

# METÓDA PROBLÉMOVÉHO UČENIA VO VZDELÁVANÍ V SOCIÁLNEJ PRÁCI

KVAŠŇÁKOVÁ LENKA

Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

## Abstrakt

*Príspevok je zameraný na úvod do problematiky problémového učenia, ktoré ako jedna z pedagogických metód, vychádza z kognitivismu a sociálneho konštruktivismu. Autorka taktiež prezentuje skúsenosti s touto metódou z medzinárodného vzdelávacieho modelu Innofare ako súčasť intenzívneho programu Erasmus, v rámci ktorého študentky a študenti zo siedmich európskych krajín vypracovali prípadové štúdiá konkrétnych organizácií, zamerané na inovácie v sociálnych službách.*

## Kľúčové slová

*Problémové učenie. Vzdelávanie v sociálnej práci. Intenzívny program Erasmus.*

## Abstract

*The article is focused on introduction into the issues of problem-based learning that, as one of pedagogical methods, is based on cognitivism and social constructivism. Also, author presents the experiences with this method from the international educational model Innofare as a part of the Erasmus intensive programme in which the students, from seven European countries, developed the case studies of real organizations that were focused on innovations in social welfare services.*

## Key words

*Problem-based learning. Social work education. Erasmus intensive program.*

*„Povedz mi a ja zabudnem. Ukáž mi a ja si možno spomeniem. Zapoj ma a ja to pochopím“.  
(čínske príslovie)*

## Úvod

S explóziou množstva vedomostí v súčasnosti a vzrastajúcou zložitou sociálnych problémov by sme mali, ako vzdelávatelia v sociálnej práci, hľadať spôsoby posilnenia kompetencie celoživotného vzdelávania študentiek a študentov sociálnej práce tak, aby boli schopní čeliť požiadavkám (nielen) praxe v budúcnosti. Ako teda pripraviť študentky a študentov sociálnej práce na to, aby dokázali kriticky myslieť a riešiť sociálne problémy svojich klientiek a klientov a zároveň sa efektívne celoživotne vzdelávať?

## 1. Charakteristiky problémového učenia

Problémové učenie (z angl. *problem-based learning*) je svetovo uznávaná, úspešná a inovatívna metóda vo vzdelávaní. Avšak pod termínom problémové učenie sa ukrýva množstvo diverzifikujúcich vzdelávacích praktík, od na problém orientovaných prednášok až po kompletne otvorené zážitkové učenie zamerané na zlepšenie medziľudských vzťahov. Už od počiatkov ľudskej existencie tu boli rôzne formy problémového učenia, kedy ľudia museli zápasiť s problémami zameranými na prežitie, hľadanie jedla a bývania, príp. ochranu pred nepriateľmi. Problémové učenie bolo prvýkrát implementované v 60-tych rokoch minulého storočia do vyučovania medikov na McMasterskej univerzite v Kanade (Barrows, Tamblyn, 1980, in: Barrett, 2005). Teoretický základ tohto prístupu k získavaniu poznatkov pochádza z kognitivismu, sociálneho konštruktivismu a postmodernizmu. To znamená, že problémové učenie je aktívny mentálny proces vychádzajúci z predchádzajúcich poznatkov, z tvorenia

prepojení medzi starými a novými konceptmi prostredníctvom vypracovania rôznych vzťahov slúžiacich na zapojenie sa do konštrukcie teórie. V rámci problémového učenia študenti konštruujú svoje poznanie spoločne v rámci tzv. konzultácií. Pracujú v malých skupinách, zvyčajne 5 – 8 študentiek a študentov, z ktorých jednotlivci môžu mať rôzne roly – napr. zapisovateľ, hovorca skupiny a pod. V rámci procesu sa učenie vníma ako niečo, čo vychádza zo samotnej činnosti učiacich sa a rola učiteľa – facilitátora umožňuje a podporuje študentky a študentov, aby konštruovali nové poznanie spoločne.

Howard Barrows (1980, in: Barrett, 2005, s. 14) charakterizoval problémové učenie ako „učenie, ktoré je výsledkom pracovného procesu, ktorý vedie k porozumeniu riešenia problému, s ktorým sa študenti a študentky stretávajú prvýkrát v rámci učiaceho procesu“. Evidentný je posun od paradigmy vyučovania k paradigme učenia sa. Tzn. že sa viac sústreďujeme na to, čo sa študenti učia, ako na to, čo učitelia vyučujú (Barr, Tagg, 1995). Na tieto posuny by mali reagovať aj vzdelávatelia v sociálnej práci.

