METODY ROZVOJE KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ JAKO PŘEDMĚT PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU

METHODS OF THE COMPETENCE FOR SOLVING PROBLEMS DEVELOPMENT AS AN OBJECT OF EDUCATIONAL RESEARCH

Richard Macků

Abstrakt: Příspěvek představuje teoreticko-metodologickou studii, která nejprve stručně charakterizuje některé přístupy rozvíjející kompetence k řešení problémů – jedná se především o program „Filozofie pro děti" a jeho modifikace. Dále jsou charakterizovány komplikace vyplývající ze snahy výzkumně uchopit obsah a cíle tohoto programu. V další části je již konkrétně popsáno jedno z možných výzkumných uchopení problematiky rozvoje kompetence k řešení problémů skrze tzv. „problémové kontinuum". Je představen projekt výzkumu rozvoje kompetence k řešení problémů u studentů Jihočeské univerzity, kteří v rámci studia absolvují intenzivní filozofické a zážitkové kurzy.

Klíčová slova: *kompetence, řešení problémů, filozofie pro děti, výchova zážitkem*

Abstract: *Methods of the Competence for Solving Problems Development as an Object of Educational Research*

The paper presents theoretical and methodological study which briefly describes some ways of the competence for solving problems development – especially the "Philosophy for children" program and its modifications. Complications of the research hold of this program aims and contents are described as well. In the next part of the paper, one of the possible way of the research hold of the competence for solving problems development – through the "problem continuum" - is described. The paper introduces the research project into comptence for solving problems development with University of South Bohemia students who take part in intensive philosophical and experiential courses.

Key words: *competence, problem solving, philosophy for children, experiential education*

1 ÚVOD

„Hledání často začíná ve chvíli, kdy vyvstane problém ohledně věcí, které až do tohoto okamžiku byly považovány za samozřejmé. V takovéto situaci začíná proces hledání a tento nekončí, dokud není nalezeno uspokojivé řešení, které by nahradilo to, jež se stalo neuspokojivým." (Lipman 1984, s. 12) Lipman zde ve dvou větách vystihl celou problematiku tohoto příspěvku, který se zaměřuje na rozvoj kompetence k řešení problémů. Tento pojem vychází z Rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP), avšak v našem pojetí je chápán úžeji – uvažujeme pouze problémy z kategorie 4 a 5 na tzv. problémovém kontinuu (viz kap. 3) - tedy problémů, jejichž povaha je ve své podstatě filozofická a k jejichž řešení zpravidla užíváme tzv. divergentního myšlení. (Guilford 1967) Utváření kompetence k řešení problémů považujeme (na základě dále uvedených východisek) za nutný předpoklad

dosažení kladné sociální změny (např. ve smyslu výchovy k utváření zdravé demokratické společnosti), tedy obecného cíle celé oblasti výchovy a vzdělávání.

Předpokládáme, že k dosažení a rozvíjení kompetence k řešení problémů existuje více cest – z množství přístupů vybíráme *Filozofii pro děti* i její transformace užívané při výchově ve volném čase a dále metody využívané při *výchově zážitkem*. Oba přístupy jsou představeny v následující kapitole. Ve třetí části příspěvku mapujeme dosavadní stav řešení naší problematiky a dále se již věnujeme samotnému projektu výzkumu – jeho cílům, metodám atd. Smyslem celého zamýšleného výzkumu je jednak ověřit vhodnost metod zmíněných přístupů pro rozvoj kompetence k řešení problémů a dále nalézt úlohu dílčích prvků obou přístupů v utváření této kompetence.

2 VYBRANÉ METODY ROZVOJE KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

V této kapitole jsou představeny dva edukační přístupy – filozofie pro děti a výchova zážitkem. Kritériem výběru těchto dvou přístupů byla zásadní odlišnost některých metod, které tyto přístupy využívají - zatímco filozofie pro děti své metody užívá především za účelem kognitivního rozvoje, výchova zážitkem využívá častěji také senzomotorických prvků. Ve využití některých dalších metod se oba přístupy naopak shodují. Výběr zkoumaných metod byl částečně určen také výběrovým vzorkem respondentů, kterými jsou studenti Jihočeské univerzity. Ti mají ve svých studijních programech zařazeny kurzy, na kterých se využívá právě metod dále popisovaných přístupů.

