve výuce zeměpisu. Nabízí se tam spousta otázek nebo aktivit, úkolů problémově zaměřených.*“ Učitelka 4 své stanovisko zdůvodnila takto:

Z těch předmětů, co já učím, tak mi přijde rozhodně nejpraktičtější pro tedy naplňování téhle kompetence. Protože je tam právě ta velká volnost, řekla bych snad až hravost v těch možnostech, všech metodách, které člověk může využít k tomu, aby naplnil ty nějaké výstupy, aby děti naučil to učivo, tak může prostě využívat leccos.

Právě praktičnost a smysl zeměpisu jako samostatného vyučovacího předmětu na 2. stupni ZŠ a gymnáziích je často ožehavým tématem nejedné odborné diskuze. Učitel 8 se svěřil se svými zkušenostmi z pohovorů na pozici učitele: „*Setkávám se třeba s názorem, když jsem měl pohovory, že jako zeměpis, to může učit každej. Ale já vždycky jako říkám ,no, to může, ale on je pak jako učitel zeměpisu a učitel zeměpisu.*“ Mezipředmětový charakter zeměpisu je tak velkým benefitem a zároveň limitem tohoto vyučovacího předmětu. V následujících podkapitolách se zaměříme nejprve na zeměpisná témata, která lze považovat za „problémová“ (ve smyslu, že jsou vhodná pro zařazení do problémové výuky). Ve druhé podkapitole se budeme zabírat výše zmiňovanými mezipředmětovými vztahy.

6.3.1 Problémová témata

Když se dotazovaní učitelé zamýšleli, která problémová témata v rámci zeměpisu mohou uvést, často přicházeli na fakt, že jich je více, než dokáží sami napočítat: „*(...) těch témat je doopravdy hodně*“ (učitelka 2). „*Defacto všechno se dá postavit asi problémově*“ (učitelka 1). Za problémově uchopitelné bylo označováno zvláště učivo 9. ročníku: „*(...) u deváťáků je jich spousta, že tam se to dá použít na všechno*“ (učitelka 5).

Konkrétně pak učitele napadaly vskutku různé tematické celky. Z fyzické geografie byly často zmiňovány různé katastrofy (zemětřesení, vulkanismus, lesní požáry, hurikány) či projevy klimatické změny. „*Když se člověk zamyslí prostě nad těmi různými katastrofami typu lesní požáry, třeba Austrálie, hurikány a monzuny atd. Tak myslím si, že to je taková první věc, co mě jako napadne a i ty děti to často umí jako poměrně slušně uchopit*“ (učitel 8). „*Co používám, tak to jsou klimatické změny, doopravdy oteplování planety země, vypalování, palmový olej takhle se studenty řeším, nebo s žáky. Jsou to teda doopravdy ty globální témata. V současné době se hodí hodně i z toho regionálního pohledu*“ (učitelka 2). Je zde vidna propojenost regionální, fyzické a humánní geografie, kdy ony katastrofy a projevy klimatické změny ovlivňují i samo obyvatelstvo.

Z humánní geografie učitelka 5 vyzdvihla ještě další témata: „*Ať je to obyvatelstvo světa, hospodářství, migrace, mezinárodní obchod, vlastně ty konflikty. Tam se to dá využít jako pěkně.*“ Vhodné je ve výuce zeměpisu reagovat na současné problémy. V této souvislosti se učitelka 7 s žáky nedávno bavila o ničivém tornádu v Turecku a Sýrii:

My jsme zrovna se sedmákama dělali Japonsko a porovnávali jsme si tu situaci, jak zvládají zemětřesení v Japonsku a jak to vlastně dopadlo v tom Turecku. Takže jsme porovnávali tyhle dvě země v uvozovkách jako ty dvě civilizace. Ta japonská, jak má propracované všechny ty systémy,

jak jsou v tom jako vychovávání a ta řádnost a jejich vlastně poslušnost v uvozovkách a takový ten turecký chaos.

Učitelka 2 s žáky probírala válku na Ukrajině. Politická témata tak rovněž tvoří základ pro široké uplatnění problémových metod. V neposlední řadě označovali informanti za problémová environmentální témata: „*Určitě nějaká témata, co mají přesah do té environmentální výchovy*“ (učitelka 4). „*Když jsou třeba projektový dny, ta ekologie se hodně řeší. Na to tam máme toho odborníka na environmentální věci. Takže to se řeší*“ (učitel 9). Environmentální výchova je sama o sobě průřezovým tématem uplatňovaným napříč předměty, takže je více než jasné, že výše zmíněná problémová témata budou uchopitelná i v jiných předmětech, než je zeměpis. Na jaké mezipředmětové vazby si učitelé vzpomněli v souvislosti s problémovým vyučováním se dozvíme v následující kapitole.

6.3.2 Mezipředmětové vztahy

Všichni dotazovaní učitelé projevili zájem o uplatňování mezipředmětových vztahů ve výuce zeměpisu. O tom, jak je uvědomování si mezipředmětových vazeb pro žáka klíčové, se zmínila učitelka 2:

Čím dál víc je důležitější provázanost i mezipředmětových vztahů. Protože když vám nezvládnou načíst informace z grafu, protože v matematice ještě se neučili grafy, tak tam doopravdy tady na to občas jako člověk narazí. Ale na druhou stranu je to tady na domluvě mezi učiteli a doopravdy nějakým způsobem dbát právě na ty mezipředmětové vztahy.

Vzhledem k tomu, že tvorba ŠVP probíhá v rámci předmětových komisí, kde zasedají učitelé různých oborových kombinací, nabízí se myšlenka nastavení ŠVP právě na rozvoj mezipředmětových vztahů. Učitelka 5, mající dějepis jako svou druhou aprobaci, využila během pandemie covid-19 plánované revize ŠVP a myšlenku propojení mezipředmětových souvislostí do něj promítla: „*(...) já jsem vlastně rozkopala zeměpis tak, aby ty témata byly blízko k tomu dějepisu. Takže když se bere Egypt, že jo, v 6. třídě v dějepise, tak já jsem k tomu dala na ten čas jako Afriku.*“

Nad obdobnými revizemi je třeba se do budoucna zamýšlet, jelikož dle učitele 8 rozvoj KK k ŘP na mezipředmětových vztazích vyloženě závisí: „*(...) si umím představit, že tahle směsice, dám příklad, prostě něco z přírodopisu, zeměpisu, dějepisu, občanky může vytvořit tu nejlepší podmínku pro to, aby se ta kompetence zlepšovala.*“

Přejdeme-li ke konkrétním předmětům, které mají se zeměpisem viditelnou vazbu, zmiňovala učitelka 1 český jazyk: „*Třeba ještě si vzpomínám, co jsme dělali v osmičce. To bylo vlastně představa roku 2030, jak bude vypadat svět. Zase to bylo jako na klima a na enviro. To jsme se propojili s češtinářem. Měli to formou vlastně spisovatelství, že psali úvahu.*“ Učitelka 4 se zas snaží o propojení zeměpisu s matematikou: „*Třeba teďka děláme celá čísla a řešili jsme prostě teploty v Ojmjakonu v průběhu sta let a jakoby nějaký maximum a minimum. Počítali jsme přesně s tady tímhle tím. Takže jsme řešili třeba, kdy tam je dobré jet a kdy tam je dobré nejezdit.*“ „*Někteří vidí i to propojení mezi dalšími předměty, které může být jako přírodopis, jaký to má vliv na člověka*“ (učitelka 3). Často se nabízí i propojení zeměpisu s dějepisem, jak popisuje učitel 10:

Řeší se, dejme tomu, starověký Egypt, tak se může hodně pracovat s Nilem. Že Nil byl pro starověký Egypt velmi důležitý a na základě i těch geografických reálií můžeme popisovat vlastně tu historii a proměny v čase a můžou na to přicházet ti žáci, kteří se nad tím budou zamýšlet.

Méně často se pak vyučujícím vybaví vazba na výtvarnou výchovu při tvorbě schémat či kreslení obrázků: „*(...) hodně v zeměpise i kreslíme, že se ty jevy snažíme zobrazit pomocí nějakých obrázků, aby si to jako každé měl šanci nějak zapamatovat*“ (učitelka 6). Dále při rozhovorech zaznívala občanská výchova a výchova ke zdraví, příp. „nová“ informatika.

Z výše uvedeného lze vyvodit, že si učitelé přesah zeměpisu do jiných vyučovacích předmětů moc dobře uvědomují a rádi s ním ve své výuce pracují. Zároveň takto vzniklé přesahy považují za základní stavební kámen pro rozvoj KK k ŘP.

6.4 Používané metody, formy a didaktické prostředky

V předchozí kapitole jsme si uvedli zeměpisná témata, skrze která lze u žáků rozvíjet KK k ŘP. Nyní přichází otázka na způsob, jakým toho učitelé v reálné výuce dosahují, tj. jaké používají k podpoře rozvoje KK k ŘP výukové metody, organizační formy výuky a didaktické prostředky. Podmínky pro uplatnění různých metod, forem a prostředků jsou na 2. stupni ZŠ dle informantů lepší než na vyšších stupních vzdělávání: „*(...) základní škola mě přijde totiž asi taková více zajímavější, protože si tady člověk s nimi může trochu hrát*“ (učitelka 2).

Učitelé se tak často vymezovali vůči tradičnímu instruktivnímu pojetí výuky (především metodě frontální výuky) a zmiňovali jiné metody, kterými lze dosáhnout ve výuce lepších výsledků. Dle učitelky 4 se po nějaké době frontální výuka omrzí a stane

stereotypem jak pro žáky, tak i pro samotného učitele: „(...) *myslím si, že i třeba nějaký projekt, projektová výuka, která nedopadne úplně dobře, je furt přínosnější než prostě jenom čistě pořád sedět a poslouchat, sedět a poslouchat a mluvit a mluvit, teda v případě učitele. Ono je to zábavnější prostě i pro mě samotnou.*“ S učitelkou 4 sympatizuje učitel 8: „*Já mám v podstatě soubor, kde já si vedu nějaký seznam metod, který jako využívám a v každé třídě se za ten školní rok snažím prostě využít co nejvíce těch metod.*“ Zmíněná široká paleta výukových metod, forem a didaktických prostředků, kterou dotazovaní učitelé při problémovém vyučování používají, bude vymezena níže.

6.4.1 Výukové metody

Na základě zkušeností a načerpané inspirace učitelé používají různé výukové metody, některé si dokonce vymyslí i sami, jak potvrdil učitel 10: „(...) *některé metody si snažím vytvořit i sám. Už jsem dokonce i některé vytvořil sám, nebo že jsem se nedočel, že by je někdo používal.*“ Není tedy snadné všechny metody jmenované učiteli zařadit do konkrétní škatulky v rámci typologie výukových metod. Následující text bude proto pojat s větší volností a metody budou řazeny pouze rámcově od klasických po komplexnější.

V první řadě se dle informantů při problémovém vyučování nabízí práce s textem: „(...) *já hodně pracuju s textama, s čtenářskou gramotností a v testech mají často nějaký text, aktuální téma třeba, a na konci mají jako, jak bys to řešil ty nebo jaký mají k tomu názor*“ (učitelka 1). Konkrétně mohou žáci ve výuce zeměpisu udělat o nějakém problémové tématu výtažek do novin: „(...) *jsem jim dala článek o Transsibiřské magistrále a napsala jsem, že z toho mají udělat jako když výtažek do novin, prostě magistrála v pěti číslech. Že tam prostě měli vybrat pět čísel vlastně a k tomu něco napsat*“ (učitelka 5).

Učitelé zeměpisu taktéž velmi rádi pracují s vizuálním a audiovizuálním obsahem. Učitel 10 svým žákům pravidelně pro evokaci promítá různé mapy či fotografie: „*Jak jsem zmiňoval třeba ten Sahel, tak můžeme mít nějakou prostě mapu a rozšiřování pouště, desertifikace a pak na základě toho vlastně popisovat k čemu jako tam dochází, jaký to má vliv.*“ Práci s videem zařazuje učitelka 7: „*Ted' jsme řešili třeba problém s vysycháním Aralského jezera. Dostali video a k tomu pracovní list.*“

V neposlední řadě svede učitelka 6 i obyčejné prezentace udělat interaktivní a pro žáky atraktivní: „(...) *vyžívám prezentace, který jsem si udělala kdysi v rámci šablon. Mám to udělaný na základě, že tam mám teda minimum textu, ale prostě buďto různý animace nebo obrázky, aby nad tím přemýšleli.*“

Velmi neobvykle vyplňují pracovní listy žáci při výuce učitelky 4: „(...) musí ty pracovní listy doplňovat ne tak, že jim právě to říkám, ale že třeba dělají nějaký chodící diktát. Nebo si něco musí zapamatovat, nějaké pojmy a hledat je po škole a podobně.“

Problém lze nastítnit i skrze pravidelné sdělování si zeměpisných aktualit, jak předestřela učitelka 6: „(...) oni prostě vědí, že to nesmí být o tom, kterej politik navštívil, kterou zemi, jo, ale opravdu zeměpisný. Takže oni prostě, když na něco narazí, tak mě to fakt jako hlásí, takže to jsme řešili.“ Stejně užívaná je učiteli i metoda brainstormingu, příp. brainwritingu, jak popisuje učitel 8: „Dokonce prostě třeba brainwriting typu, jakože ve skupinách, třeba to téma pojmu formou kreslení.“ Obě metody – brainstorming i brainwriting – je třeba používat ve vyšších ročnících. Toto doporučení je směřováno konkrétně od učitelky 7: „Co se týká brainstormingu, tak ten taky, ale spíš u těch starších dětí.“

K řešení problémů bývá tradičně užívána kromě brainstormingu i SWOT analýza: „U toho řešení problémů ta swotka, jo. Sice to jako není nikterak nová věc, ale myslím si, že ta základní swotka o spoustě věcí toho říká hodně“ (učitel 8). K rozvoji KK k ŘP jsou také vhodné mnohé aplikace včetně Geoskopu, který vychválil učitel 10:

Co jsem ještě vlastně nezařadil do výuky, ale mám to v plánu, tak je aplikace, kterou vytvořila Univerzita Palackého, konkrétně katedra geografie, vlastně skupina pana doktora Hercika, Geoskop. Tak ten si myslím, že je výborným nástrojem na rozvíjení kompetence k řešení problémů a právě i digitální kompetence, kde se to právě propojuje.

Dotazovaní učitelé se při výuce nebojí využít ani situačních a inscenačních metod: „(...) případně zadání rolí nějakých, jo, kdy zastupují nějaký názor nebo hledám nějaké řešení jako z nějaké strany, z nějaké perspektivy“ (učitelka 1). Své místo má v rámci řešení problémů i badatelsky orientovaná výuka: „Snažím se třeba využívat částečně i něco z badatelství. Že si prostě na to mají přijít sami“ (učitel 8). Problémovou výuku lze zařadit i do probíhající exkurze či školního výletu, jak přiznala učitelka 6: „(...) prostě se snažíme potom z toho vlastivědného výletu vytěžit co nejvíc a propojit to s tou výukou.“ V neposlední řadě je možné dle informantů KK k ŘP rozvíjet v rámci projektové výuky. Viz výpověď učitelky 1: „(...) anebo formou nějakého projektu.“

Ani v mnoha ohledech neoblíbenou frontální výuku jako takovou nelze naprosto z problémového vyučování vyčlenit, minimálně při evokaci problému a vysvětlování instrukcí k řešení problémových úloh: „Prostě někdy jim člověk musí dát nějaké informace, někdy jim musí dát nějaké instrukce“ (učitelka 4).

Výsledky výzkumu tak potvrdily hypotézu, že lze rozvíjet KK k ŘP skrze různé metody a nemusí se nutně jednat o metody heuristické či ryze problémové.