V problémovom učení simulujeme reálne životné situácie tým, že poskytujeme študentom úmyselne slabo definované klinické problémy predtým, ako dostanú potrebné informácie pre riešenie takého problému. Na rozdiel od tradičných klinických príkladov prípadov používaných vo vzdelávaní v sociálnej práci, slabo definované, štruktúrované problémy sú dizajnované na: nedostatok potrebných informácií na pochopenie problému; zmenu s prísunom nových informácií; umožňujú viac pohľadov a myšlienok k výkladu situácie a nemajú žiadnu absolútne správnu odpoveď (Gallagher, 1992, in: Altshuler, Bosch, 2003).

*Príklad:*

*Lucia B., 12 rokov, má zhoršené školské výsledky zo všetkých predmetov. Triedna učiteľka ju poslala za Vami, školskou/kým sociálnou/ym pracovníčkou/kom. Lucia je problémovou žiačkou, 2 roky bola umiestnená v detskom domove. Býva s matkou v 1-izbovom byte. Aké otázky potrebujete zodpovedať predtým, než začnete vypracovávať individuálny plán práce s Luciou?*

Učiteľ, učiteľka má funkciu tútora alebo kouča, ktorý vedie študentov pri hľadaní potrebných informácií z rôznych variabilných zdrojov, oproti možnosti byť didaktickou učiteľkou, učiteľom, ktorí poskytujú priamu inštrukciu a informácie.

Maggi Savin-Baden (2000, in: Graaff, Kolmos, 2003) popísala päť odlišných **modelov problémového učenia**<sup>120</sup> založených na rôznom vnímaní cieľov problémového učenia, vrátane vnímania poznania, procesu učenia sa, zafinovaných problémov, študentiek a študentov, role učiteľov a hodnotenia:

- model zameraný na dosiahnutie vedomostí,
- model zameraný na profesionálnu prácu,
- model zameraný na interdisciplinárne vnímanie,
- model zameraný na medziodborové učenie,
- model zameraný na získavanie kompetencií kritického myslenia.

Teoretické východiská problémového učenia môžeme nájsť v zážitkovom učení, ktoré bolo formulované už Johnom Deweyom (napr. v roku 1933). V rámci rôznych konceptov problémového učenia môžeme identifikovať vplyv zážitkového učenia (Kolb), reflexívnej praxe (Schön), konštruktivismu a sociálneho učenia (Piaget, Vygotsky). Z uvedeného môžeme odvodiť základné princípy, *akými sú učenie ako konštrukcia vedomostí, meta-učenie a kontextuálne učenie* (Gijsselaers, 1996, in: Graaf, Kolmos, 2003). Je nutné uvedomiť si, že je potrebná modifikácia problémového učenia ako pedagogickej metódy pre potreby aplikovania v kontexte sociálnej práce s ohľadom na zamýšľaný cieľ.

---

<sup>120</sup> Je známych viacero modelov problémového učenia, napr. na univerzitách v Maastrichte, Linköpingu, Delaware, Hong-kongu, Aalborg, Roskilde.. atď. Aktuálny dizajn týchto modelov sa bude líšiť v každej inštitúcii.

## 2. Problémové učenie ako edukačná stratégia

Ako som už spomínala vyššie, v odbornej literatúre sa stretáme s rôznymi vymedzeniami problémového učenia. Nie je chápané iba ako vyučovacia technika, ale taktiež ako komplexný prístup ku vzdelávaniu. Terry Barrett (2005) sa pri charakteristike tejto metódy opiera o štyri významné komponenty: dizajn kurikula, konzultácie, kompatibilné hodnotenie a filozofické princípy, ktoré podporujú problémové učenie.

Kurikulum je štruktúrované do tematických blokov počas semestra. Je možné pracovať s jedným prípadom, príp. viacerými. Susan Toohey (1999, in: Barrett, 2005) upozorňuje na základné otázky, ktoré je nutné zodpovedať pri dizajnovaní kurikula:

- čo je fundamentálnou ideou, poznaním, zručnosťami a postojom, ktoré by mali byť rozvinuté prostredníctvom problémového učenia,
- čo sú interné a externé dôvody pre zmenu kurikula,
- koho by sme mali zapojiť do procesu dizajnovania kurikula,
- kto sú nositelia (vrátane študentov, akademikov, zamestnávateľov, inštitúcií) súčasných vzdelávacích potrieb,
- aké je naše presvedčenie týkajúce sa vysokoškolského vzdelávania všeobecne a našej profesie/disciplíny,
- ako sú tieto presvedčenia a hodnoty aplikované v rámci dizajnu kurikula,
- ako by mal byť štruktúrovaný kurz,
- ako sa študenti budú učiť,
- aké predchádzajúce poznanie, zručnosti a postoje budú vyžadované ako vstupná požiadavka,
- aký druh hodnotenia bude žiaduci pre tento druh učenia sa...