2.1 Filozofie pro děti

Americký profesor filozofie a logiky Mathew Lipman vytvořil program Filozofie pro děti na popud nespokojenosti s výsledky svého vyučování. Uvědomil si, že na lidi je třeba působit, ve smyslu zlepšení logického uvažování, již mnohem dříve než na univerzitě. Za tímto účelem napsal první část příběhu zaměřeného právě na správnost logických úvah – tento se pak stal první z celé řady příběhů, které tvoří motivační texty programu Filozofie pro děti. V nich děti věku blízkého čtenářům řeší postupně problémy logické, etické, problémy související s násilím apod. Tím ve čtenáři vzbuzují zájem zamyslet se nad takovými problémy a klást si další otázky. Jednotlivé příběhy čte skupina společně, každý jen jednu větu nebo malý odstavec. Po přečtení může každý zformulovat svoji otázku – cokoliv ho v textu zaujalo, překvapilo, není jasné. Otázky jsou zapisovány na tabuli a jsou pak námětem pro další diskuse. Ke každému z relativně krátkých příběhů existuje několik set stran metodických příruček, které pomáhají vedoucímu zorientovat se v hlavních myšlenkách obsažených v příběhu, nabízejí plány diskuse pro jejich správné nasměrování či prohloubení a cvičení pro oživení a lepší pochopení diskutovaných myšlenek. Vedoucí diskuse (facilitátor, animátor) je nezbytná role v každém takovém *hledajícím společenství*. Sleduje, zda diskutující vhodně kladou otázky, zda uvádí příklady, protipříklady, analogie, překládají myšlenky druhým, definují pojmy, odůvodňují své myšlenky apod. Facilitátor dbá na uvádění východisek, snaží se o vyváženost; diskusi sice vede, ale nikoliv ve smyslu obsahovém, ale spíše procesuálním. Facilitátor by tedy neměl diskutující směrovat ke „svému správnému" řešení a to ani otázkami, které si takovou odpověď vynucují. (Macků 2008)

Ideovým východiskem programu Filozofie pro děti je filosofický pragmatismus – zejména Ch. Pierce a J. Dewey. Pragmatismus spočívá *„v přesvědčení, že pravdivost a podstatu věcí poznáváme nejlépe*

v dialogu. V dialogu můžeme své poznání a postoje konfrontovat s poznáním a postoji druhých." (Bauman 2005, s. 50) Dialogem se zde však nemyslí rozhovor dvou lidí, ale skupinová diskuse, společné hledání odpovědí či řešení problému. Samostatné myšlení hraje podstatnou roli, ale až v interakci v myšlení s druhými, ve vzájemném dialogu. Ve středu společenství stojí téma či řešený problém a opravdová snaha tento problém řešit. (Bauman 2005, s. 51) Ne vždy se podaří všechny otázky zodpovědět a problémy vyřešit – pro nás je však důležitý především proces, který napomáhá rozvíjení tzv. kritického, tvořivého a angažovaného myšlení. Kritické myšlení vede ke správnému zdůvodňování výpovědí a ke stanovování logických kritérií, tvořivé myšlení rozvíjí představivost, angažované myšlení pak zdůrazňuje emocionální rozměr hledání (zájem na něco přijít).

Výsledkem pravidelného filozofování s dětmi by měla být schopnost rozpoznat v textu, ale i běžně mluvené řeči filozofické pojmy, být si vědom jejich nejednoznačnosti a někdy i rozporuplnosti a tím i jejich nesamozřejmého použití; schopnost rychle a kriticky přemýšlet v běžných situacích.

2.2 Výchova zážitkem

Základnou výchovy zážitkem (stejně jako do Filozofie pro děti) se především pro své metodické uchopení zážitku stává J. Dewey.

Výchova zážitkem záměrně vyvolává situace vedoucí k získání prožitků a posléze vybízí k introspektivnímu zkoumání vlastních pocitů, postojů, zkušeností a možností poučení pro získání nové (či transformaci stávající) zkušenosti. Hlavním prostředkem výchovy zážitkem je hra. Umožňuje dočasné vytvoření "virtuání reality", ve které můžeme získat zkušenosti jinak nedostupné.