6.4.2 Organizační formy výuky

Jak již bylo naznačeno výše, bez frontální výuky, a tedy i hromadné formy výuky, se během jakéhokoliv vyučování učitelé jen těžko obejdou. V rámci problémového vyučování ji však omezují na minimum: „*Ta úplně hromadná, jako kdyby jedna třída, tak tu moc nevyužívám*“ (učitelka 7). Aby učitelé vedli žáky ke spolupráci a rozvíjeli u nich i další klíčové kompetence (komunikativní, sociální a personální), často volí skupinovou či párovou formu výuky: „*Ve dvojicích i ve čtveřicích pracuji vždycky*“ (učitelka 3).

Plánovat skupinovou práci je potěšením i pro samotné učitele, protože vědí, že budou žáci při výuce aktivní: „*A baví mě víc prostě pak pracovat s těmi skupinkami, vymýšlet ten plán tak, aby opravdu bylo vidět, že něco musí dělat*“ (učitelka 4). Ona aktivita žáků však často přeroste v nadměrný hluk a chaos ve třídě, proto se v některých třídách učitelé skupinové práci záměrně vyhýbají: „*(...) někde ano, někde ne. Někde to funguje, někde se tomu záměrně vyhýbám, protože si nedovedu představit, jak by to člověk ukočíroval*“ (učitelka 6). V tomto ohledu by mohlo napomoci stanovení si pravidel práce ve skupině.

Žáky je třeba vést ke spolupráci i se spolužáky, se kterými běžně nekomunikují. To se dá zařídit skrze náhodné losování členů skupiny: „*(...) prostě vylosujeme a oni, když se jako šprajcnou, tak pak se prostě naučí pracovat a naučí se, ať už jsou s kýmkoliv, tak prostě musí nějak fungovat*“ (učitelka 5).

Učitelé se dále při skupinové práci potýkají s otázkou, jakým způsobem namixovat skupiny, aby se zapojili všichni žáci. Se svojí fintou se pochlubila učitelka 7:

Tam záleží na tom, jak namixujete skupiny. Snažím se, aby tam prostě byli ti aktivnější i ti méně aktivní žáci. Na druhou stranu, když dáte méně aktivní žáky dohromady, tak tím, jak oni nejsou aktivní ani jeden, tak je vybudíte k tomu, aby vůbec něco ta skupina vyplodila.

Pro práci s mapami, atlasem nebo vyplňování pracovních listů užívají učitelé převážně párovou formu výuky: „*(...) co se týká práce s atlasem, většinou nechávám žáky, aby pracovali jako ve dvojicích*“ (učitelka 2). „*A pak teda pracujou na těch pracovních listech. Tak to vždycky říkám, že můžou ve dvojicích nebo i s těma mapama můžou ve dvojicích, protože oni fakt některý děti jsou teda úplně nad těma mapama*

ztracený“ (učitelka 6). Žáci si ve dvojici se zadanými úkoly lépe poradí a dle učitelky 5 je tato forma výhodná i z časového hlediska: „(...) mám osvědčený, že ty dvojice jako fungují velmi dobře a je to i rychlý, protože jim řeknu ‚tak jak sedíte, tak pracujte‘ nebo maximálně když někdo chybí, tak si sesednou spolu a nemusíte řešit losování do skupin a že teďka tam ten nechce být s tam tím.“

Některé problémové úlohy je třeba žákům ušít na míru dle jejich schopností a možností, k tomu pak slouží individuální výuka: „Aby se to na základní škole zvládlo a zvládli to teda převážně všichni žáci, tak doopravdy to tady má teda i své místo taková ta individuální“ (učitelka 2). Učitel 10 vysvětlil užití individuální formy výuky na konkrétním příkladě:

Často zadám nějaký problémový úkol, který je třeba okolo 5 minut, ale vlastně chci po nich, aby na to přišli sami. Nemusí to řešit ve skupinkách, ale je to nějaký menší problémový úkol. Aby mi třeba zkusili říct, proč se některé ty věci dějí, jak se dějí nebo proč například má řeka Kongo tak velký průměrný průtok, proč má takovou vodnost. Aby to zaměřili na to, když se podívají do atlasu.

Výběr vhodné organizační formy výuky tedy rovněž, jako v případě metody výuky, závisí na typu problémové úlohy, učitelova pojetí výuky obecně, od klimatu třídy, schopnostech a možnostech žáků a dalších vnitřních i vnějších okolnostech.

6.4.3 Didaktické prostředky

Z používaných materiálních didaktických prostředků jmenovali učitelé primárně atlasy: „(...) skoro ke každému tématu vždycky minimálně vymyslím nějaké úkoly k práci s atlasem. Teďka jsem zrovna dneska probírala, opakovali jsme Afriku, tak jsem jim tam dávala, ať najdou nějaké místo podle souřadnic“ (učitelka 4). Žáci jsou ve výuce učiteli vyzýváni nejen k čtení z mapy, ale i analýze a syntéze map: „(...) hodně kladu důraz právě na tu syntézu těch map, kdy chci po žácích, aby dokázali najít v atlase jednotlivé tematické mapy a dokázali si zpětně odvodit, které to jsou třeba i státy“ (učitelka 2).

Za účelem rozvoje digitální kompetence žáků zavádí učitelé do výuky zeměpisu i práci s mapovými portály: „(...) teďka jsem jim zadávala práci s mapovými portály. Ať plánují výlet pro rodinu a měli by splnit nějaké věci, nějaké náležitosti, vymyslet to, odprezentovat to“ (učitelka 4). Na 2. stupni ZŠ preferují učitelé práci s mapovým portálem Mapy.cz. Velice oblíbeným je Atlas od Mapy.cz: „(...) v Atlas.mapy.cz je několik mapových vrstev, se kterými se dá prostě pracovat. Ty mapy jsou zaměřené na různá témata, mají z toho něco vyčíst a nějak s tím pracovat“ (učitel 10).

Kromě výše uvedeného se nabízí vybavit zeměpisnou učebnu ještě jiným speciálním vybavením, např. modely: „*Spousta modelů by se dala používat, nebo by se dala jakoby vyrobit a využívat*“ (učitelka 6). A učitel 9 je se svými žáky používá: „*(...) máme různé modely nebo něco, na co se dá sáhnout.*“

Evokovat problém se dá i za použití puzzle, jak podotkl učitel 8: „*Donesu třeba to téma, které chceme probírat, nastříhám obrázek, který je má navést. Oni si to třeba složí jako puzzle.*“ Jak jsme již zjistili výše, didaktické prostředky se dají použít v jakékoli fázi výuky, nejen evokační, ale i expoziční či fixační. Učitelé je používají rádi. Vidí smysl v jejich názornosti a považují v rámci zeměpisu za klíčové naučit žáky mapovým dovednostem.

6.5 Determinanty ovlivňující výkon učitele

O tom, že má učitel v rámci problémového vyučování zásadní roli, informanti zcela nepochybovali: „*(...) učitel je ten člověk, který prostě nastaví ten směr, kam se ta hodina vůbec bude ubírat, a ta výuka zeměpisu*“ (učitel 8). Jednak je tu od toho, aby žáky aktivizoval: „*Myslím si, že by ten učitel měl udělat maximum pro to, aby ty děcka donutil nad věcma přemýšlet*“ (učitel 9). A také motivoval: „*Snažit se neházet flintu do žita a snažit se být pořád pozitivní a mít ten drive. Pokud ho učitel nemá a jakoby nejde do té třídy s úsměvem a v pohodě, tak sám ty děcka demotivuje*“ (učitelka 3).

Spousta žáků potřebuje navést správným směrem, aby pochopili podstatu problému a následně jej vyřešili. Pedagog má tedy dle učitelky 7: „*(...) navést je na nějakou myšlenku, na věc, navést je na zdroj, kde by se dozvěděli o tom problému jako víc informací.*“ Ve většině případů je moderátorem: „*(...) měl by být jako takovej ten moderátor a neměl by do toho zasahovat. Měl by to nechávat jakoby spíše na těch žácích a jenom to nějakým způsobem usměrňovat*“ (učitelka 2). A jak dodává učitelka 4: „*(...) vést je, být jim tam nápomocná v těch skupinkách nebo i při té samostatné práci.*“

Učitel 10 přichází s názorem, že problémové vyučování dokáže správně uchopit jen aprobovaný učitel:

Na základkách, kde je v ročníku jedna nebo dvě třídy, tak se mnohdy stane, že ten předmět učí i neaprobovaný učitel. A ti neaprobovaní učitelé často jedou prostě podle učebnice, protože nemají takový vhled do toho předmětu. A pokud by je někdo správně jako metodicky a didakticky nenasměroval, tak oni nejsou úplně schopni podle mě učit podle těch klíčových kompetencí v daném předmětu, jo, a vystihnout to důležité, řešit nějakou kompetenci. Pracovní asi ano, ale třeba tu k řešení problémů asi těžko podle mě.

Z výše uvedeného vyplývá, že jsou na učitele kladeny poměrně vysoké nároky. Z velké části mohou tyto nároky učitelé splnit svým vlastním přičiněním. Do jisté míry však ovlivňují výkon učitele v rámci problémového vyučování jiné, vnější determinanty, jako například míra autonomie učitele, délka času na přípravu na vyučovací hodinu, okolnosti, které nastávají během výuky samotné či zpětná vazba od žáků.

6.5.1 Autonomie v rámci výkonu pedagogické činnosti

K tomu, aby si učitel mohl utvářet vlastní pojetí výuky potřebuje dle informantů jistou dávku volnosti a nezávislosti. Jak jsme již řešili výše, učitele v mnoha ohledech ovlivňují kolegové, vedení školy, ale i třeba rodiče žáků.

Učitel 8 nastínil možnost střetu s vedením při propagaci moderního pojetí výuky: *„(...) vedení s tím bude mít problém dost často. To už si to člověk musí vydupat.“* Z rodičů často číší přesvědčení, že rozumí pedagogice a psychologii lépe než vystudovaní učitelé: *„Prostě je to náročný, no. Rodiče občas jakoby se úplně neshodují v názorech na požadavky s náma“* (učitelka 6). Podobně nahlíží současnou situaci učitel 10: *„(...) kor na základní škole jsou ti rodiči a ty rodiny různé a s některýma je ta komunikace trochu problematická.“* V neposlední řadě učitelé volají po právu přizpůsobit si prostředí dle probíraných témat a zvolených výukových metod a forem: *„Je dobré, když člověk jakoby může třeba to prostředí sám nějak ovlivnit“* (učitelka 4).

Souhrnně řečeno, učitelé vědí co, jak a proč při své pedagogické činnosti dělají a zaslouží si více důvěry. Pokud ji pocítí, určitě bude jejich výkon v rámci problémové výuky působit daleko sebevědoměji a celistvěji ve vztahu k filozofii celé školy.

6.5.2 Příprava na vyučovací hodinu

Aby byl při výuce zajištěn rozvoj KK k ŘP u všech žáků, je třeba řádně naplánovat strukturu každé vyučovací hodiny a promyslet zvláště motivační aspekty: *„Je důležitý, aby to ty děcka měly zábavnou formou, aby měly vůbec sami chuť se ty informace chtít naučit“* (učitel 9). Informanti si zároveň uvědomují, že si problémové vyučování žádá tvůrčí přístup učitele: *„(...) mi přijde, že člověk potřebuje nějakou tu kreativitu nebo schopnosti, někdy možná zorganizovat to. To je to určitě trošku náročnější než nějaká klasická frontální výuka a chce to mít ten dobrý nápad té nosné myšlenky“* (učitelka 4).

Přijít s dobrým nápadem obvykle zabere nemálo času, který učitelé dle učitelky 7 nemají: *„(...) upřímně, ne vždycky to jde dělat tak jako že, co hodina to originál. Někdy prostě z časových důvodů, když si vezmete, že máte 6 hodin v kuse, tak ne vždycky se*

prostě na tu hodinu dá připravit tak, aby to prostě jako bylo kreativní všech 6 hodin.“ Podobného názoru je učitelka 1, která tvrdí, že se učitel při plnění všech svých povinností nemá šanci na problémové vyučování kvalitně připravovat:

Celej ten systém dle mého není úplně zdravě nastavenej a udržitelně nastavenej. Myslím, těch 22 hodin přímé pedagogické činnosti je pro mě hodně náročných v tom, že myslím si, že bychom jako kvalitně učili, tak bychom potřebovali míň učit, ale víc se na to připravovat, na ty jednotlivé hodiny.

Učitelům by v tomto ohledu pomohlo především omezení jejich administrativních povinností, jak popisuje učitel 10: *„Já jsem studoval učitelství kvůli tomu, abych učil a ne řešil administrativu, které ve školství je víc a víc.“* Učitel 8 zmínil v tomto kontextu třídnictví, které je vystaveno na ryzí administrativní činnosti: *„Já teda teď aktuálně nejsem třídní, ale od podzimu je dost možné, že budu a už i když nejsem teď, tak spousta těch věcí je za mě tak zbytečná ať už od státu nebo prostě na úrovni těch škol.“*

Dostatek času na kvalitní přípravu je tak jednou z důležitých proměnných ovlivňujících konečnou podobu problémového vyučování ze strany učitele. A leč je to na závěr nepovzbudivé zmiňovat, ani kvalitní příprava na problémové vyučování nemusí zajistit požadovaný efekt. Svě o tom ví učitelka 5: *„(...) to neznamena, že i když vy si připravíte kvalitní hodinu, nad kterou strávíte, já nevím, dvě hodiny svého času a přijdete do té třídy, tak z toho děcka budou nadšený.“* Výslednou podobu problémového vyučování totiž ovlivňuje také to, jak učitel reaguje na náhle nastalé situace ve výuce.

6.5.3 Skutečnosti nastalé při výuce

Výhodou ale zároveň i nevýhodou učitelského povolání je unikátnost každého dne, kdy je tato profese vykonávána: *„(...) není jeden den jako druhý a on dokonce není ani takovej, jak si ho představuju, protože v tý třídě se vždycky něco stane, co úplně nabourá ty představy“* (učitelka 6). Učitel může být na jednu stranu deprivován, že žádný jeho plán nebude zrealizován se stoprocentní úspěšností, na druhou stranu může být rád, že se jeho práce nikdy nestane stereotypem. Zajistit si pořádek ve výuce a držet se stanové struktury hodiny vyžaduje velkou dávku odhodlání a důslednosti: *„Člověk se potácí v tom všechno zvládnout, všechno promyslet, držet systém, nějaký řád“* (učitelka 4).

Pro učitele je velkou výzvou řešit při problémovém vyučování kázeňské problémy, jak se svěřila učitelka 2: *„Jinak jsou samozřejmě na základní škole spíš problémy i takového kázeňského charakteru, který tady mě přijde v současné době trochu, malinko*

převažují. Tak to je spíš takový demotivující. “ Problém s udržení pozornosti pak mívají zvláště žáci se speciálními vzdělávacími potřebami: „někdy jako toto je prostě fakt těžký zařídit vůbec to, aby oni dávali pozor.“ Nelehký úděl učitele uzavírá v tomto smyslu výpověď učitele 9: „(...) to děcko i když je zmapovaný, tak se může stát, že přijde ze dne na den úplně jiný a neustále prostě reagujeme na nastalou situaci. “

Stát se mistrem v organizaci výuky vyžaduje dozajisté konstantní vzdělávání, získávání nepřeborného množství praktických zkušeností a neustálou reflexi vlastní pedagogické činnosti.

