

Výuka založená na řešení problémů na střední škole – postupy pro znázornění a řešení problému žáky (podíl navštívených hodin s danou charakteristikou hodnoceného jevu, tematická inspekční činnost)

Zařazení a charakter problémových úloh ve výuce	Podíl
Problémové úlohy nebyly ve výuce zařazeny.	40 %
Problémové úlohy byly ve výuce zařazeny, měly charakter jednoduché úlohy, většinou s jednoznačným řešením, vedoucí žáky k práci s informacemi.	36 %
Problémové úlohy byly ve výuce zařazeny, měly charakter promyšlené úlohy odpovídající vzdělávacímu cíli, vyžadující tvůrčí přístup a využití různých zdrojů informací.	19 %
Problémové úlohy byly ve výuce zařazeny, měly charakter komplexní úlohy vycházející z reálné situace, vyžadující hledání různých řešení, způsobů práce a spolupráce v týmu.	5 %
Využití postupových fází v práci žáků s informacemi	Podíl
Využití postupových fází v práci žáků s informacemi nebylo potřebné nebo využití postupových fází nebylo v práci žáků patrné.	56 %
V práci žáků bylo možné vysledovat využití některých postupových fází.	31 %
Žáci účelně pracovali s využitím postupových fází.	13 %
Aktivita a samostatnost žáků při řešení problémových úloh	Podíl
Aktivita a samostatnost žáků při řešení problémových úloh nemohla být pozorována.	20 %
Žáci dovedli problémovou úlohu řešit jen na základě přesných pokynů učitele.	22 %
Žáci dovedli řešit zadanou problémovou úlohu samostatně, případná pomoc pedagoga byla individuální a jen občasná.	51 %
Žáci při řešení problémové úlohy spolupracovali a pracovali ve skupině na základě vlastní strategie řešení.	7 %

Při realizaci výuky založené na řešení problémů si dvě třetiny učitelů utvářejí vlastní úlohy ve vazbě na vzdělávací cíl hodiny, třetina učitelů využívá přejeté úlohy, případně úlohy upravené pro potřeby výuky. V tomto ohledu je pozitivní, že informační podklady, které učitelé v navštívených hodinách výuky využívali, byly typicky hodnoceny jako vhodné a přiměřené s ohledem na věk a schopnosti žáků i na cíl výuky, při výběru informačních podkladů by však učitelé měli zohledňovat také aspekt motivace žáků ke kritickému myšlení.¹⁹

Příznivě však bohužel nelze hodnotit poměrně nízkou četností zařazení náročnějších problémových úloh, které vyžadují tvůrčí přístup a využití širšího spektra informací ze strany žáků. Tato skutečnost se může následně projevat ve větších problémech českých žáků řešit takto koncipované úlohy,²⁰ přičemž v poměrně významném podílu hodin byli žáci při řešení problémové úlohy zcela odkázáni na instrukce učitele. Příležitosti ke zlepšení lze také spatřovat v častějším setkávání žáků s problémovými úlohami, které vyžadují strukturaci postupu pro jejich řešení (tabulka č. 8). Pozitivně lze naopak hodnotit skutečnost, že učitelé využívají pro řešení problémových úloh různé strategie zapojení žáků, a to včetně jejich vzájemné spolupráce při práci ve skupinách.

Třetí aspekt definice informační gramotnosti žáka se týká jeho schopnosti prezentovat, případně sdílet, výsledky své práce. V tomto ohledu se hodnocení zaměřilo především na četnost utváření výstupů žákovské práce a rovněž na kvalitu těchto výstupů.

Primární poznatek z hodnocení ukazuje, že v navštívených hodinách výuky na středních školách byl konkrétní výstup²¹ vytvořen v 45 % případů, přičemž nejčastěji na těchto výstu-

19 Jako vhodné a přiměřené s ohledem na věk a schopnosti žáků i s ohledem na cíl výuky byly hodnoceny využívané informační podklady ve více než 80 % navštívených hodin tematické inspekční činnosti, za motivující ke kritickému myšlení byly naopak hodnoceny informační podklady jen ve 40 % navštívených hodin výuky na středních školách.

20 Takto například závěry mezinárodního šetření PISA ukázaly na relativně vyšší problémy českých žáků řešit úlohy zaměřené na návrh a vyhodnocení přírodovědného výzkumu, tj. úlohy vyžadující tvůrčí přístup a náročnější postupy v práci s informacemi. Blíže viz ČŠI (2016). *Mezinárodní šetření PISA 2015. Národní zpráva. Přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce.

21 Vizualní, akustický či kinestetický výstup, přičemž poslední z těchto typů je výstupem, který vnímáme dotykem, lokomocí – pohybem (např. hmotný produkt, pohybové ztvárnění apod.).