Boom výchovy zážitkem nastal během 20. století; kromě Deweyho „progressive education" vzniklo několik dalších alternativních systémů školní výchovy. V polovině 20. století pak začal výchovu zážitkem rozvíjet Kurt Hahn. Navazoval na J. J. Rouseaua aj. J. J. Pestalozziho, když prosazoval kontakt s přírodou či venkovským prostředím ve výuce. Novodobým základem pro celou oblast výchovy zážitkem jsou myšlenky Davida Kolba z knihy *Experiential Learning* (1984), v níž jednak rozvíjí poznatky K. Lewina o dynamice skupinových jevů, a jednak se podrobněji zabývá cykly v učení. (Boud, s. 225)

Výchova zážitkem má několik základních charakteristik. Patří mezi ně například snaha o osobní či skupinový rozvoj, jistá míra nejistoty a přijímání rizik, element výzvy a prvek dobrodružství (nemusí mít nutně povahu fyzické zátěže), zasazení programu do neobvyklého prostředí, přítomnost her a využití metafor a rozborů proběhlých aktivit. (Franc 2007, s. 14). Je-li vůbec možné obsáhnout cíle výchovy zážitkem, pak by se pravděpodobně (na té nejobecnější úrovni) jednalo o následující:

- přimět lépe chápat sebe sama a svoje místo ve světě,

- ukázat důležitost a smysl mezilidských vztahů,

- povzbudit občanskou angažovanost,

- rozvinout schopnost kreativně myslet,

- naučit se pracovat s vlastními pocity. (Franc 2007, s. 17)

Výchova zážitkem je založena na zapojení co možná nejvíce složek osobnosti – tedy jak intelektu, tak smyslů i emocí.

3 DOSAVADNÍ STAV ŘEŠENÍ PROBLEMATIKY

Výzkumy problematiky řešení problémů se rozdrobují především do dvou oblastí – a) výzkum kritického (logického) myšlení a b) výzkum tvořivosti (popř. tvořivého myšlení). Za všechny je možné jmenovat např. některé výzkumy uskutečněné s vysokoškolskými studenty:

Assessment of Reasoning and Communication, College Outcome Measures Program, The American College Testing Program (ACT), 1986 – tento výzkum vycházel především z analýzy textu eseje, kterou studenti psali,

Critical Thinking Interview, by Gail Hughes and Associates, Minnesota State Colleges and Universities, 1998 – šetření probíhala formou rozhovorů v nichž byla zjišťována úroveň zdůvodňování, schopnost dedukce apod.,

Critical Thinking Test, ACT CAAP Operations, 1989 - na základě textu, který si studenti přečetli, byla zjišťována např. schopnost formulace závěrů, identifikace zdůvodnění či naopak inkonzistentních tvrzení apod.

Uvedené výzkumy i všechna další šetření víceméně potvrzují kladnou úlohu speciálních programů zaměřených na rozvoj tvořivého a kritického myšlení a ukazují také potřebnost zavádění takových programů do běžné edukační praxe.

K sestavení vlastního testu pro zjištění dovednostní úrovně kompetence k řešení problémů nás inspiroval *The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test* sestavený Robertem H. Ennisem a Ericem Weirem (Critical Thinking Press and Software, 1985). Je zaměřen na schopnost hledat důvody a východiska, různé úhly pohledu, či na hledání jiných možností vysvětlení atd.

Teoretické podklady pro výzkum tvořivosti, popř. tvořivého myšlení poskytl především J. P. Guilford v souvislosti s teorií struktury intelektu (1967, 1971 aj.). Jeho pojetí divergentního myšlení i úspěchy jeho měření vyvolávaly ohlas od padesátých až do konce sedmdesátých let 20. století. Později se objevily některé hlasy upozorňující na chyby v Guilfordově přístupu (který příliš spoléhal na tzv. faktoriální validitu), avšak většina z těchto kritik neuspěla. (Runco, 2009).