6.5.4 Zpětná vazba

Při problémovém vyučování jsou učitelé nejen koordinátory naplánovaných činností, ale i řádnými pozorovateli reakcí žáků. Tyto reakce poskytují učitelům zpětnou vazbu, na základě které zjišťují, které výukové metody, organizační formy výuky a didaktické prostředky mají u dětí pozitivní ohlas: „(...) vždycky potom hledám zpětnou vazbu, co si z toho vzali“ (učitelka 3). Zmíněný pozitivní ohlas má na učitele velký motivační vliv, jak popsala učitelka 1: „(...) naplňuje mě zájem těch dětí, pokud je a pokud zvolím dobrou metodu a dobré téma. Tak ta zpětná vazba od nich nebo to mě posouvá dál v té práci. “

Při vyřešení problémové úlohy žáci často zažívají „aha efekt“. Z takovéto reakce se velmi těší učitelka 2: „Asi zůstává pořád takový ten ‚aha efekt‘, který občas u žáků vidím, že si uvědomují víceméně ty provázanosti mezi jednotlivými obory a hlavně teda v tom přírodopise a zeměpise. Takže jim dochází spoustu věcí a to se mi asi nejvíc líbí. “ Úspěch ve smyslu vyřešení problémové úlohy by měli zažít všichni žáci do jednoho: „Baví mě, když třeba i ty děti, který prvoplánově nejsou chytrý, tak něco jako dokážou, a že se jim to povede a mají z toho radost. “

Při diskuzích se pak žáci učí respektovat názory druhých, což oceňuje učitelka 4: „Když vidím, že se otevřel nějaké možnosti nebo prostě zahodil nějaký předsudek. To se mi moc líbí. “ Učitelka 10 velmi povzbudilo, když žáky zadaná práce natolik pohltila, že pokračovali v plnění zadaných úkolů i po zvonění: „(...) nestává se to pravidelně, ale občas se to stane, že chtějí zůstat, dokud to nevyřešíme a dokud nezískají ty správné odpovědi. Jo, pak je to takový jako v uvozovkách skvělý pocit toho učitele, že to má nějaký smysl. “

Někteří informanti vyzývají za účelem posílení vlastního pracovního nasazení žáky ke zpětné vazbě přímo. Jedním takovým je učitel 8:

Já si poměrně zakládám na zpětné vazbě, takže od dětí jako průběžná, každé pololetí a čtu to poctivě a pak to s nimi i procházím. A já prostě vnímám z jejich strany, že jako to berou kladně, tu různorodost, zapojování se do různých těch věcí, projektů, digitálních věcí a tak dále.

Někdy přijdou žáci za učitelem se zpětnou vazbou i sami: „ (...) *když vezmu vlastně včerejší případ, když mi holky z devítky řekly, že to jak jsem popsal reaktivnost alkanů a alkenů na principu seznamování mladých lidí ve Varně a měl bych to natáčet jako podle nich na TikTok, že to je jako skvělé, tak to člověka prostě potěší*“ (učitel 10).

Důležitost zpětné vazby je v rámci učitelské profese nezpochybnitelná. Při zavádění nových metod a forem do výuky velmi ovlivní učitelovo smýšlení a koneckonců i jeho celkový pohled na klíčové kompetence a jejich rozvíjení při výuce.

6.6 Determinanty ovlivňující výkon žáka

Pokud si učitel klade za cíl naučit své žáky řešit problémy, rozhodně musí zajistit jejich aktivitu při výuce: „ *V ideální rovině by byl tím aktivním. Aby mohl do toho procesu vnést nějaký kritický myšlení, chtít samostatně něco řešit, nějaký problém, tak to je, dá se říct, podmínka, aby byl aktivní*“ (učitel 9). Další činnosti žáků pak obvykle směřují k vyšším kognitivním činnostem: „ *Musí vyhodnocovat rozhodně nějaký pro a proti*“ (učitelka 4). A často, jak zmiňuje učitelka 1, diskutovat se svými spolužáky: „ *Zároveň, já to mám většinou do skupin hozený, takže většinou je v roli, kdy spolupracuje s ostatními.*“

O tom, co problémové geografické vyučování žákům finálně přinese, polemizuje učitelka 4: „ (...) *zeměpis reálně jako nebude živit ty děti. Je celkem omezená škála těch zaměstnání, kde ten zeměpis využijí. Ale naopak věci a schopnosti, které se můžou prostřednictvím zeměpisu naučit, těch je hrozně moc.*“

Stejně jako v případě učitelů, i výkon žáků při problémové výuce ovlivňují definovatelné determinanty. Z výpovědí informantů vzešly dvě subkategorie. První, v rámci které bude pohovořeno o žákových znalostech, schopnostech, dovednostech, postojích, charakterových vlastnostech a dalších proměnných, se kterými do výuky přichází – souhrnně označených jako „prekoncepty“. Druhá subkategorie bude zaměřena na žáky mající speciální vzdělávací potřeby.

6.6.1 Žákovy prekoncepty

U žáků dochází v průběhu studia k utřídování si naučených poznatků a utváření postojů k danému vyučovacímú předmětu. Informanti si uvědomují, že zeměpis nemusí být pro všechny žáky pozoruhodným předmětem, což mnohdy zapříčiňuje užší povědomí žáků

o probíraných souvislostech: „(...) jsou žáci s různými sférami zájmu, takže někteří se jako sami zajímají o zeměpis, takže někteří mají širší rozhled, někteří menší“ (učitelka 7).

Někteří dotazovaní tak srovnávali 2. stupeň ZŠ s osmiletými gymnázii a přišli s domněnkou, že na gymnáziích by byl rozvoj KK k ŘP reálnější: „(...) kdybychom se bavili o gymnáziu, třeba osmiletém, tak tam je asi daleko podle mě větší možnost řešit tu kompetenci k řešení problémů“ (učitel 10). Úskalí v rámci problémového vyučování totiž netkví pouze v diverzifikaci zájmů žáků, ale i diverzifikaci co do jejich schopností, možností a inteligenční vyspělosti, jak učitel 10 ještě upřesňuje: „(...) ještě na to nejsou zralí, a když to řeknu škaredě, nejsou na to dostatečně inteligenčně vyspělý někteří. Někteří ano, ale jenom část té třídy to jako zvládá. Někteří s tím mají jako veliké problémy.“

Jaké rozdíly mezi žáky mohou nastat v rámci jedné třídy, popisuje učitel 8:

Ta základní škola je prostě typická věc v tom, že tam člověk má ty děti na různých úrovních. Když to prostě řeknu zase narovinu, tak máš tam pět, sedm šikovných dětí, které prostě člověk pozná na první dobrou, že ty jsou pro ty střední školy jasně jako předurčené. Pak tam máš prostě děti na nějaké té úrovni, co se ještě toho drží. A pak jsou tam prostě osoby, které je těžké motivovat vůbec k základní činnosti.

Učitelé jsou tak stavěni do situace, kdy musí nejprve provést diagnostiku možností a schopností všech žáků a na základě ní teprve připravovat jednotlivé problémové úlohy. Žáci na ZŠ nemají pochopitelně tolik prekonceptů, jako žáci na vyšších stupních vzdělávání, je třeba k nim takto přistupovat a prekoncepty k zvládnutí problémových úloh jim poskytnout: „(...) chce to i takovou tu předpřípravu. Že nejde jenom, že tam dáte nějaké grafy, nejde jenom že tam dáte nějakou mapu, ale ti žáci musí být jasně připraveni na to, že s tím umí nějakým způsobem pracovat“ (učitelka 2).

Dle učitelky 1 rozhodně nelze říct, že by dnešní mládež na rozvoj a následné uplatnění klíčových kompetencí neměla: „(...) v ní vidím nějaký potenciál do budoucnosti téhle společnosti.“ Některým žákům jen chybí píle, příp. jim nevyhovují takto nastavené výukové metody a formy: „(...) oni třeba radši mají hodinu, kdy prostě tam sedí, já vykládám, něco jim napíšu a oni to opišou jako slepě, že jo. Nemusí u toho moc přemýšlet. Prostě hodina uplyne a mají jako klid“ (učitelka 5).

Žáci z nedostatku odhodlání a zájmu tak často nahlíží problémy až příliš povrchově, jak podotkla učitelka 2: „(...) žáci mají tendenci hodně zevšeobecňovat, což je asi ted'ka takovej nějaký problém celé společnosti – vidět to velice jednoduše a povrchně. Takže

tady doopravdy kolikrát slyšíte takové ty názory bud' ano, a ne.“ Učitelé se tak musí pokoušet nejen zvýšit motivaci žáků k řešení problémů, ale i problémové úlohy srozumitelně předkládat: *„Musím určitě dobře zadat tu otázku, jo, nebo vůbec ten problém jako nějak předložit pochopitelně“* (učitelka 1).

Žakovy prekoncepty v závěru neovlivňuje pouze rodina a jeho inteligenční vyspělost, ale i sám učitel, který v žákovi musí podporovat pozitivní přístup k zeměpisu a dodávat mu potřebné podklady pro vyřešení zadaných problémů. Daleko individuálnější přístup si zasluhují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

6.6.2 Speciální vzdělávací potřeby

V posledních letech provádí snad každá běžná ZŠ v ČR postupnou inkluzi žáků se SVP, což je pro učitele velkou výzvou: *„(...) v naší škole je jednoznačně jedna z největších výzev obrovský množství podpůrných opatření u dětí. Jsme velmi inkluzivní škola. Takže ta prostě jako diferenciací výuky“* (učitelka 1). Učitelé se snaží těmto žákům vyučování co nejvíce přizpůsobit jejich možnostem a vyrovnat jejich omezení. Učitelka 5 např. tím, že žáky se SVP nechává vybrat si skupinku, v rámci které budou pracovat na zadaných úkolech: *„(...) s těmi jsme měli dohodu, že prostě se vytvořily skupinky a oni si pak vybrali, jako která ta skupinka je jim nejsympatičtější a k té se přiřadili. Protože tam jako to člověk nezlomí, že tam, když on prostě nechce s někým být.“*

Velkou oporou jsou učitelům, zvláště při větším počtu žáků ve třídě, asistenti pedagoga: *„Tady máme doopravdy kolem dvaceti osmi i třiceti žáků ve třídě, takže tam doopravdy by to tady bez nich nešlo“* (učitelka 2). Přítomnost a pomoc od asistenta pedagoga tak nemálo ovlivňuje, zda si učitel troufne na problémové vyučování i v takto diverzifikované třídě. O svůj pohled na věc se podělil učitel 10:

Vždycky záleží na tom, jak dobrého máte asistenta v té třídě zrovna. Tady v té třídě máme zrovna výbornou asistentku, což je bývalá paní učitelka, takže když jsme na to dva, můžeme v uvozovkách některé věci v rámci té výuky a té hodiny jet v tandemu, tak to pak možné je.

Na 2. stupni ZŠ se tak koneckonců (nejen) učitelé zeměpisu setkají s žáky různých úrovní znalostí, schopností a dovedností. Všichni žáci do jednoho si zaslouží individuální přístup a pochopení, příležitost zažít úspěch. Spolupráce s asistenty pedagoga tento koncept výuky umožní.

6.7 Další doporučení pro problémové vyučování

Z výpovědí informantů lze abstrahovat další podnětná doporučení do problémové výuky, která budou shrnuta v rámci této kategorie. Konkrétně se blíže zaměříme na způsoby motivace žáků k účasti na problémovém vyučování, jak hodnotit výkony žáků a zvolit vhodné prostředí pro uskutečnění takto zaměřené výuky.

6.7.1 Motivace žáků

Motivovat žáky k činnosti je náročné pro nejednoho učitele. Žáky díky jejich odlišným osobnostem a sférám zájmu nelze namotivovat jen tak něčím: „*Tak ono by možná taky na každého žáka platilo něco jinýho*“ (učitelka 6). Jak by se to dělat nemělo popisuje učitel 8: „*(...) není to vůbec věc, která by se v roce 2023 neděla, typu jako křičení na děti a podobně. Fakt taková ta autorita jako vynucená.*“

Ve školství často používanou formou motivace je ta vnější, typicky prostřednictvím odměn ve formě pochvaly nebo dobré známky: „*Myslím si, že takovou jakoby logickou motivací v tom školství je zažití úspěchu, za který by byly ty žáci doma pochváleni*“ (učitel 9). „*Současné školství je fakt nastavené právě na to, že žák je tady motivován známkami a já s tím teda doopravdy hodně bojuji*“ (učitelka 2).

Z výše uvedených promluv vyplývá, že vnější motivaci známkou mohou učitelé vnímat jak pozitivně, tak negativně. Jaká úskalí se pojí se známkováním dále rozvádí učitel 9: „*Pro někoho je ta dobrá známka motivací ale zároveň stresovým faktorem, a to až tak velkej, že kdyby měli dostat špatnou známku, tak se z toho hrouť a tím pádem radši nedělají nic, když nemusej, než aby riskovali, že to nebude dobře provedený.*“ Takže motivace známkou má ambice oslovit spíše slabší žáky, jak dodala učitelka 5: „*(...) i když vyjde skupinka, kde převažují ti slabší žáci, tak oni zpracují ten projekt třeba daleko líp, díky tomu, že se víc snažili. Protože pro ně byla ta motivace té jedničky daleko větší. Protože ví, že je to pro ně jako obtížný získat takovou známku třeba kolikrát.*“

Dotazovaní učitelé daleko více upřednostňují vnitřní motivaci jedince: „*(...) ta nejsprávnější motivace je rozhodně vnitřní motivace toho samotného žáka*“ (učitelka 2). Učitel 8 doporučuje vytvořit si s žáky v první řadě vztah: „*Myslím si, že pokud s nimi ten učitel má kladný vztah, je ta motivace mnohem snazší.*“ Dle učitelky 4 lze žáka motivovat netradičním pojetím probíraného tématu: „*(...) určitě nějakým způsobem ho vtáhnout do nějaké situace, do nějakého příběhu, do něčeho, co ho šokuje, zaujme. Ať už to je pustit video nebo říct právě příběh o nějakých cestovatelích nebo postavit ho,*

evokovat mu nějakou situaci a teď jak si s tím poradit. “ Podobný postup volí učitel 10: „Když to pro něj bude téma trochu vzdálené, tak mu to přiblížit na něčem, co zná, jo, a co je mu třeba emočně blízké, co ho může nějak jako zasáhnout, ovlivnit a na základě toho pak vlastně můžeme toho žáka podle mě motivovat k tomu daleko lépe. “

Pro nižší ročníky ZŠ může být jistou formou motivace i výlet, příp. exkurze, jak popisuje učitel 9: *„Třeba by řešili nějaký problém v rámci třeba nějakého podniku nebo něčeho, tak že se můžeme jít podívat do toho podniku. “* V neposlední řadě pak žáci velmi ocení volnost v postupu zpracovávání problémových úloh: *„(...) s tím, že jim dám třeba nějaké zadání a nechám je i vlastně, aby si třeba rozvrhli, jak budou pracovat, s kým se spojí do dvojice, do trojice. Jaký systém si vybudují, aby to bylo co nejefektivnější“* (učitelka 4).

Způsobů, jak lze žáky motivovat, je nespočet. Každý žák je jiný a každý tak ocení jiný přístup. Učitelům tak nezbyvá nic jiného, než různé motivační přístupy ověřovat v praxi a odhalovat, které za daných podmínek fungují a které nikoliv. Podobně tomu bude s hodnocením výkonů žáků při problémovém vyučování.

6.7.2 Hodnocení žáků

Není divu, že je v tradičně pojaté výuce často uplatňována vnější motivace známkou, když je celý systém školního hodnocení vystaven na sumativní formě: *„(...) žijeme v systému českého školství, takže to sumativní ve výsledku je stejně nutnost, jo. Víceméně za všechny věci udílím známky sumativní“* (učitel 8). Učitelka 2 zmínila v této souvislosti vliv rodinného prostředí na žáka: *„Tady já si myslím, že to je spíš jako možná i otázka na třeba, i na ty rodiny – jakože si uvědomit, jako v té společnosti, takový to, že fakt i ty rodiny by měly podněcovat k tomu, že učíš se pro sebe, a ne pro známku. “* Učitelé se snaží tuto formu hodnocení přesto překlenout, jelikož sami cítí, že se pro problémové vyučování hodí daleko více jiné formy.