Z oblasti výzkumu Filozofie pro děti je možné jmenovat např. kvalitativní studii R. Morehouse *Research in Philosophy for Children. An Outline and an Agenda* (*Critical and Creative Thinking,* 1995). Podobných výzkumů proběhlo v minulých desetiletích v USA a v Kanadě celá řada, jejich seznam je možné nalézt na oficiálních webových stránkách IAPC[77]. Náš výzkum pak vcelku ojediněle nahlíží na problematiku v krátkodobém horizontu (po absolvování čtyřdenního kurzu). Dále poskytne nezbytné informace pro určení významu jednotlivých odlišností mezi standardní podobou Filozofie pro děti a modifikovaným pojetím, které celý přístup doplňuje o využití metod spojených s hrou a

[77] Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/

výchovou zážitkem obecně. Výzkum metod, se kterými pracuje samotná výchova zážitkem pak existuje i v České republice, nicméně se omezuje především na ověřování funkčnosti jednotlivých metod při aplikaci ve speciálních prostředích, se specifickými skupinami apod. Souvislost přístupů filozofie pro děti a výchovy zážitkem nebyla doposud zkoumána. V dostupných databázích nejsou záznamy ani o tom, že by jeden ze zmíněných přístupů byl zkoumán přímo v souvislosti s rozvojem dovedností a schopností řešit problémy (potažmo kompetencí k řešení problémů).

Komplexně pojatý výzkum řešení problémů představili na přelomu 60. a 70. let 20. století autoři M, Csikszentmihalyi a J. W. Getzels. V našem výzkumu budeme vycházet právě z tzv. *problémového kontinua*, jehož základ navrhli a který byl později rozšířen o další problémové typy. Rozdělení typů problémů spočívá na tom, kolik je o problému známo – uvažuje se pohled řešitele problémů, ale také jeho předkladatele (pokud je). Rozhodující je také, zda známe metody jak problém řešit a také výsledné řešení. (J.W. Getzels; M. Csikszentmihalyi 1967). Sami autoři upozorňují, že přestože byla většina jejich výzkumů prováděna s lidmi věnujícími se umění, výsledky těchto výzkumů je možné zobecňovat a uvažovat analogické procesy i v jiných oblastech. (Csikszentmihalyi M., Getzels J. W. 1971) Později toto problémové kontinuum doplnila profesorka C. June Maker z University of Arizona o další problémové typy. V současné době se problémové kontinuum prezentuje především v novější modifikované podobě (viz např. Maker C. J. 2004, s. 341-413).

Obr. 1- Problémové kontinuum (upraveno podle Maker, Schiever 1991, s. 99-110)

typ	Problém		Metoda		Řešení	
	Předkladatel	Řešitel	Předkladatel	Řešitel	Předkladatel	Řešitel
I.	✔	✔	✔	✔	✔	x
II.	✔	✔	✔	x	✔	x
III.	✔	✔	...	x	...	x
IV.	✔	✔	x	x	x	x
V.	x	x	x	x	x	x
VI.	✔	✔	x	x	✔	✔

Na obr. 1 je přehledně znázorněna celá matice problémového kontinua. Zatímco první typ představuje vysoce strukturované problémy, které je možné řešit pouze jednou konkrétní cestou a dojit k jednomu správnému závěru, pátý typ je naopak zcela nestrukturován a s otevřeným řešením (popř. několika možnými řešeními), ke kterému je možné dojít zpravidla za pomoci různých metod (výběr té správné metody je na řešiteli problému; zároveň u tohoto pátého typu existuje možnost nenalezení vhodné metody řešení, protože takové konečné řešení vůbec neexistuje). Abychom přiblížili jednotlivé problémové typy, využijeme příkladů, které jsou uvedeny na internetových stránkách programu DISCOVER (Maker C. J. [online]).

Typickým příkladem problému *typu 1* jsou jednoduché početní úlohy, např. „vyřeš 3+4"; problém i metoda je známa jak předkladateli problému, tak jeho řešiteli. Řešení je známe předkladateli, ale řešitel na něj musí přijít. I u *typu 2* je problém jasně definován, předkladatel navíc zná metodu. Řešitel pak musí odvodit nejen řešení, ale i metodu k jeho dosažení. Příkladem může být jednoduchá slovní úloha: „v misce máme deset koláčů; dva koláče byly snědeny; kolik koláčů zbylo?" Problém

typu 3 je znám předkladateli i řešiteli, ale k jeho řešení můžeme dojít celou řadou různých metod. Všechny z těchto metod jsou předkladateli známy, ale řešitel na ně musí přijít. Např. „užijte následujících čísel k vytvoření co nejvíce rovnic: 3,5,2". Problémy *typu 4* charakterizuje, že řešení a metodu vedoucí k řešení již přímo nezná ani řešitel, ani předkladatel. Příklad: „Je třeba dostat se na druhou stranu řeky. Jaké mohou být nejlepší způsoby jak to udělat?" K vyřešení tohoto problému je třeba nashromáždit co nejvíce informací a analyzovat potencionální metody a řešení (dostat se na druhý břeh vzduchem – skočit, přeletět; vodou - přeplavat, přeplout na lodi; přejít – po mostě, po padlém kmeni...). *Typ 5* je specifický tím, že ani řešitel, ani předkladatel přesně neznají řešení, metody, ale ani problém samotný. Je tedy nejprve třeba začít s problémem samotným – určit, zda vůbec jde o problém a pokud ano, o jaký. Příklad: „Jaké jsou nejdůležitější problémy, se kterými se lidstvo potýká a jak je možné jim zabránit?" Proces řešení může u tohoto typu být otevřený od začátku až do konce a konečná řešení můžou mít značnou šíři v závislosti na perspektivách, prekonceptech, analýzách atd. Dole na Obr. 1 je také návrh *dalšího typu problému*, který zahrnuje úlohy, ve kterých známe řešení problému a je třeba stanovit přiměřenou metodu. Tyto případy by však bylo možné posuzovat individuálně - hledání přiměřené metody lze považovat za nový problém.

4 PROJEKT VÝZKUMU VYBRANÝCH METOD ROZVOJE KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

Výzkum vlivu vybraných metod na rozvoj kompetence k řešení problemů navazuje na rozdělení Csikszentmihalyiho a Getzelse, potažmo Makerové tím, že využívá matici problémového kontinua, do které promítá úroveň kompetence k řešení problémů u zkoumaných studentů. Je třeba doplnit, že do matice lze zaznamenat pouze dovednostní či znalostní část kompetence (zjištěna testy před a po intervenci formou vícedenního kurzu); postojovou část kompetence budeme zkoumat pomocí q-metodologie, která nám zároveň umožní zmapovat zásadní vliv jednotlivých prvků užívaných v rámci metod, se kterými se zkoumaní studenti na kurzech setkali.

4.1 Cíle projektu

Hlavním cílem projektu je zjistit jaké podoby nabývá kompetence k řešení problémů při aplikaci vybraných metod (kvantitativní aspekty), což v praxi znamená zjistit a popsat úroveň kompetence k řešení problémů u studentů, kteří absolvují zážitkové kurzy / kurzy filozofie pro děti na Jihočeské univerzitě 1) před účastí na těchto kurzech a 2) po účasti na těchto kurzech. Dále bude nutné popsat a zkoumat proces změny podoby (kvantitativní i kvalitativní) kompetence k řešení problémů v závislosti na použitých metodách. Abychom mohli úspěšně dostát stanoveným cílům bude nutné nejprve přesně definovat pojem „kompetence" a pojem „kompetence k řešení problémů" včetně vymezení typů jednotlivých problémů.