Dle učitelky 1 se jedná především o slovní hodnocení: *„(...) ho mnohem víc používám asi při řešení problémů. Tam mám mnohem víc slovní hodnocení než známkový. “* Učitelka 5 slovní hodnocení zařazuje zvláště u žáků se SVP: *„(...) děláme to u některých žáků, kteří vyloženě to mají doporučený třeba z té poradny. “* Slovní hodnocení bývá učiteli preferováno i z důvodu obtížnosti klasifikace žáků v rámci skupinových forem výuky: *„Když dělají v těch skupinkách, tak spíš hodnotím slovně. V tý skupince je někdo tahoun a někdo se třeba jenom veze a nedělá nic, takže tam většinou jakoby ke známkování nepřistupuji“* (učitelka 6). Učitelka 7 kompenzuje toto úskalí

sumativního hodnocení anonymním vrstevnickým hodnocením: „(...) když se mi třeba sejde z té jedné skupinky víc informací, že třeba Honza nedělal nic a Maruška odpracovala skoro všechno, tak se z toho tak jako vyloupne ten obrázek, jak vlastně to v té skupince interně probíhalo.“ Vrstevnické hodnocení uplatňuje pravidelně i učitel 8: „(...) v průběhu těch hodnocení, především těch projektů, prezentací a tak dále, tak jednak se snažím o vzájemné vrstevnické hodnocení, což v podstatě znamená, že u všeho se k tomu vyjadřují žáci, k těm výstupům.“ Ve vztahu k žákům má tato forma hodnocení velký motivační potenciál.

V rámci problémového vyučování nelze opomenout kritériální hodnocení. „Když zadám ten úkol, je dobré si definovat, co od nich očekávám, co považuju za dobře odvedenou práci. S tím že pokud ji splní, tak nemám problém jim dát jedničku“ (učitelka 4). Kritéria lze nastavit různá. Učitel 10 uplatňuje v rámci problémové výuky triádu kritérií „stupeň problematičnosti úlohy + časové hledisko + forma výuky“. „Ono záleží, jak moc problémová úloha to je. Jestli je to problémová úloha na 5 minut nebo jestli to je problémová úloha na celou hodinu a je to ve skupince, je potřeba tam více hlav, více mozků na to nebo je to prostě samostatná práce“ (učitel 10). Učitelka 4 je ochotná s dětmi sepsat i kontrakt shrnující daná kritéria: „Klidně si to s nimi sepsat prostě, klidně i nějakou učitelkou žákovskou smlouvu, prostě co po nich chci a za co dostanou tu jedničku. Je to potřeba si vyjasnit.“

Problémové vyučování poskytuje prostor pro uplatnění více forem hodnocení. Ať už učitel zvolí jakékoli, mělo by být primárně uplatňováno za účelem poskytnutí zpětné vazby žákovi.

6.7.3 Výběr prostředí

Informanti se víceméně shodovali v názoru, že na volbě prostředí při problémovém vyučování až tolik nezáleží: „(...) věřím tomu, že v každém prostředí jde vymyslet šikovné úkoly k tomu, aby byla rozvíjena ta kompetence“ (učitelka 4). Základem je dle učitelky 5 kladný vztah učitele a žáka, dobrá atmosféra ve třídě: „Tak myslím si, že když je dobrá atmosféra ve třídě, tak to až tak nerozhoduje.“

Být kreativní při výběru prostředí však taktéž není na škodu. Žákům dobře zvolené prostředí může napomoci k snazšímu napojení se na probírané téma: „Využívám tady Pevnost poznání anebo třeba zpětně to vlastivědné muzeum, když je nějaká výstava, kde přece jenom máte daleko lepší odpich k tomu tématu“ (učitelka 2). K uplatnění některých výukových metod je venkovní prostředí obecně vhodnější: „My třeba chodíme i docela

dost ven, když je hezky s dětmi, takže tam určitě se zas skýtají jiné možnosti – větší prostor, kde můžou jakoby pracovat“ (učitelka 4). Venkovní prostředí preferuje učitel 9, který v něm spatřuje motivační potenciál: „(...) když děcka vytáhnu mimo třídu někam, tak určitě to pro ně bude zajímavější než sedět v těch lavicích.“

Motivační přínos prostředí však z velké části určují sami žáci, jak popsal učitel 10: *„(...) když jsou ti žáci v prostředí ostatních žáků, kteří pracovat nechtějí, tak je to může právě demotivovat k tomu, aby vlastně takovou výuku chtěli rozvíjet.“* Nastolení pracovního prostředí je tak v roli aktérů problémového vyučování. Učitelka 7 se vyjádřila směrem k počtu žáků ve třídě: *„(...) záleží na kolektivu, třeba jako počtu žáků v kolektivu. Když by se jako změnilo prostředí tím, že jich třeba bude méně, tak samozřejmě to problémové učení bude jako lepší v menší skupince lidí než ve velkém kolektivu.“*

Nehledě na to, zda se jedná o interní či externí prostory, zmiňovala dále učitelka 1 potřebu poskytnout žákům bezpečné prostředí k diskuzi: *„(...) a rozhodně je klíčový zajistit nějaký bezpečný prostředí, aby ty děti mohly říct svůj názor. Věděly, že ho můžou říct.“* S tímto názorem sympatizuje učitelka 6 často zařazující diskuzi i do svých vyučovacích hodin zeměpisu a dodává: *„(...) pokud se mají ty děti naučit řešit nějaký problém, tak se jim musí dát k tomu příležitost a musí se jim dát slovo.“* V tomto smyslu ovlivňuje prostředí pro změnu učitel.

Z výše získaných promluv vyplývá, že vhodné prostředí pro problémové vyučování je třeba vybírat se stejnou rozvahou jako způsoby motivace a hodnocení žáků. Kromě rozdílů mezi interními a externími prostory by měli učitelé rozlišovat i motivační a demotivační vliv prostředí. Nezpochybnitelný vliv na prostředí mají i sami aktéři problémového vyučování – učitel a žák.

7 Diskuze

Nyní si shrneme výsledky výše provedeného výzkumu ve vztahu k dosavadním teoretickým a výzkumným zjištěním.

Z výpovědí informantů vyvstaly čtyři determinanty ovlivňující jejich přístup ke klíčovým kompetencím. Informanti považují stejně jako účastníci dotazníkového šetření ÚIV (2010) pojetí klíčových kompetencí za velice abstraktní a nedostatečně metodicky předzpracované (ve smyslu nedostatku metodických materiálů s konkrétními příklady aplikace klíčových kompetencí do praxe). Po vzoru výsledků výzkumu Janík a kol. (2011) informanti neměli šanci zachytit smysl reformy, jelikož byla z jejich pohledu zaváděna poměrně nesystematicky.

Odborníci z řad pedagogů (např. Herink, 2005) potvrdili, že v rámci zeměpisu jakožto vyučovacího předmětu nedošlo k nikterak výrazné redukci výukového obsahu. Na základě tohoto se učitelé účastni výzkumu k diplomové práci a učitelé účastni výzkumu ÚIV (2010) shodují v názoru, že se nelze v potřebné míře věnovat ve výuce zeměpisu rozvoji klíčových kompetencí za současného dodržení očekávaných výstupů v rámci ŠVP a tematického plánu učiva. Trend snižování časové dotace zeměpisu zlepšení situace nenasvědčuje (Trahorsch & Korvasová, 2023).

Účastníci výzkumu k diplomové práci se dále dostávali při tvorbě ŠVP do střetů s kolegy, tudíž nelze tvrdit, že by kurikulární reforma vedla výhradně ke zlepšení vztahů na pracovištích. Přínos reformy ve smyslu ztraktivnění výuky zeměpisu pro žáky byla z větší části potvrzena. Žáci své kladné ohlasy sdělují učitelům opakovaně ve formě zpětné vazby.

Aby mohli učitelé podávat takto dobré výkony, doplňují si své vzdělání účastí na školeních, příp. v rámci samostudia (Starý a kol., 2012). Pravděpodobnost, že se dobrovolně zúčastní školení u nich zvyšuje konkretizace tématu školení a jeho využitelnost v praxi. Někteří učitelé kvůli špatným zkušenostem s kvalitou školení volí raději jiné zdroje inspirace. Tuto překážku v účasti na školeních již dříve ve svých odborných článcích zmiňovala např. pedagožka Hrubá (2009). Z dalších zdrojů inspirace převažoval u učitelů internet (Černý a kol., 2015), příp. kolegové (Brdička a kol., 2010).

Výsledky výzkumu rovněž potvrdily hypotézu, že KK k ŘP lze rozvíjet díky jejímu průřezovému charakteru (Knecht, 2014) v každém předmětu (MŠMT, 2021a). Dle Knechta (2014) i informantů pozvaných do výzkumu k diplomové práci je zeměpis dokonce jedním z nejideálnějších předmětů k uplatnění této kompetence. Této myšlence

nahrává především počet problémových témat, který byli informanti schopni v rámci zeměpisu uvést. Učitelé označovali za problémová především environmentální témata, pravděpodobně z toho důvodu, že tematické okruhy Environmentální výchovy jako průřezového tématu jsou pro použití problémového vyučování velmi vhodné. V RVP ZV jde především o tyto okruhy: „Lidské aktivity a problémy životního prostředí“ a „Vztah člověka k prostředí“ (MŠMT, 2021a).

Dotazovaní učitelé rovněž vyjádřili zájem o uplatňování mezipředmětových vztahů při vlastní výuce – podobně jako účastníci výzkumu ÚIV (2010). O interdisciplinárním charakteru zeměpisu jako předmětu, který má potenciál navazovat mezipředmětové vazby, hovořila v minulosti Karvánková (2013). Dle Svobodové a kol. (2016) má zeměpis velký potenciál navázat mezipředmětovou vazbu s informatikou. Učitelé účastní výzkumu tuto hypotézu v praxi ověřili a potvrdili.

Vrátíme-li se k výzkumu Knechta (2014), nutno konstatovat, že učebnice zeměpisu co do počtu problémově zaměřených úloh sice neobstály, nicméně učitelé tento problém kompenzují vlastními materiálními i nemateriálními didaktickými prostředky, pomocí nichž žákům problémové úlohy předkládají. Celkově považují prostředí ZŠ za jedno z těch vhodnějších pro uplatnění problémové výuky. Stejného názoru je i Herink (2004). Čapek (2015) spolu se Sieglovou (2019) doporučují co nejvíce střídat výukové metody a organizační formy výuky, o což se učitelé zúčastnění výzkumů rovněž snaží. Ve svých výpovědích hovořili o desítkách metod od klasických až po komplexní (Maňák & Švec, 2003). Z materiálních didaktických prostředků se používá při problémové výuce zejména atlas (Mísařová & Hercik, 2013), příp. model (Petty, 2006) pro větší názornost zkoumaného jevu.

Přestože je problémová výuka ve své podstatě orientována spíše na žáka (VÚP v Praze, 2007), má i učitel svou nezastupitelnou roli, která spočívá primárně v motivaci žáka a moderaci jeho činností (Kličková, 1989).

K tomu, aby se učitel mohl plně věnovat své profesi učitele, potřebuje jistou dávku autonomie od vedení, ale i od rodičů. Nedostatek času na kvalitní přípravu na problémové vyučování pak z velké části zapříčiňuje přehršel administrativní činnosti, která je po učitelích vyžadována. (Hrubá, 2009)

Co naopak pozitivně ovlivňuje výkon učitele při problémovém vyučování, je vyzorovaný „aha efekt“ u žáků (Köhler, 1927) a jejich zápal do probíraného tématu (Opravil & Tvrdoň, 2021). Tento žákův zápal je třeba podněcovat tvůrčím přístupem učitele – pojmut problémové téma nevšedně, na čemž se informanti shodují s Lokšovou

a Lokšem (1999). Žáci ke zvládnutí problémových úloh potřebují ovládat mimo kreativní myšlení do jisté míry i myšlení kritické (Klooster, 2020). Individuální přístup je třeba zaujímat vůči žákům se SVP (Slavík, 1999). Velkou oporou jsou tak dozovaným učitelům při problémové výuce asistenti pedagoga, jejichž nezastupitelnou roli potvrzují Čech a Hormandlová (2020).

Nelze opomenout, že každý žák má jinak motivující rodinné zázemí, a každý tak reaguje na vnější a vnitřní motivátory odlišně. Na tradičních školách převažuje z velké části vnější motivace známkou (ÚIV, 2010), což potvrdili i sami informanti. V diskuzích na téma, zdali je vnější motivace žádoucí, či ne, se odborníci dle Kalhouse a Obsta (2002) obvykle neshodují. Někteří obhajují pragmatický přístup žáků k učení ve smyslu naučit se na test a dostat dobrou známku, jiní volají po větším záběru na vnitřní motivátory. Dlouhodobost je jednou z výhod vnitřní motivace, kterou uvedli informanti po vzoru Meškové (2012) a Medlíkové (2021). Pokud bude z učitele při problémové výuce sršet energie a dokáže žákovi, že všechny činnosti prováděné při výuce mají smysl, utvoří si tito aktéři mezi sebou vztah (Opravil & Tvrdoň, 2021), který bude tím nejsilnějším motivátorem k dalším činnostem.

Žáci rovněž rádi přebírají zodpovědnost za své učení. Toho informanti využívají v rámci hodnocení jejich výkonů při problémovém vyučování. Velmi často je učiteli uplatňováno slovní hodnocení, vrstevnické a kriteriální (Slavík, 1999). Kriteriální forma hodnocení napomáhá zvýšit jeho transparentnost. Dotazovaní učitelé doporučili v tomto směru sepsání kontraktu s žáky, kde budou kritéria transparentně vytyčena a každý se na ně bude moci kdykoliv odvolat (Kolář & Šikulová, 2009).

Složitější problémy lze řešit pouze za předpokladu dobré atmosféry ve třídě (Plamínek, 2008). Dobrou atmosféru lze podnítit vhodnou motivací žáků (Robson, 1995) a utvářením pocitu bezpečí u žáků (Čechová a kol., 2016). Venkovní prostory mají samy o sobě velký motivační potenciál (Čapek, 2015) a nejen proto je informanti rádi využívají pro problémové geografické vyučování.

Závěr

Cílem této práce bylo zjistit, jak mohou učitelé skrze užívání rozličných didaktických přístupů přispívat k rozvoji kompetence k řešení problémů svých žáků ve výuce zeměpisu. Dle autorčina názoru přinesla teoretická část diplomové práce v kombinaci s empirickou částí odpověď na tuto otázku.

Teoretická část byla rozčleněna do čtyř kapitol. První kapitola zaměřená na řešení problémů v obecné rovině a na problémové vyučování uskutečňované ve školském prostředí poskytla významné teoretické zázemí pro další kapitoly. Bylo zjištěno, že definovat problém je samo o sobě problémovou záležitostí pro nejednoho odborníka. V této práci vymezené typologie problémů rozhodně nejsou konečné, existuje jich převelké množství a každá slouží k jinému účelu, nás zajímal především ten didaktický. Rozlišení způsobů řešení problémů na individuální a skupinové taktéž avizuje jistý odkaz na organizační formy výuky. Fáze řešitelského procesu představují návrh postupu řešení problémů, který se osvědčil v širokém spektru situací. V případě problémového vyučování bylo nejprve pojednáno o teoretických východiscích, ze kterých se myšlenka tohoto typu vyučování zrodila. Následně jsme se zaměřili na řešení sporné otázky, zdali lze vnímat problémové vyučování jako výukovou metodu anebo ne.

Další kapitola teoretické práce představila aktéry problémového vyučování – učitele a žáka. Jedna podkapitola tak byla věnována učitelovu pojetí výuky, které znatelně ovlivňuje podobu problémového vyučování, a to díky záměrné volbě konkrétních výukových metod a organizačních forem výuky, didaktických prostředků a způsobů hodnocení. Učitelovo pojetí výuky také ovlivňuje pedagogovo další vzdělávání. Z hlediska žáka bylo nutné vymezit především determinanty ovlivňující jeho zapojení do výuky, konkrétně nakolik je žák nadán kritickým a kreativním myšlením a nakolik je motivován. V současné době je velkou výzvou zapojit nejen do problémové výuky rovněž žáky se SVP.

Třetí kapitola teoretické práce byla zaměřena na koncepci klíčových kompetencí a kurikulární reformu, která je do školského vzdělávacího systému zavedla. Vzhledem k tomu, že se každá kurikulární reforma je vždy hodnocena pozitivně i negativně, byla vytvořena i podkapitola věnující se reálným výsledkům implementace této koncepce do praxe oproti avizovaným představám.

Poslední kapitola teoretické práce byla vytvořena se záměrem konkretizace hlavního tématu této práce – vymezení klíčové kompetence k řešení problémů, zeměpisu

jakožto vyučovacího předmětu na 2. stupni ZŠ a na SŠ. Nebyla vynechána taktéž zmínka o trendech ve výuce zeměpisu, které jsou do značné míry odrazem potřeby fokusovat se na klíčové kompetence v současném vzdělávání. Konečně klíčová kompetence k řešení problémů a příležitosti k jejímu uplatnění ve výuce zeměpisu byly představeny skrze dvě významné podkapitoly – jedné, která se týkala aplikace již existujících aktivit do edukační praxe, druhé, sdělující výsledky výzkumného šetření doc. Knechta (2014).

Empirická část byla započata vymezením metodologie autorkou provedeného kvalitativního výzkumu. Bylo pojednáno o cílech výzkumu, výzkumném souboru, etické stránce výzkumu, technice a metodě sběru dat. Autorka se rovněž detailně vyjádřila k průběhu realizace výzkumu a způsobech, jakými analyzovala a následně interpretovala získaná data. Při realizaci výzkumu vycházela autorka z teze, že pokud vyučující zeměpisu projeví zájem o řešení problémových témat ve vlastní výuce, vždy lze nějakými způsoby propojit učivo se situacemi nastalými v reálném životě a problémově vyučovat. Vzhledem k teoretickému zázemí poskytnutém v teoretické části této práce věděla, že na cestě k uskutečňování problémového vyučování bude stát mnoho překážek – nejen ze strany učitele, ale i žáka a dalších subjektů. Výsledky výzkumu potvrdily, že kolik je příležitostí, tolik je ve skutečnosti i překážek, a důležitá je péle a zapojení všech subjektů školského systému. Současná situace na ZŠ tedy v tomto ohledu rozhodně není černobílá.

Odpověď na hlavní výzkumnou otázku „*Jakým způsobem učitelé rozvíjejí u žáků kompetenci k řešení problémů?*“ a dílčí výzkumné otázky lze najít v rozsáhlé interpretaci dat v **kap. 6** seskupené do 7 kategorií (podkapitol). Bylo zjištěno, že přístup učitelů zeměpisu 2. stupně ZŠ ke klíčovým kompetencím ovlivňují čtyři různé proměnné. Klíčové kompetence jsou jednak pojmem velmi abstraktním, pod kterým si zvláště starší ročníky učitelů nedokáží nic představit, což neblaze ovlivňuje zájem učitelů o jejich aplikaci do reálné výuky. Pokud se učitelům podaří nalézt v rámci klíčových kompetencí nějaký smysl, pozitivně to ovlivní jejich další nakládání s nimi. Informanti se snaží hledat onen smysl především ve vztahu k žákům (např. to, že jsou žáci díky kompetencím vedeni k samostatnosti), protože tu jde koneckonců o rozvoj jejich kompetencí. Dalším významným faktorem ovlivňujícím přístup učitelů ke klíčovým kompetencím je systémovost v rámci provádění kurikulárních reforem, která je učiteli často obtížně identifikovatelná. V tomto kontextu odkazovali informanti na nedávné návrhy v rámci diskuzí o zrušení 9. tříd ZŠ, které označovali za „zkratkovité“. Velmi podstatným problémem je pro učitele najít rovnováhu mezi sdělováním poznatků a rozvojem klíčových kompetencí. Tento problém je primárně zapříčiněn tím, že nedošlo k avizované

redukci vzdělávacích obsahů v rámci zeměpisu, dále bylo na učitele postoupeno nemálo byrokracie.

Přes všechny výše zmíněné překážky se učitelé snaží v uplatňování klíčových kompetencí dále vzdělávat, k čemuž užívají různé zdroje inspirace – webové stránky neziskových organizací, facebookové skupiny, kolegy, odborné časopisy a knihy. Velmi diskutován byl přínos školení. Učitelé sdělovali své pozitivní i negativní zkušenosti se školeními, která jsou v současnosti různé kvality. K dobrovolné účasti by je tak přimělo pouze velmi poutavé téma nebo vedení profesionálem v oboru.

Učitelé potvrdili, že každý předmět je vhodný k rozvoji KK k ŘP, nicméně jejich znalost vzdělávacích obsahů zeměpisu jim napovídá, že témat, které lze uchopit „problémově“ nebude v případě zeměpisu málo. Informanti takto zmiňovali témata fyzické i humánní geografie, regionální i globální povahy. Zvláštní důraz kladli na environmentální témata, která mají přesah do environmentální výchovy. Tím, že se dá KK k ŘP rozvíjet v každém předmětu, nabízí se řešení problémových témat napříč předměty. Učitelé tedy sami od sebe zmiňovali na konkrétních příkladech mezipředmětové vazby zeměpisu s českým jazykem, matematikou, dějepisem, přírodopisem (biologií), občanskou výchovou (základy společenských věd), výchovou ke zdraví, informatikou.

K rozvoji KK k ŘP učitelé na 2. stupni ZŠ používají široké spektrum výukových metod, organizačních forem výuky a materiálních didaktických prostředků. Z výukových metod zmiňovali slovní metody (práci s textem), názorně-demonstrační metody (práci s obrazem), aktivizující metody (diskuzní, situační a inscenační) a komplexní výukové metody (frontální výuku, brainstorming) a další. Z forem výuky označili za vhodnou především individuální, párovou a skupinovou formu. Z didaktických prostředků se velké oblibě ve výuce zeměpisu těší mapy, atlasy nejen v tištěné ale i digitální podobě. Na některých školách se za účelem větší názornosti rovněž pracuje s modely.

Učitelova role v problémovém vyučování je dle informantů dělitelná do tří „podrolí“: facilitátora, moderátora a motivátora. Rovněž se lze setkat s názorem, že problémové vyučování dokáže v daném předmětu správně metodicky uchopit pouze aprobebovaný učitel. Kromě jeho aprobebovanosti ovlivňují učitele v problémovém vyučování i další determinanty. Informanti mluvili o potřebě poskytnout učiteli dostatek autonomie v rámci jeho pedagogické činnosti a dostatek času na kvalitní přípravu do hodin. Dále hovořili o skutečnostech nastalých při výuce, na které nikdy nebudou zcela

připraveni. V pozitivním smyslu pak jejich výkon ovlivňuje zpětná vazba, kterou jim žáci poskytují buď sami od sebe, nebo je od nich vyžádána.

Nejen učitelův, ale i žákův výkon ovlivňují definovatelné determinanty. V první řadě jsou to jeho prekoncepty, se kterými do problémového vyučování vstupuje, tedy jeho dosavadní znalosti, schopnosti, dovednosti, postoje, charakterové vlastnosti a další prekoncepty. Žáci mají různé sféry zájmu, jsou jinak inteligenčně vyspělí. To vše velmi ovlivňuje jejich aktivitu ve výuce, zájem o probírané problémové téma. V nelehkém postavení jsou zvláště žáci se SVP. Aby bylo možné i je zapojit do problémové výuky, je více než potřebné zajistit ve výuce přítomnost asistenta pedagoga.

Dotazovaní učitelé se podělili i o další tipy do problémového vyučování z hlediska motivace žáků, hodnocení jejich výkonů a výběru pro ně vhodného prostředí. Problémové vyučování poskytuje prostor pro nastavení problému tak, aby jej žák zvládl vyřešit sám. Zažití úspěchu je jeden z velmi silných motivátorů. Učitelé se vymezovali proti vnější motivaci známkou a jakékoli negativní motivaci. Naopak vyzdvihovali utvoření si vztahu se žákem a jeho povzbuzení k zapojení se do výuky skrze netradiční pojetí probíraného tématu. V mantinelech problémového vyučování se nabízí žáky hodnotit primárně slovně – zhodnotit jejich postup při řešení problémů. Informanti rovněž zmiňovali oblíbenost vrstevnického a kriteriálního hodnocení. Pro větší transparentnost hodnocení doporučovali s žáky sepsat smlouvu, kde budou kritéria srozumitelně vymezena.

Prostředí jako takovému již učitelé nepřikládali takový význam jako rolím, které hrají v problémovém vyučování učitel a žák. Nicméně za velmi motivační a aktivizující lze označit venkovní prostory. Zároveň je třeba při problémovém vyučování dbát na vytvoření bezpečného prostředí pro diskuzi, aby se žáci nebáli podělit o své návrhy řešení.

Přestože výše zmíněné výsledky výzkumu nelze vztáhnout na všechny učitele v České republice, rozhodně poskytují alespoň základní vhled do problémového geografického vyučování uskutečňovaného na 2. stupni ZŠ. Další výzkumná šetření by bylo možné směřovat na problematiku rozvoje kompetence k řešení problémů v kombinaci s relativně nově zavedenou kompetencí digitální, příp. detailnější zmapování faktorů ovlivňujících motivaci žáků k řešení problémů. O obě tato témata jevíli informanti účastni výzkumu velký zájem.

Autorka samotná považuje zpracování této práce za velmi obohacující pro její nastávající praxi. Získala rady a tipy, jak uplatňovat KK k ŘP nejen ve výuce zeměpisu a na co si dát pozor. Vzdělávací obor Zeměpis zas měla možnost poznat z jiného úhlu pohledu a ozřejmit si, že výuka tohoto předmětu má na ZŠ i SŠ stále své zasloužené místo.

Summary

This theoretical-empirical diploma thesis deals with the potential of developing a key competence to solve problems in geography lessons.

The theoretical part is divided into four chapters. The first chapter deals with problem solving on a general level, i.e. the definition of the term "problem", typology of problems, ways of solving problems, individual phases of the solving process, and problem-based teaching taking place primarily in the school environment. In the second chapter, two important actors of problem-based teaching are introduced – the teacher and the student. The subchapter dedicated to the teacher's concept of teaching reflects the teaching methods chosen by the teacher, organizational forms of teaching, didactic tools, and assessment methods. A few words are also dedicated to further education of teaching staff. The subchapter dedicated to the pupil's involvement in teaching reflects the student's possibilities and abilities to think creatively and critically, his motivational possibilities. Special attention is paid to pupils with special educational needs, who can also be found in primary schools. The third chapter of the theoretical work is focused on the concept of key competences and their method of implementation in school educational programs. The last chapter is the core of the theoretical part. Its purpose is to map the possibilities of developing competence to solve problems in geography lessons.

The empirical part of the thesis contains the methodology of qualitative research conducted through semi-structured interviews with teachers teaching geography at the second grade of primary schools. The main goal of the research was to find out in what ways teachers develop pupils' competence to solve problems in geography lessons. Ten teachers from two different regions of the Czech Republic participated in the research. The obtained data were analysed using the open coding method. The resulting codes were grouped into categories and subcategories. Categories and subcategories were interpreted using the card layout method.

The approach of teachers to key competences is influenced by four determinants: the abstractness of the concept, the meaning of the concept, the systemic nature of the curriculum reform and the search for a balance between the communication of knowledge and the development of competences. From sources of inspiration for the development of key competences in teaching, teachers choose training, or other sources of inspiration, such as the Internet or colleagues. The key competence of problem

solving has its place in geography lessons. There are many problematic topics and interdisciplinary relationships that can be applied in geography. The following determinants influence the teacher's performance in problem-based teaching: degree of autonomy, time provided for quality preparation, feedback on the lesson. The student's performance in problem-based teaching is influenced by the following determinants: his preconceptions and special educational needs. In conclusion, the teachers provided recommendations for problem-based teaching regarding student motivation, methods of evaluating students and choosing a suitable environment for problem-based teaching.

Seznam použité literatury a internetových zdrojů

- Adair, J. E. (2021). *Jak správně rozhodovat a řešit problémy: naučte se rychle a efektivně překonávat překážky a činit správná rozhodnutí*. Brno: Lingea.
- Bean, R. (1995). *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Přeložil Jiří Bumbálek. Praha: Portál.
- Belz, H., & Siegrist, M. (2011). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.
- Bittmannová, L. (2019). *Speciálněpedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta.
- Boudová, D. (2021). *Rozvoj digitální gramotnosti studentů očima učitelů: bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita.
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada.
- Čech, T., & Hormandlová, T. (2020). *Profesní obraz školního speciálního pedagoga v podmínkách základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Čechová, B. (2009). *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál.
- Čechová, B., Etrychová, P., Hýlenová, L., Kolková, J., Křížová, S., Kubíková, M., & Svátová D. (2006). *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: Scio.
- Černý, M., Chytková, D., Mazáčová, P., & Šimková, G. (2015). *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow.
- Delisle, R. (1997). *How to Use Problem-based Learning in the Classroom*. Alexandria, Virginia, USA: Hawker Brownlow Education.
- Donnelly, J. H., Gibson J. L., & Ivancevich, J. M. (1997). *Management*. Praha: Grada.
- Eysenck, M. W., & Keane, M. (2008). *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Chase, W. G., & Simon, H. A. (1973). Perception in chess. *Cognitive Psychology*, **4**(1), 55-81.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kličková, M. (1989). *Problémové vyučování ve školní praxi*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Knecht, P. (2014). *Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů v učebnicích a ve výuce zeměpisu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Köhler, W. (1927). *International library of psychology, philosophy and scientific method*. Routledge & Kegan Paul Limited.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Kopřiva, P. a kol. (2007). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
- Linhart, J. (1967). *Psychologie učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

- Lokšová, I., & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999.
- Maier, N. R. F. (1931). Reasoning in humans. II. The solution of a problem and its appearance in consciousness. *Journal of Comparative Psychology*. **12**(2), 181-194.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- Matjuškin, A. M. (1973). *Problémové situácie v myslení a vo vyučovaní*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Medlíková, O. (2021). *Umění motivace: návody a tipy pro pracovní i rodinný život*. Praha: Grada.
- Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál.
- Mísařová, D., & Hercik, J. (2013). *Kapitoly z didaktiky geografie 1*. Univerzita Palackého v Olomouci: Olomouc.
- Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon.
- Mojžíšek, L. (1975). *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Okoň, W. (1966). *K základům problémového učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Opravit, K., & Tvrdoň M. (2021). *Věřte letuškám*. Uherské Hradiště: Marek Tvrdoň.
- Pecina, P. (2008). *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Petty, G. (2006). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Plamínek, J. (2008). *Řešení problémů a rozhodování: jak přinutit problémy, aby pracovaly ve váš prospěch*. Praha: Grada.
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: partnering for real learning*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rambousek, V., Chvála, R., Nikl, J., Sup, J., Tichý, I., & Zdražil, J. (1989). *Technické výukové prostředky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Robson, M. (1995). *Skupinové řešení problémů*. Praha: Victoria Publishing.
- Růžičková, J. (1975). *Řešení problému v dějepisu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Sieglová, D. (2019). *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada.