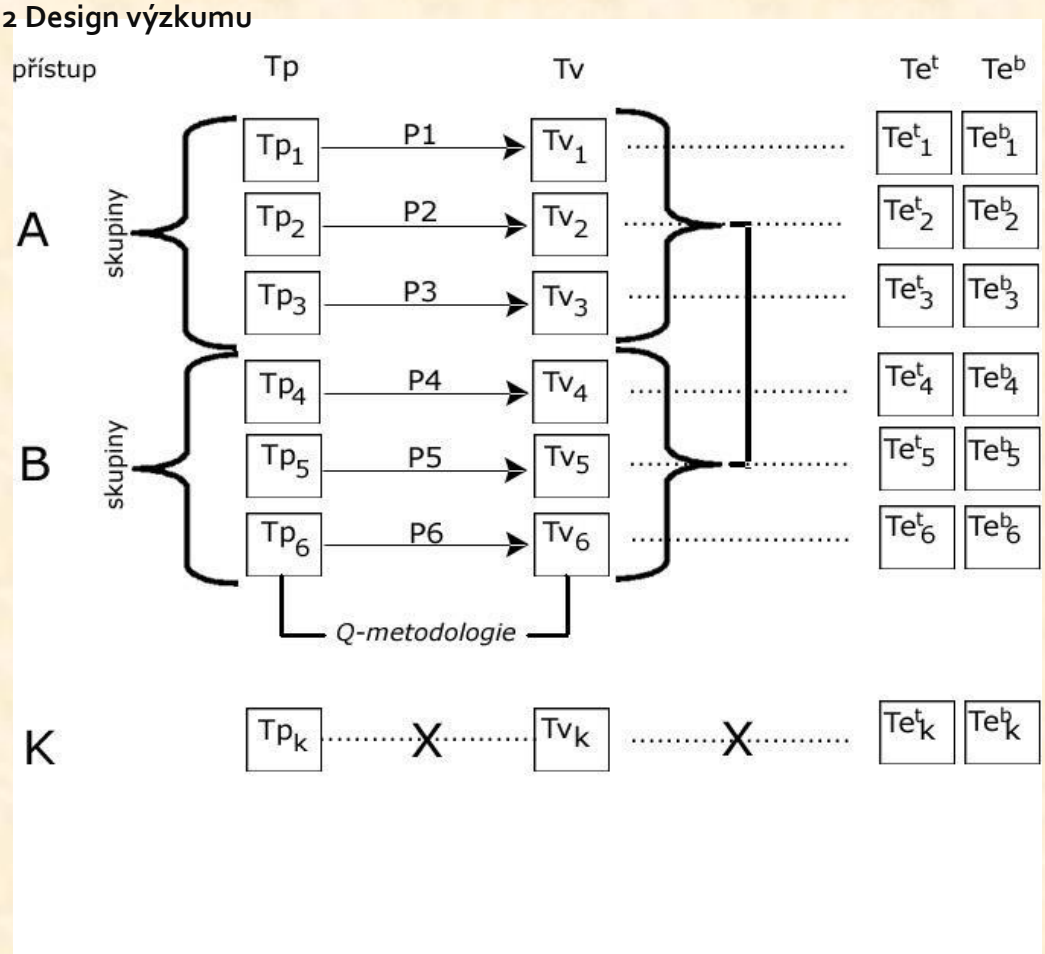
Popularizací výzkumu bychom chtěli přispět k dalšímu rozvoji a uplatňování metod, které z výzkumu vzejdou jako úspěšné, popř. dát impuls k jejich další modifikaci.

Předpokládáme, že náš výzkum potvrdí všeobecné přesvědčení, že krátkodobý intenzivní kurz filozofie pro děti (pravidelně uskutečňovaný ve studijním programu Teologické a Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity) dosahuje zamýšleného efektu - tedy i rozvoje kompetence k řešení

problémů a dále, že u absolventů zážitkových kurzů ve studijním programu TF JU nedochází k významné změně v kompetenci k řešení problémů. Předpokládáme, že zásadním determinujícím prvkem, který kladně ovlivňuje utváření kompetence k řešení problémů, je intenzita kognitivního zapojení jedince na kurzech filozofie pro děti.