- Simon, H. A. (1992). What is an "explanation" of behavior? *Psychological Science*. 3(3), 150-161.
- Sitná, D. (2013). *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinkách*. Praha: Portál.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.
- Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Thorndike, E. L. (1911). *Animal Intelligence: Experimental Studies*. New York: The Macmillan Company.
- Wagner, T. (2008). *The Global Achievement Gap*. New York: Basic Books.
- Walterová, E. (1994). *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita.
- Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada.
- Zounek, J. (2006). *ICT v životě základních škol*. Praha: Triton.

Internetové zdroje

- Anděl, J. (2016). Geocaching – netradiční prostředek výuky zeměpisu. *Geografické rozhledy*. 26(1), 12-13 [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv/clanek/78>
- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*. [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/229503861_Problem-based_learning_in_medicine_and_beyond_A_brief_overview
- Bendl, T., & Marada, M. (2021). Kritické myšlení v geografickém vzdělávání: je geografické myšlení kritické?. *Geografie*. 126(4), 371-391 [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: https://geografie.cz/media/pdf/geo_2021126040371.pdf
- Brdička, B., Černá, A., Chaluš, P., Kadavý, J., Koreš, J., Kozáková, B., ... & Wagner, J. (2010). *Informační a komunikační technologie ve škole: pro vedení škol a ICT metodiky*. Praha: VÚP v Praze [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=9361&view=1947>

Buchbauer, P. (2019). *Digitální doba si žádá homo digitalis. Poradíme vám, jak se jí stát.* [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://www.peak.cz/digitalni-doba-si-zada-homo-digitalis-poradime-vam-se-stat/5717/>

CEDEFOP. (2022). Přehled odborného vzdělávání v České republice. *MŠMT*. [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/231/Dokumenty_o_dalsim_vzdelavani_a_celozivotnim_u_ceni/Cedefop_2022_cs.pdf

Citáty slavných osobností. (2022). *Albert Einstein citáty.* [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>

Češková, T. (2016). Výukové situace rozvíjející kompetenci k řešení problémů: teoretický model jako východisko pro analýzu výuky. *Pedagogika*. **66**(5), 530–548 [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/248>

Čížková, V. (2002). Příspěvek k teorii a praxi problémového vyučování. *Pedagogika*. [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2108>

Fisher, A., & Neubert, J. C. (2015). The multiple faces of complex problems: a model of problem solving competency and its implications for training and assessment. *Journal of Dynamic Decision Making*. **1**(6), 1-14 [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/295909244_The_multiple_faces_of_complex_problems_A_model_of_problem_solving_competency_and_its_implications_for_training_and_assessment

Gavora, P. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk>

Havelková, L., & Hanus, M. (2004). Význam rozvoje mapových dovedností ve výuce. *Geografické rozhledy*. **24**(3), 14 [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv/clanek/207>

Hečková, L. (2017). *Žáci se ŠVP.* [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/modules/search/index.php?plugin=3&query=%C5%BE%C3%A1ci%20se%20speci%C3%A1ln%C3%ADmi>

Herink, J. (2004). *Ke koncepci vzdělávacího oboru Zeměpis (Geografie) v RVP ZV.* [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/79/KE-KONCEPCI-VZDELAVACIHO-OBORU-ZEMEPIS-GEOGRAFIE-V-RVP-ZV.html>

Herink, J. (2005). *Vzdělávací obsah oboru Zeměpis (Geografie) RVP ZV a jeho transfer do ŠVP.* [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVFD/262/VZDELAVACI-OBSAH-OBORU-ZEMEPIS-GEOGRAFIE-RVP-ZV-A-JEHO-TRANSFER-DO-SVP.html>

Honzíková, J., & Novotný, J. (2006). Projektové a problémové metody v praxi. *E-Pedagogium*. **6**(2), 28-40 [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-200602-0003_projektove-a-problemove-metody-v-praxi.php

- Horová, R. (2022). *Problémové úlohy ve výuce zeměpisu*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/48695/1/DP%20Horova.pdf>
- Hrubá, J. (2009). *Co brání učitelům ve zlepšování kvality výuky?*. [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/OI/6753/CO-BRANI-UCITELUM-VE-ZLEPSOVANI-KVALITY-VYUKY.html>
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., & Pišová, M. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*. **21**(4), 375-415 [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/304717079_Kurikularni_reforma_na_gymnaziiich_vyzkumna_zjisteni_a_doporuceni
- Karvánková, P. (2013). Vývoj didaktiky geografie a nové trendy výuky zeměpisu v Česku. *Studia Geographica*. **4**(148), 101-109 [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-96f037c1-f868-433c-9f06-0bdda4afb82f>
- Karvánková, P., Popjaková, D., & Nováková, E. (2017). Využití Postcrossingu ve výuce zeměpisu na základní škole. *Geografické rozhledy*. **26**(3), 14-15 [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv/clanek/45>
- Khaydarova, A. S. (2020). Formation of Practical Competences of Schoolchildren in Geography. *Journal of Geography and Natural Resources*. **2**(1), 50-57 [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://topjournals.uz/index.php/jgnr/article/view/22>
- Klooster, D. (2020). Co je kritické myšlení. *Kritické listy*. [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL01_2_web.pdf
- Knecht, P., Janík, T., Najvar, P., Najvarová, V., & Vlčková, K. (2010). Příležitost k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách. *Orbis Scholae*. **4**(3), 37-62 [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/305469618_Prilezitimost_k_rozvijeni_kompetence_k_reseni_problemu_ve_vyuce_na_zakladnich_skolach
- Kubíček, M. (2021). *Formativní hodnocení v podmínkách základní školy*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: https://www.klus.upol.cz/wp-content/uploads/2021/02/formativni_hodnoceni_Kubicek-1.pdf
- Linderová, I., Scholz, P., & Munduch, M. (2016). *Úvod do metodiky výzkumu*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/19830543-Uvod-do-metodiky-vyzkumu.html>
- Meier, M. (2021). *Pomůcky a moderní didaktická technika*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: https://www.klus.upol.cz/wp-content/uploads/2021/02/didakticke_pomucky_meier.pdf
- MPSV. (2023). *Databáze rekvalifikací a kurzů dalšího vzdělávání*. [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GUA/993/PROBLEMATIKAHODNOCENI-VE-SKOLE.html>

- MŠMT. (2009). *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce* [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54104>
- MŠMT. (2021a). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Edu.cz*. [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- MŠMT. (2021b). Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. *Edu.cz*. [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>
- MŠMT. (2022). Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2021/2022. *Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy*. [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Nováčková, J. (2005). *Respektovat a být respektován*. [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://www.respektovani.com/detailc.php?idc=59>
- OECD. (2004). *Problem Solving for Tomorrow's World*. [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34009000.pdf>
- Schneider-Sliwa, R., & Leser, H. (2003). Geography: problem solving competencies for societal concerns. *Geographica Helvetica*. 2(1), 176–183 [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://gh.copernicus.org/articles/58/176/2003/>
- Sieglová, D. (2017). Critical Thinking for Language Learning and Teaching: Methods for the 21st Century. *University of Applied Sciences Upper Austria*. [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/315697174_Critical_Thinking_for_Language_Learning_and_Teaching_Methods_for_the_21st_Century
- Starý, K. (2006). *Problematika hodnocení ve škole*. [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GUA/993/PROBLEMATIKAHODNOCENI-VE-SKOLE.html>
- Svobodová, H., Durna, R., Kejíková, I., & Dubový, A. (2016). *Možnosti využití QR kódu ve výuce*. [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: https://www.academia.edu/30229244/Mo%C5%BEnosti_vyu%C5%BEit%C3%AD_QR_k%C3%B3du_ve_v%C3%BDuce
- Tomášek, V., & Potužníková, E. (2004). *Netradiční úlohy: problémové úlohy mezinárodního výzkumu PISA*. ÚIV: Praha [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/3689763-Netradicni-ulohy-problemove-ulohy-mezinarodniho-vyzkumu-pisa-vladislav-tomasek-eva-potuznikova.html>

Trahorsch, P., & Korvasová, V. (2023). Jaké je postavení geografie v probíhající kurikulární reformě? Diskuze klíčových témat geografického vzdělávání v rámci revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. *Informace České geografické společnosti*. **42**(1), 1-11 [cit. 2023-04-16]. Dostupné z: https://geography.cz/wp-content/uploads/2023/04/icgs012023_diskuse.pdf

ÚIV. (2010). Monitoring implementace kurikulární reformy. *Česká škola*. [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2011/01/uiv-monitoring-implementace-kurikularni.html?m=1>

VÚP v Praze. (2007). Klíčové kompetence v základním vzdělávání. *MŠMT*. [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Seznam obrázků a tabulek

Obrázky

Obr. 1: *Průběh řešitelského procesu*

Obr. 2: *Povaha řešitelského procesu*

Obr. 3: *Struktura skupinového řešení problému (syntéza DrPV a DAGTHR)*

Obr. 4: *Schéma výukové situace*

Obr. 5: *Didaktický čtyřúhelník*

Obr. 6: *Tři prvky zajišťující vnitřní motivaci*

Obr. 7: *Systém kurikulárních dokumentů*

Obr. 8: *KSAO model kompetence k řešení problémů*

Tabulky

Tab. 1: *Klasifikace výukových metod*

Tab. 2: *Klíčová kompetence k řešení problémů v RVP ZV a RVP G*

Tab. 3: *Výzkumný soubor*

Seznam příloh

Příloha 1: *Písemný souhlas s účastí ve výzkumu*

Příloha 2: *Schéma polostrukturovaného rozhovoru*

Příloha 3: *Transkripce polostrukturovaného rozhovoru*

Příloha 4: *Ukázka kategorizace kódů*

Přílohy

Příloha 1: *Písemný souhlas s účastí ve výzkumu*



Přírodovědecká
fakulta

Základní identifikační údaje o výzkumu

Téma/Název práce: Rozvoj kompetence k řešení problémů ve výuce zeměpisu (diplomová práce)

Autor práce: Bc. et Bc. Daniela Boudová, studentka prezenčního navazujícího magisterského studia (kombinace Z-USV)

Kontakt: danka.boudova@seznam.cz, tel. 777357776

Vedoucí práce: RNDr. Miloš Fřůkal, Ph.D.

Doba řešení: leden/únor 2023

Popis projektu a jeho průběhu

Jedná se o závěrečnou diplomovou teoreticko-empirickou práci vypracovanou pod záštitou katedry geografie na Přírodovědecké fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Cílem výzkumu je zjistit, jakými způsoby učitelé rozvíjejí kompetenci k řešení problémů ve výuce zeměpisu.

Kvalitativní výzkum bude proveden polostrukturovanými rozhovory s učiteli, které budou zaznamenány na diktafon.

Veškeré údaje o účastnících výzkumu budou anonymizovány – jména informantů budou nahrazena pojmem učitel a náhodně uděleným číslem (např. učitel 3).

Bakalářská práce bude dostupná v národním registru závěrečných prací Theses.cz (www.theses.cz).

Souhlas s účastí ve výzkumném projektu

Souhlasím s účastí ve výzkumu a rozumím, že mohu souhlas odmítnout, případně svobodně a bez udání důvodů z účasti odstoupit.

V _____ dne _____

Jméno a příjmení: _____

Podpis: _____

Příloha 2: Schéma polostrukturovaného rozhovoru

I. okruh: Základní informace o informantech

- Kolik je Vám let?
- Jaká je Vaše aprobace? (Co jste vystudoval/a?)
- Jaká je délka Vaší praxe?

II. okruh: Učitelství jako profese

- Co Vás vedlo k tomu, abyste se stal/a učitelem/kou?
- Co Vás v současné době naplňuje v pedagogické profesi?
- Co považujete za nejtěžší na učitelské profesi?

III. okruh: Náзор na klíčové kompetence

- Od roku 2005 začaly všechny základní školy na základě kurikulární reformy v zákonem stanoveném dvouletém období připravovat své školní vzdělávací programy a vy – jakožto učitelé – jste se měli během tohoto období naučit pracovat s klíčovými kompetencemi. Jaké byly Vaše tehdejší reakce na kurikulární reformu?
- Jaký názor na klíčové kompetence zastáváte v současnosti?

IV. okruh: Klíčová kompetence k řešení problémů

- Jak vnímáte klíčovou kompetenci k řešení problémů?
- Má podle Vás problémové vyučování své místo ve výuce zeměpisu? (Proč ano/ne?)
- Napadají Vás nějaká ryze problémová témata, která by se dala v zeměpise předeštět?
- Je zeměpis tím nejvhodnějším předmětem k zařazení problémového vyučování? Napadá Vás předmět, ve kterém by bylo rozvíjení kompetence k řešení problémů snazší nebo naopak těžší než v samotném zeměpise?
- Jaké jiné kompetence se rozvíjejí současně s kompetencí k řešení problémů?

V. okruh: Determinanty rozvoje klíčové kompetence k řešení problémů

- Jakou roli podle Vás hraje učitel v procesu problémového vyučování?
- Jakou roli podle Vás hraje žák v procesu problémového učení?
- Jakou roli podle Vás hraje prostředí, v jakém se problémové vyučování uskutečňuje?
- Jak si myslíte, že by měla vypadat správná motivace k řešení problémů, která by způsobila to, že žák bude chtít problém vyřešit sám?

VI. okruh: Metody a formy výuky

- Jaké výukové metody používáte k rozvoji kompetence k řešení problémů svých žáků?
- Jaké formy výuky používáte k rozvoji kompetence k řešení problémů svých žáků?
- Jak byste klasifikoval/a vyřešení problémové úlohy?

VI. okruh: Inspirace a další vzdělávání

- Kde se inspirujete metodami rozvoje klíčové kompetence k řešení problémů?
- Kdyby Vám bylo nabídnuto školení týkající se klíčových kompetencí, účastnil/a byste se?

VII. okruh: Závěr

- Chtěl/a byste ještě něco dodat? Něco podnětného, na co jsme zapomněli?

Příloha 3: *Transkripce polostrukturovaného rozhovoru*

Transkripce nahrávky č. 10

Označení nahrávky: Rozhovor s panem učitelem 10 vyučujícím na ZŠ

Účastníci: Daniela Boudová (tazatel), učitel 10 (informant)

Datum realizace rozhovoru: 7. února 2023

Délka rozhovoru: 34 minut

Transkripce provedla: Daniela Boudová

Transkripční značky

text – verbální stopa

(text) – pravděpodobná verbální stopa

(.) – krátká pauza (pod jednu vteřinu)

(1) – delší pauza (číslovka označuje délku pauzy ve vteřinách)

(()) – popis prosodie nebo neverbální aktivity (šepot, smích, ticho ad.)

[text] – překrývající se verbální stopa či akce; umístění na řádku – ve vztahu k předchozímu

řádku značí, kde došlo k překryvu

(-) – nedořečená věta

text – důraz na verbální stopu (na slabiku, slovo či sousloví)

Označení účastníků komunikace

T – tazatel

U10 – informant

T: Tak první okruh, jenom, abych si zjistila nějaký základní informace o Vás. Tak jestli se můžu zeptat, kolik je Vám let?

U10: (1) Je mi dvacet sedm let.

T: Jaká je Vaše aprobace? Co jste vystudoval?

U10: Tak. (1) Vystudoval jsem Přírodovědeckou fakultu Univerzity Palackého, obor chemie, geografie.

T: Jaká je délka Vaší praxe?

U10: Učím třetím rokem.

T: Teď se budu ptát na učitelství jako profesi. Tak co Vás vedlo k tomu, abyste se stal učitelem?

U10: Co mě k tomu vedlo? Asi fascinace toho, když jsem začal třeba někoho doučovat. Co jsem začal vlastně na střední škole doučovat chemii svoji kamarádku, která studovala na vyšší odborné škole, vlastně zdravotnické. Studovala obor farmaceutický asistent, pokud se nepletu a měla problémy (.) s výpočty z chemie. A já už prostě na gymnáziu jsem chemii poměrně dobře na svůj věk ovládal a začal jsem ji asi ve druháku, třetáku doučovat. A strašně mě to bavilo. (.) Takže to byl určitě jeden z důvodů, proč jsem si říkal, že by mi to jako šlo. A už na základní škole jsem měl jako takovou představu sebe samého jako učitele. (1) Protože když vidím vlastně i teďka, když vedu nějaké hlavně kroužky (.) a zájmové aktivity a vidím nadšení těch žáků, když třeba řešíme prostě nějaký, dejme tomu, problém v té výuce, a ti žáci na to sami přijdou a vidím to nadšení v těch očích, tak to mi dělá poměrně velkou radost. (2) Protože vidím, že je to baví, a že se někam posouvají. Takže to je jeden z důvodů. (.) A ještě další důvod, (.) určitě se mi úplně nelíbí (.) některé trendy vlastně ve společnosti mladých, kam vlastně ty trendy směřují a říkám si, že když se mi to nelíbí, tak abych tu mladou generaci mohl ovlivnit nebo se snažit spíše ovlivnit nějakým lepším způsobem, abych jim dokázal předat určité hodnoty, které považuji si myslím za důležité a smysluplné.

T: Co Vás v současné době naplňuje v pedagogické profesi? To bude asi to nadšení, že?

U10: Teď se budu opakovat. Třeba v práci chemikáře ty pokusy a vidím nadšení těch žáků (.) nebo že chtějí chodit do těch kroužků mimo vlastně ten vědecký kroužek nebo cvičení z přírodních věd, ale říkáme tomu vědecký kroužek, tak vedu i sportovní kroužek a (že nejsem) vlastně aprobovaný tělocvikář, tak učím tělocvik a tam vidím zase to nadšení jiných žáků, kteří spíše tíhnou k tomu sportu. Takže opravdu to nadšení žáků je pro mě na prvním (.) místě. A i to, že třeba zůstanou přes přestávku a máme rozdělaný nějaký úkol, který jsme třeba nestihli a oni vyloženě chtějí jako zůstat, nestává se to

pravidelně, ale občas se to stane, že chtějí zůstat, dokud to nevyřešíme a dokud nezískají ty správné odpovědi. Jo, pak je to takový jako (.) v uvozovkách skvělý pocit toho učitele, že to má nějaký smysl. Jo (.) nebo když mi žáci řeknou, že to jak jsem popsal zrovna, když vezmu vlastně včerejší případ, když mi holky z devítky řekly, že to jak jsem popsal reaktivnost alkanů a alkenů na principu seznamování mladých lidí ve Varně a měl bych to natáčet jako podle nich na TikTok, že to je jako skvělé ((*smích*)), tak to člověka prostě potěší a dává mu to pocit nějaké smysluplnosti. Jo. (.) Takže to jsou ve zkratce asi tady ty důvody.

T: Co naopak považujete za nejtěžší?

U10: Nejtěžší? Asi komunikaci s některými rodiči, protože kor na základní škole jsou ti rodiči a ty rodiny různé (.) a s některýma je ta komunikace trochu problematická. A (1) taky asi za nejtěžší považuji momentálně třídnictví, které mám první rok a tím, že musím řešit nějaké problematické situace s těmi problematickými rodiči, tak to mě úplně nepřidává, (.) bych řekl, (.) na nějakém elánu, spíše naopak demotivuje. Já jsem studoval učitelství kvůli tomu, abych učil a ne řešil administrativu, které ve školství je víc a víc, (.) jo. To je to, co mě na tom nebaví. Protože ta administrativa a to třídnictví (.) a tady tyhle (1) záležitosti spíše (.) výchovného charakteru.

T: Nyní se přesuneme na ty klíčové kompetence. Já bych se Vás zeptala, jaký názor na klíčové kompetence zastáváte v současnosti? Je vhodné omezit učivo a více se zaměřit na klíčové kompetence?

U10: Já si myslím, že by to bylo asi vhodné, ale museli by o tom jako rozhodnout odborníci z praxe, kteří by to dokázali (1) jako lépe těm ostatním učitelům předat.

T: (1) Aplikovat do praxe.

U10: Ano, aplikovat do praxe. Jo, protože to je strašně jako problematické a i může se stát a často se taky stává, že na menších základkách jako je ta naše, zrovna u nás, to tak jako není. Ale na základkách, (.) kde je v ročníku jedna nebo dvě třídy, tak se mnohdy stane, že ten předmět učí i neaprobovaný (.) učitel. A ti neaprobovaní učitelé často jedou prostě podle učebnice, protože nemají takový vhled do toho předmětu. A pokud by je někdo správně jako metodicky a didakticky nenasměroval, tak oni nejsou úplně schopni podle mě učit podle těch klíčových kompetencí v daném předmětu, (.) jo, a vystihnout to důležité, řešit nějakou kompetenci. (1) Pracovní asi ano, ale třeba tu k řešení problémů asi (.) těžko podle mě, jo. Co máme tady jako zkušenost, protože sám učím některé předměty neaprobovaně, (1) jo, a to zejména ten tělocvik, ale tam tím, že jsme sportovec, bývalý fotbalista anebo jsem trénoval mládež, tak prostě tam s tím si jako nějak poradím,

zajímám se, není to náročné, ale mám zkušenosti, kdy jsem učil dějepis neaprobovaně. Ač jsem dělal dějepisné olympiády, mám k tomu veliký vztah, tak si furt jako netroufám mít názor, že do toho mám takový vhled jako třeba do té geografie nebo té chemie. Fakt je to jako veliký rozdíl. Že člověk to může učit kvalitně, (.) ale prostě furt tam něco jako (-) Takže tohle je podle mě trochu trochu jako problém. Ale více se zaměřit na ty kompetence v rámci nějakých témat by asi bylo vhodné. Ale znova říkám, chtělo by to větší jako diskuzi těch odborníků z praxe a (.) té aplikace jako takové, tedy, jak to správně vlastně dělat, což ti učitelé mnohdy v mnoha předmětech nevědí. Netýká se to jen zeměpisu nebo chemie, ale i co vidím jako kolegy, (.) tak málokdo podle mě jede na ty klíčové kompetence. Já se to snažím zařazovat a snažím si hlídat, jestli se v té dané hodině využil ty dané kompetence, a které. Občas se prostě stane a řeknu to, v praxi je to takové, že v rámci té hodiny všechny ty klíčové kompetence nemusí být naplněny, ale (.) to se podle mě nijak jako nevylučuje. Ale je důležité se prostě podle mě trochu, jako dost, zaměřit. A je otázka, jestli se ten pedagog jako cíleně zaměřuje na ty klíčové kompetence nebo ne.

T: (2) Já teďka budu operovat s pojmem problémové vyučování, tak jenom abychom si rozuměli, že tím myslím vyučování, při kterém se rozvíjí ta kompetence k řešení problémů, že to není nějaká přímo jako metoda nebo tak něco. A teď teda k té klíčové kompetenci k řešení problémů. Jak ji vnímáte a jestli má podle Vás místo ve výuce zeměpisu?

U10: (1) Já si myslím, že má místo ve výuce každého nebo téměř (.) každého předmětu, (.) nejenom ve výuce zeměpisu. Takže ano, myslím si, že to místo má, ale (.) z vlastní zkušenosti, která samozřejmě není taková, (1) jo, učím třetím rokem, ale už jsem jako pochopil (-) Přitom vlastně (.) první pedagogickou praxi jsem měl na Gymnáziu Hejčín a tam jsou úplně jiní žáci, než které potkáte prostě tady na (.) průměrné základní škole. A máte třeba jednu třídu, kde můžete více řešit tu výuku zeměpisu na ty kompetence a zejména na tu kompetenci k řešení problémů, kdy na základě nějakého problému, dejme tomu, budeme se bavit třeba o 7. ročníku o výuce Afriky, (.) povrch, (.) a můžeme řešit situaci okolo Sahelu (.) a ty problémy, které tam jsou a co to pak může dále způsobovat. Zrovna takovou hodinu jsem jednu nedávno měl, ale zrovna se třídou, která je nejenom z hlediska zeměpisu, ale celkově těch výsledků jako takových prostě (.) slabšího charakteru (.) a nejsou tam úplně silní žáci. Takže při takové třídě je velkým problémem, (1) aspoň z mého pohledu realizovat tu výuku skrze kompetenci k řešení problémů, protože oni si nedokáží tolik dávat ty věci do souvislostí, jo. Mají problém se čteným

textem, s kterým vlastně ve svých hodinách se snažím hodně pracovat a rozvíjet čtenářskou gramotnost, která může i tady tomu řešení problémů v té výuce pomáhat. Ale oni toho mnohdy jako někteří ti žáci nejsou schopni. Pak naopak máte třídu, která je výborná a máme tady i tak asi dvě nebo tři třídy, které učím i zeměpis, (1) které bych vyzdvihнул a s nima to možné je. (.) Takže já se strašně jako snažím rozlišovat, ve kterých třídách to možné je, a ve kterých třídách to možné není. Takže za mě je to supr nápad nebo supr proces a ty hodiny jsou určitě trošku lepší, když ti žáci přichází na ty odpovědi sami. Jenže bohužel mám i zkušenost takovou, že máme třídní kolektivy, (.) kde ta výuka nejde naplno realizovat.

T: Že na to nejsou zralí.

U10: Ano, ještě na to nejsou zralí, (2) a když to řeknu škaředě, nejsou na to dostatečně inteligenčně vyspělý (.) někteří. Někteří ano, ale (.) jenom část té třídy to jako zvládá. Někteří s tím mají jako velké problémy. Já, jakožto učitel, se můžu snažit tomu i ty slabší žáky vlastně přivést nebo pracovat ve skupinách, aby ti silnější pomohli těm slabším. Ale mnohdy prostě na těch základních školách je to problém, jo. Protože někteří žáci prostě nechtějí pracovat (.) a je to opravdu jako problém. Vždycky záleží na tom, jak dobrého máte asistenta v té třídě zrovna. Tady v té třídě máme zrovna výbornou asistentku, což je bývalá paní učitelka, takže když jsme na to dva, můžeme v uvozovkách některé věci v rámci té výuky a té hodiny jet v tandemu, tak to pak možné je. Ale zase něco jiného by bylo, kdybychom se bavili o gymnáziu, třeba osmiletém, tak tam je asi daleko podle mě větší možnost řešit tu kompetenci k řešení problémů. Ale na druhou stranu zas na těch gymnáziích je problém v počtu těch žáků v těch třídách, kdy mnohdy tam je i třeba třicet dětí a to potom může způsobovat ty problémy, že nějaká kooperativní činnost a ty metody nebo ty spíše formy, které jsou skupinové nebo kooperativní, nebudou jako tolik efektivní, protože tam je velký počet žáků.

T: (1) Vy jste říkal, že tak nějak ta kompetence může být rozvíjena v různých předmětech nebo možná i ve všech? Dá se to ještě nějak porovnat, jestli je zeměpis opravdu tím nejvíc vhodným nebo že by třeba matematika byla výhodnější na to zařazení problémových úloh?

U10: Těžko říct. (1) Já si myslím, že je těžké srovnávat třeba matematiku a zeměpis nebo (.) i chemii a zeměpis. Například kompetenci k řešení problémů v té chemii můžu rozvíjet nebo se snažím třeba na základě těch pokusů, že na základě toho, co vidíme. (.) To pak můžeme popsat pomocí chemických rovnic, vyčíslit to a nějak ten děj, který vlastně (.) ten žák zažije, ten může pomocí chemických rovnic vlastně popsat a vysvětlit, (1) jo.

K čemu tam dochází, to se dá hezky prostě popsat na základě tohoto. V zeměpise naopak můžeme hezky pracovat s mapou nebo s nějakým textem a s nějakými geografickými souvislostmi, ale matematiku jsem nikdy neučil, nemám ji vystudovanou, takže tam asi bych nedokázal posoudit. Ale myslím si, že taky skrz nějaké slovní úlohy, které jsou víc jako k zamyšlení, s tím jde pracovat. Z hlediska českého jazyka, tak tam nemám pochyb. Z hlediska dějepisu, který jsem (.) učil, tak tam vím, že to taky je vlastně velmi možné. (.) Tam se to dá taky krásně propojit s tím zeměpisem, že se taky dá pracovat s mapou. Řeší se, dejme tomu, starověký Egypt, tak se může hodně pracovat s Nilem. Že Nil byl pro starověký Egypt velmi důležitý a na základě (.) i těch geografických reálií můžeme popisovat vlastně tu historii a proměny v čase (.) a můžou na to přicházet ti žáci, kteří se nad tím budou zamýšlet. Takže si myslím, že zeměpis je v tomhle ohledu (-)

T: (3) Rozumím. Že prostě každý ten předmět má svoje specifika, v každém to jde rozvíjet jako jiným způsobem.

U10: Jo, jo. A ještě bych to doplnil. Podle mě záleží na kvalitě učitele, jestli to dokáže. Podle mě kvalitní pedagog v každém tady tom naukovém předmětu (.) nebo i v matematice, češtině by to měl být jako schopen zvládnout, pokud jako chce. Dost záleží podle mě na tom učiteli. (.) A je tady jedno, jestli je to chemie, dějepis nebo zeměpis. V každém z těch předmětů se dá (.) vlastně tady ta možnost tady té výuky podle mě najít. Že tam ty možnosti a ty témata tam jsou. (.) Jo. Takže podle mě záleží na tady tom.

T: Jaké jiné kompetence se rozvíjí současně s kompetencí k řešení problémů?

U10: Tak určitě pracovní (.) za mě. Protože když řeší nějaký problém, tak u toho většinou, aspoň já když jsem dal nějakou problémovou úlohu, tak chci, aby u toho nějakým způsobem pracovali. Pak kompetence sociální a personální, kdy mezi sebou ti žáci komunikují. Určitě je na to navázaná i ta kompetence k učení. Tím, že oni vytvářejí nebo řeší nějaký ten problém, tak se (.) o něm daleko více dozví a více se jim to fixuje automaticky do paměti. Nemusí se to nutně (.) učit nazpaměť.

T: Jo, jo. Že je to efektivnější.

U10: Ale záleží taky u jak kterých žáků, (.) jak se do toho ponoří. Může se na to nahlížet různě. (.) Jo a ještě bych dodal. Ještě teoreticky to může být digitální kompetence, která je nově zařazena i vlastně v ŠVP. I my jako učitelé jsme museli dopracovávat školní vzdělávací plány z hlediska digitální kompetence a jak ji používat ve výuce. Takže pokud budeme pracovat s nějakým tabletem anebo pokud budeme pracovat na počítači nebo

s nějakou databází, tak určitě rozvíjíme digitální kompetenci, tu pracovní jsem říkal, občanská taky teoreticky, ale hlavně tady tyhle co jsem vyjmenoval, (.) z mého pohledu.

T: A když jste teďka rozvinul teda tu digitální kompetenci. Tak jestli byste mi přiblížil, jak používáte k řešení problémů tedy digitální technologie?