Obr. 3 – Design výzkumu

4.2 Design výzkumu



1) zjištění a popis počátečního stavu u každého jedince ve všech experimentálních skupinách (Tp) – q-metodologie

2) popis procesu (proces P)

2a) popis procesu při využití tradičních metod filozofie pro děti

2b) popis procesu při využití metod výchovy zážitkem

3) popis a porovnání výsledku

3a) popis výsledku při využití tradičních metod filozofie pro děti

- zjištění stavu bezprostředně po ukončení procesu (výsledek Tv)

- zjištění stavu po delší době (krátkodobý efekt Te; t-test,b-biografie)

3b) popis výsledku při využití herních metod při filozofování s dětmi

- zjištění stavu bezprostředně po ukončení procesu (výsledek Tv)

- zjištění stavu po delší době (krátkodobý efekt Te; t-test,b-biografie)

4) analýza souvislostí mezi jednotlivými prvky procesu a jeho výsledky (2a -> 3a; 2b -> 3b)

Naším záměrem je zahrnout mezi skupiny „A" zahraniční skupinu studentů absolvujících srovnatelný kurz filozofie pro děti v Norsku na Oslo University College. Výsledky tohoto dílčího výzkumu provedeného v zahraničí nebudou zahrnuty mezi výsledky českého zkoumání, avšak autor je ve své disertační práci uvede z kontrolních a srovnávacích důvodů.

4.3 Metody výzkumu

Kompetence chápeme jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti (RVP, s. 115). Z této charakteristiky vyplývá, že pro nás bude vhodné pro zjištění hodnot Tp a Tv zvolit tzv. *Q-metodologii/q-techniku* (Stephenson podle Kerlinger 1972) pro určení postojové/hodnotové sféry kompetence. Tuto metodu doplníme další výzkumnou technikou vybranou na základě podrobnějšího studia obsahu pojmu „kompetence" (testy s praktickými a slovními úlohami), pomocí níž budeme měřit znalostní sféru kompetence k řešení problémů. Přestože se budeme snažit zajistit co nejvyšší validitu šetření, je třeba upozornit, že testy jsou pouze příkladem, který negarantuje aktuální úroveň, ale z jeho výsledku lze na tuto úroveň pouze usuzovat.

Vzhledem ke způsobu rekrutování respondentů výzkumu bude pravděpodobně možné využít (z kontrolních důvodů) *techniky rotace faktorů* (Chráska 2007). Jako forma kontroly výsledků výzkumu poslouží kontrolní skupina, která nebude poznamenána žádným z procesů P. Jako kontrolní mechanismus můžeme chápat (ne však primárně) také následný výzkum edukačních efektů v krátkém časovém horizontu.

4.4 Základní soubor a výzkumný vzorek

Vzhledem k technické náročnosti realizace zamýšleného šetření bude použit dostupný výběr, a to studenti JU v Českých Budějovicích. Výzkum bude realizován především formou individuálních interview se studenty, kteří v době výzkumu absolvují předměty (kurzy) zaměřené na nácvik metod filozofie pro děti a výchovy zážitkem a dále formou hromadného vyplnění testů.

Výzkum je zaměřen na věkovou skupinu vysokoškolských studentů, neboť tato je v současné době jedinou dostupnou pro výzkum v oblasti filozofie pro děti v České republice. Práce s lidmi mladšími 15 let je v této oblasti rozvíjena nesystematicky a v malém rozsahu, proto není možné podrobovat její výsledky výzkumu našeho typu.

Předpokládáme, že zkoumáni budou studenti na 3-4 kurzech filozofie pro děti (včetně norské skupiny) a na 2 zážitkových kurzech (tj.80-100 studentů).

5 ZÁVĚR

Řešení problémů nemůže být popsáno pouze jako samostatná dovednost, je to komplex dovedností, znalostí, schopností i postojů, které pracují společně. Řešení problémů zahrnuje logické a kreativní přemýšlení jak se za určitých daných okolností dostat z výchozí situace do cíle. Není nikdy příliš brzy

na to, začít se tomu učit. Kompetence k řešení problémů je neustále užitečná a proto bychom ji měli neustále kultivovat - od toho učit se jak zapnout bundu až po přemýšlení o problémech lidstva. Filozoficky se dívat na svět, filozoficky přistupovat k životu znamená v této souvislosti chodit po světě s otevřenýma očima, mít zájem na něco přijít, nebrat věci kolem sebe zcela za samozřejmé. Jde ale také o snahu, aby podobně ke světu přistupovali i lidé kolem mě, svým příkladem je k tomu vychovávat - naslouchat ostatním a vyžadovat po nich to samé, sdílet své myšlenky, připouštět zájmy a názory druhých. Prožitek se pak ukazuje jako vhodný potenciál, který by – pokud jej dokážeme vhodně připravit a zhodnotit – mohl způsobit, že nám bude více záležet na hledání odpovědí na otázky, než v případech, kdy se takový zájem pokoušíme probudit jen např. čtením příběhu. Pokud bychom se naučili takto zhodnocovat prožitky navozené v předem připravených situacích, pak by se i každodenní prožitky mohly stát momentem, který by nám pomohl zvýšit zájem o hledání řešení všech životních otázek.

Realizace výše popsaného záměru výzkumu může dát konkrétní podněty jak se od sebe mohou jednotlivé metody inspirovat, popř. jak je možné je kombinovat za účelem optimalizovaného rozvoje kompetence k řešení problémů.

LITERATURA

BOUD, D. et al. Experience-based learning. In: FOLEY, G. (ed.) *Understanding Adult Education and Training*. Second Edition. Sydney: Allen & Unwin, s. 225-239.

BAUMAN, P. Cíle základního vzdělávání a možnosti jejich naplnění prostřednictvím výuky filosofie na prvním a druhém stupni ZŠ. In: JANDOVÁ, R. (ed.) *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005. ISBN 80-7040-789-1.

M, CSIKSZENTMIHALYI, J. W, GETZELS. Discovery-oriented behaviour and the orginality of creative products: a study with artists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971, vol. 19., č. 1, s. 47-52.

DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Macmillan Co., l938.

DEWEY, J *How We Think*. New York: Prometheus Books, 1991.

FRANC, D.; MARTIN, A.; ZOUNKOVÁ, D. *Učení zážitkem a hrou.* Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.

FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed.* London: Continuum, 2008. ISBN 0-8264-1276-9.

GETZELS, J. W.; CSIKSZENTMIHALYI M. Scientific creativity. *Science Journal,* 1967, vol. 3., č. 9, s. 80-84.

GULIFORD, J. P. *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill, 1967.

HIBBARD, K. M. *A teacher's guide to performance-based learning and assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1996.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu.* Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování. Pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia. 1972.

LIPMAN, M. Philosophical Inquiry: Instructional Manual to Accompany Harry Stottlemeiers's Discovery. revised ed. IAPC, 1984. ISBN 0-916834-12-3.

LIPMAN, M. *Thinking in Education*. 2. vyd. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN 0 521 01225 2.

MACKŮ, R. Filozofia pre deti a voľnočasové aktivity. *Vychovavateľ, časopis pedagogov*, 2007/2008, č. 7, s. 26-29.

MAKER, C. J. Creativity and Multiple Intelligences: The DISCOVER Project and Research. In: LAU, SING (ed.) *Creativity: When East Meets West.* New York, River Edge: World Scientific Publishing Company, Incorporated, 2004.

MAKER, C. J. Problem solving. [online]. Tucson: DISCOVER Projects - Department Of Special Education, The University Of Arizona [cit. 2009-06-15]. Dostupné z WWW: <http://discover.arizona.edu/problem_solving.htm>.

MAKER, C.J.; SCHIEVER, S. Enrichment and acceleration: An overview and new directions. In: DAVIS G.; COLANGELO N. (ed.) *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn & Bacon; 1991.

MOREHOUSE, R. Research in Philosophy for Children. An Outline and an Agenda. *Critical and Creative Thinking,* 1995, Vol. 3., č. 2, s. 74-82.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: UIV, 2007.

RHEM, J. Problem-Based Learning: An Introduction. In *The National Teaching & Learning Forum*. Vol. 8, č. 1.

RUNCO, M. The Dialectical Evolution of Divergent Thinking Tests. [online]. Brussels: Center for Research on Lifelong Learning based on indicators and benchmarks [cit. 2009-06-11]. Dostupné z WWW: <http://crell.jrc.it/creativitydebate/Presentations/Runco2.ppt >.

Mgr. Richard Macků, Dis., Teologická fakulta JU v Českých Budějovicích, Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

e-mail: mackur@tf.jcu.cz

Poznámka: autor je externím doktorandem na PF MU v Brně.

zpět na obsah