U10: Ty digitální technologie. (1) To je trochu složitější. My teda máme sadu tabletů pro (.) výuku, kterou si vlastně můžeme do výuky přinést. Vychází to, že do každé lavice případně jeden tablet, takže určitě pokud je možnost a ty tablety jsou dobité, tak občas to do výuky zařadím. Ač to nezařazuji tak často, jak bych chtěl (.) z různých důvodů, ať už časových nebo, že to není připravené, chce to nějaký jiný kolega. Kolega, co vlastně má sbírku těch tabletů na starost, tak to třeba půjčí někomu jinému. (.) Anebo v ten daný čas, kdy já mám tu hodinu a kdy bych to potřeboval, tak to potřebuje někdo jiný. Takže nejde to opravdu každou hodinou. (1) Jako to je trochu problém, že těch tabletů by to asi chtělo víc. (.) Ale když nejsou ty tablety a potřebujeme pracovat, dejme tomu, s internetem a rozvíjet tu digitální kompetenci, tak (.) můžeme vytáhnout mobilní telefony. (1) De facto už každý prostě žák má smartphone, takže se může připojit na školní Wi-Fi (.) a tu digitální kompetenci můžeme rozvíjet, když hrajeme třeba hru Kahoot! (.) nebo když pracujeme s online atlasem. (.) Jo, v Atlas.mapy.cz je několik mapových (.) vrstev, se kterými se dá prostě pracovat. Ty mapy jsou zaměřené na různé témata, mají z toho něco vyčíst a nějak s tím pracovat. Takže určitě tady tím způsobem nebo (.) co jsem ještě vlastně nezařadil do výuky, ale mám to v plánu, tak je (.) aplikace, kterou vytvořila Univerzita Palackého, konkrétně katedra geografie, vlastně skupina pana doktora Hercika, Geoskop. Tak ten si myslím, že je výborným nástrojem na rozvíjení kompetence k řešení problémů a právě i digitální kompetence, kde se to právě propojuje. Jo, akorát v tomhle je třeba ta vybavenost, jo, a silná Wi-Fi, což (.) já tady mám s tím problém. Vždycky záleží na těch podmínkách a co mám i kamarády, vlastně učitele zeměpisu, na jiných školách, tak taky mnohdy někdo s tím má problém, že nemá tak silnou Wi-Fi v té třídě, aby všichni vlastně byli dostatečně kvalitně připojeni (.) k tomu internetu, jo. Ale zrovna si myslím, že ten projekt Geoskopu je tady na to úplně výborný.

T: Když se přesuneme k determinantům, které ovlivňují rozvoj klíčové kompetence k řešení problémů. Já bych se Vás zeptala, jakou roli podle Vás hraje učitel v procesu problémového vyučování?

U10: (1) Tak já si myslím, že klíčovou, protože bez toho učitele ta výuka ani není možná, jako realizace. Jo, když si vezmeme takovou klasickou (.) frontální (.) výuku, tak pořád si myslím, že většina učitelů, ať už to jsou základní nebo střední školy, tak učí (.)

frontálním formami výuky. A pokud ten učitel nechce vytvářet takovou výuku, kde by se daly řešit ty kompetence k těm řešení problémů nebo rozvíjet i další kompetence jako je ta digitální a nepřipraví si tu výuku trochu jiným způsobem, tak je mnohdy problémové právě to, aby ty cíle té kompetence k řešení problémů byly naplněny. (.) Protože z čistě frontální výuky, kdy učitel přijde a bude 45 minut prostě vykládat o, dejme tomu, geografii Afriky nebo Ameriky, tak tam není moc prostoru k vytváření tady těch kompetencí. Samozřejmě může ty žáky navést na nějakou problematickou úlohu i frontálními formami, ale to není podle mě úplně ideální. Jo. Chce to mít dobře připravenou tu hodinu. A je to mnohem náročnější pro ty učitele, aby si to hezky připravili, ale o to je to mnohdy účinnější a efektivnější.

T: Jakou roli by pak hrál žák v tom procesu?

U10: (2) Taky samozřejmě klíčovou. (1) Ale znova asi záleží na té třídě jako takové, (.) jo. Jak je ta třída silná, jak je baví zeměpis. (.) Je to (-) Tady je strašně důležitá individualizace těch žáků podle mě. (.) A taky je podle mě důležité, na jaké je to škole, jo. Jestli to je osmileté gymnázium, kde jsou žáci, kteří jeví nadání, dejme tomu, pro geografii nebo jestli to je na nějaké základní škole, kde, dejme tomu, zeměpis není oblíbeným předmětem. Tak tohle všechno může hodně vlastně ovlivňovat (.) to, jak ty cíle té hodiny budou naplněny. Protože ta stejná příprava může fungovat (.) na určité škole, ale na té druhé nemusí fungovat vůbec. (.) Protože třída a třída.

T: Jakou roli podle Vás hraje prostředí, ve kterém se problémové vyučování uskutečňuje?

U10: Taky velmi (1) důležitou, (2) ač už bych tomu nepřikládal takovou váhu jako k tomu žákovi a k tomu učiteli. Ale pokud jsou vlastně v té třídě žáci, kteří tu takovýhle styl výuky chtějí (.) rozvíjet a účastnit se ho, ale většina třídy prostě oceňuje nebo chce, aby ten učitel jel formu výuky frontální, něco nadiktoval, aby no (-) Protože pro žáky je takovýhle výuka mnohdy daleko pracnější, jo. Protože oni musí přemýšlet, oni musí pracovat, oni musí porovnávat nějaké věci, analyzovat je, musíte tam zapojit v uvozovkách částečně Bloomovu taxonomii (.) po celé té škále, abyste kvalitně dokázala rozvíjet podle mě kompetenci k řešení problémů. Pokud opravdu kvalitně chceme tady tu kompetenci rozvíjet, (.) tak je dobré se třeba řídit i tou Bloomovou taxonomií. A pro ty žáky je to mnohdy jako nepohodlné, jo. I z mé vlastní zkušenosti, když je taková hodina, která je hezky připravená, některé baví a oni hodně pracují, tak část té třídy řekne jako „fajn, bylo to super“, ale velkou část to otravuje, protože oni musí pracovat. Zrazu oni musí vynakládat to úsilí a ten učitel tam „čapkovsky“ může sedět jako ten líný učitel a pít kafe a pracovat bude ten žák. (1) A (.) teď někteří žáci, kteří na to nejsou zvyklí z jiných

předmětů, tak s tím mají problém, protože pro ně daleko pohodlnější je si tu hodinu odsedět, něco si zapsat, nebo pokud se učitel nedívá, tak si to ani nezapisovat a být hlavou někde jinde, než v té hodině vykonávat nějakou činnost a ustavičně 40 minut prostě pracovat a být soustředěný. Pro některé žáky (.) je to problém. (.) A ještě bych trochu se vrátil k té otázce. Tak (1) když jsou ti žáci v prostředí ostatních žáků, kteří pracovat nechtějí, tak je to může právě demotivovat k tomu, aby (.) vlastně takovou výuku chtěli rozvíjet. Třeba Tom vidí, že Pepíček nic nedělá, že mu to prochází, že může být v uvozovkách na telefonu a on si řekne, tak proč já bych taky nehrál hry na telefonu, když ten učitel prostě na to absolutně kašle. Protože já tady mám jako pracovat. Jo. Takže to prostředí ho může negativně tady v tom ovlivňovat. Nebo naopak ho může strhnout, jo. Ti spolužáci ve skupině můžou toho spolužáka, kterej nemá o tady tu problematiku takový zájem, namotivovat, strhnout k tomu, aby se o tom něco dozvěděl a aby byl taky schopn vyřešit ten daný problém v té výuce.

T: (1) Jo. To jste řekl hezky. (.) Tak potom tady máme takovou záludnou otázku. Jak si myslíte, že by měla vypadat správná motivace k řešení problémů, která by způsobila to, že žák bude chtít problém vyřešit sám?

U10: (3) Z mé zkušenosti, mu to téma přiblížit tak, aby pro něho bylo konkrétní, aby ho zajímalo, aby ho nadchlo. A to tak, že to pro něj bude osobní, (.) jo. Aby prostě on si našel něco svého, něco co ho na tom jako zajímá. Pak je možné tu motivaci jako provést. Nějak mu to přiblížit, (.) jo. Když to pro něj bude téma trochu vzdálené, (.) tak mu to přiblížit na něčem, co zná, (.) jo, a co je mu (.) třeba emočně blízké, co ho může nějak jako zasáhnout, ovlivnit a na základě toho pak vlastně můžeme toho žáka podle mě motivovat k tomu (.) daleko lépe. Nevím, jestli je to možné u všech. Ale daleko lépe se takový žák motivuje k tomu, aby (.) právě do takové výuky měl větší zápal.

T: Super. (.) Podíváme se teďka na ty metody a formy výuky. Už jste to trochu i našel, že co se týče asi metod tak nebude úplně tou nejvhodnější ta frontální výuka. Tak jestli Vás vyloženě napadají nějaké jiné výukové metody, které by se daly použít k rozvoji kompetence k řešení problémů?

U10: Asi názorně-demonstrační na základě nějakých obrázků. Jak jsem zmiňoval třeba ten Sahel, (.) tak můžeme mít nějakou prostě mapu a rozšiřování pouště, dezertifikace a pak na základě toho vlastně popisovat (1) k čemu jako tam dochází, jaký to má vliv.

T: Uhm. V čem je ten problém.

U10: Jo. (.) Jaký to má vliv na to obyvatelstvo, jaký vliv to má i na nás. Abychom jim přiblížili, že ono se to netýká jenom těch lidí v Africe, ale že to může způsobit neřízenou

vlnu migrace, která ovlivní potom nás všechny a propojit to i vlastně s náma. Že ty problémy jsou globální (.) a týkají se celého světa, jo. Že prostě všechno je propojené se vším a my bysme se měli jako zajímat o svoji budoucnost.

T: Jo. Takže třeba když chcete nějak předvést nebo nějak jako udělat evokaci na ten problém, tak často použijete asi teda nějaké fotografie, nějaké video?

U10: Ano. (.) Často videa, často fotografie nebo nějaký mapy, (.) nějaký mapový podklad, na kterém to jde jako demonstrovat, to úplně jako nejčastěji.

T: K těm formám výuky. Bavili jsme se vlastně o nějaké té skupinové. Napadá Vás ještě nějaká jiná forma výuka, která by byla vhodná?

U10: I samostatná práce žáků. Často zadám nějaký problémový úkol, který (.) je třeba okolo 5 minut, ale vlastně chci po nich, aby na to přišli sami. Nemusí to řešit ve skupinkách, ale je to nějaký menší problémový úkol. Aby mi třeba zkusili říct, proč se některé ty věci (.) dějí, jak se dějí nebo proč například má řeka Kongo (.) tak velký průměrný průtok, proč má takovou vodnost. Aby to zaměřili na to, když se podívají do atlasu. Aby to zaměřili na tom, kde se vlastně ta řeka nachází, kudy protéká a tam v uvozovkách zařadili částečně všeobecnou cirkulaci atmosféry. Ne, že bych chtěl po žácích 7. ročníku, aby ovládali všeobecnou cirkulaci atmosféry, ale trochu jsme si popisovali tu situaci na rovníku, na obrátcích. Aby viděli trochu ty reálie. A na základě toho oni dokážou potom i popsat tady ty věci na základě mapy, jo. Na základě vlastně toho, (.) kde se nachází v podstatě, dejme tomu, tady řeka nebo jaká situace je právě na těch obrázcích a proč. Protože už v 6. ročníku jsme brali atmosféru, tak jsme to hodně zjednodušeně popisovali, jo. (.) Nebyl to popis všeobecné cirkulace atmosféry jako takový, ale byla to taková zjednodušená jako forma toho.

T: Jak byste klasifikoval vyřešení problémové úlohy?

U10: (2) Ono záleží, jak moc problémová úloha to je. Jestli je to problémová úloha na 5 minut nebo jestli to je problémová úloha na celou hodinu a je to ve skupince, je potřeba tam více hlav, více mozků na to nebo je to prostě samostatná práce. Jo. Ty kritéria podle mě můžou být jako různé. Může to být malá jednička nebo to může být velká jednička, jo. Opravdu záleží, jestli se pracuje v týmu, samostatně. (.) To je podle mě různé a záleží na hloubce té problémové úlohy.

T: (2) Dobře. (.) Teď ještě ten okruh inspirace a další vzdělávání. Kde se inspirujete metodami rozvoje klíčových kompetencí?

U10: (1) Snažím se inspirovat často (-) Často je to takové, že některé metody si snažím vytvořit i sám. Už jsem dokonce i některé vytvořil sám nebo že jsem se nedočel, že by

je někdo používal. Mám asi jen dvě takové. A pak to takhle často řeším právě třeba s kamarády, kteří jsou taky učitelé, u piva v hospodě. Víím, že je to takové neformální, ale bavíme se o tom, co jsme zkoušeli za metodu, jestli nám to fungovalo, kde jsme k tomu (.) přišli. Takže určitě dobrým zdrojem je internet a tam se dá něco najít, ale (1) úplně prostě za mě nejlepší je poradit se s nějakým zkušenějším (.) učitelem, který je jako schopný dobře poradit, plus nějaká literatura, (.) jo. Zejména třeba knížky od pana Čapka a podobně jsou jako dobré skrz ty metody, jo. Ne, že bych se vším, co on říká, souhlasil. Ale zejména ten sborník metod si myslím, co on má, že je poměrně dobrý. Takže nějaká literatura, nějaký internet, nějaké zkušenosti třeba starších kolegů. Nebo mohou to být zkušenosti i mladších kolegů, jo. Ono vlastně v té učitelské praxi se strašně nosí to, že ti starší kolegové dávají sežrat těm mladším, že oni jako mají ty roky praxe, ale i mladší kolega může inspirovat toho staršího s nějakou jako metodou. Myslím si, že v tom jako není problém. Já myslím, že je důležité sdílení těch metod a těch nápadů pro dobrý rozvoj těch hodin a těch cílů těch hodin.

T: A kdyby Vám bylo nabídnuto školení týkající se klíčových kompetencí, účastnil byste se?

U10: (1) Tak asi záleží (-) Je tam to nabídnuto, že? ((smích)) (2) S tím, že jsem časově zaneprázdněn, tak teďka bych se asi toho školení (-) Záleží, v jakém by bylo čase. Ideálně (.) kdyby třeba bylo v době mého osobního volna, tak bych asi i zvažoval, že bych se klidně takového školení zúčastnil. (.) Ale tím, že ještě doučuji a mám další kroužky a činnost, tak ty odpoledne mám nabitě a už prostě nemám tu kapacitu, abych třeba večer byl ještě někde na školení. Takže dobrovolně asi ne. Kdybych musel si třeba vybrat jedno z pěti školení a tady takové školení by bylo jedno z těch témat, tak, dejme tomu, proč ne. Záleželo by i přímo na těch tématech.

T: Super. Chtěl byste ještě něco dodat? Něco, co tady nezaznělo?

U10: Ne, asi to bude všechno.

T: Super, (.) děkuji!

Příloha 4: Ukázka kategorizace kódů

DETERMINANTY PŘÍSTUPU KE KLÍČOVÝM KOMPETENCÍM

A) Abstraktnost pojmu

Člověk KK v praxi nepojmenovává

Učitel se musí cíleně soustředit na rozvoj KK

Pro starší kolegy jsou KK abstraktní

Negativní pohled na KK na VŠ

B) Smysl klíčových kompetencí

Kladný názor na KK

Smysl KK – S se naučí spoléhat sami na sebe

Smysl KK – S se učí o životě a pro život

Výchova k hodnotám

C) Systémovost kurikulární reformy

Systém KK bude funkční až jej sestaví odborníci

Narážka na ne moc šťastné zavádění KK

V kurikulárních reformách chybí systém

D) Hledání rovnováhy mezi sdělováním poznatků a rozvojem kompetencí

Omezení učiva by na pomohlo rozvoji KK

Kurikulární reforma nebyla nic velkého

Radši rozvíjet KK než učivo

Střet s kolegy při tvorbě ŠVP

Kolegové konzervy

Práce na ŠVP v rámci předmětových komisí

Nedávná revize ŠVP – drobné úpravy