Riešené problémy nie vždy predstavujú ťažkosti, ktoré je potrebné vyriešiť. Výzvy, dilemy a rôzne spúšťače môžu taktiež predstavovať problém, ako i porozumenie nedostatočne preskúmaným fenoménom alebo náročným konceptom. To, ako nájsť lepšie, etickejšie alebo lacnejšie cesty výkonu určitých činností, môže predstavovať problém, príp. ako dizajnoviť alebo vytvoriť niečo môže taktiež predstavovať problém (Barret, 2005, s. 16). Napísanie „problému“ kombinuje kritické myslenie s kreatívnym. Predstavuje výzvu pre vzdelávateľov, ktorí sa rozhodnú vyučovať touto metódou.

Hodnotenie by malo byť kompatibilné s cieľmi pedagogického procesu. V rámci problémového učenia to predpokladá testovanie progresu stanovených individuálnych vedomostí a testovanie spôsobilostí, skôr než izolovaných vedomostí faktov.

## 3. Príklad dobrej praxe: IP Erasmus INNO-Welfare – Innovation of workplace development in welfare services in Europe – Inovácie v rámci rozvíjania pracovísk welfare služieb v Európe

Počas ostatných troch rokov, vďaka iniciatíve doc. PaedDr. Tatiane Matulayovej, PhD., malo možnosť 17 študentiek a študentov a 4 učiteľky a učiteľia zúčastniť sa medzinárodného vzdelávacieho modelu *Innowelfare*<sup>121</sup> ako súčasť intenzívneho programu Erasmus. Participantky a participanti zo 7 európskych krajín<sup>122</sup> vypracovali prípadové štúdie konkrétnych organizácií, ktoré boli zamerané na inovácie v rámci welfare služieb.

<sup>121</sup> viac informácií o programe na stránke: <http://innowelfare.savonia.fi/>

<sup>122</sup> Savonia University of Applied Sciences – Finland  
University College Sjælland – Denmark  
Leuphana University Lueneburg – Germany  
University of Northumbria at Newcastle – Great Britain  
Higher Education centre Novo Mesto - Slovenia

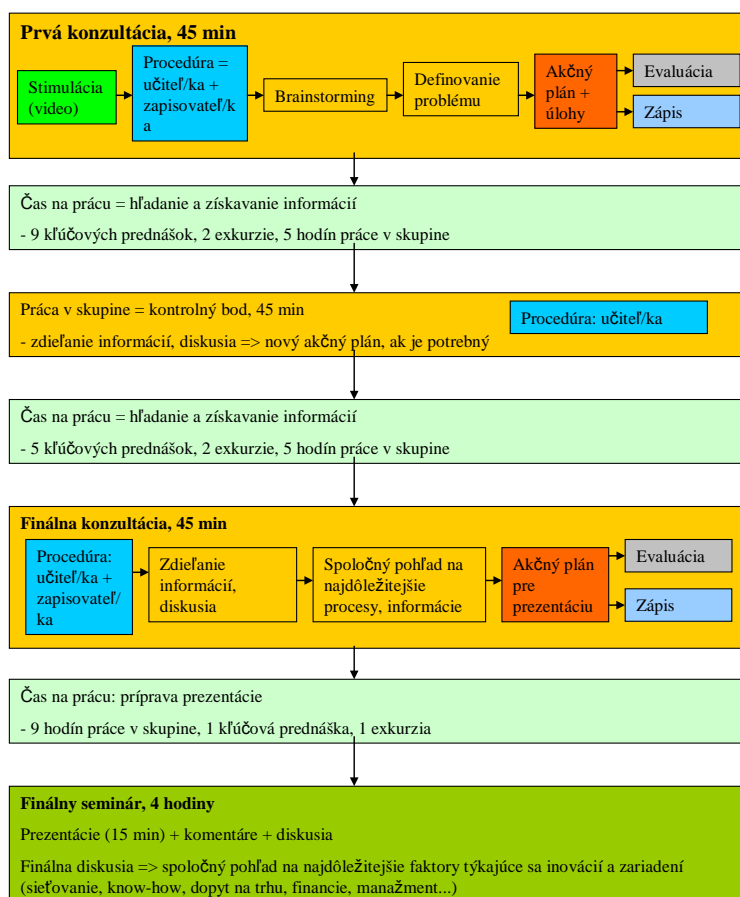
Ideou programu bolo pracovať s existujúcimi prípadmi pripravenými študentkami a študentmi v rámci prvej fázy projektu a vypracovať rozvojový plán pre vybranú organizáciu založenú na teórii a metódach naučených počas intenzívneho kurzu, zameraných na inovácie vo welfare službách.

Projekt bol rozdelený do troch fáz. Počas *prvej fázy* študentky a študenti skúmali nimi vybrané organizácie (prevažne tretieho sektora). *Druhá fáza* bola podmienená účasťou na intenzívnom kurze na Univerzite Savonia, v meste Iisalmi vo Fínsku. Počas kurzu bola úlohou študentiek a študentov vo vzťahu k teoretickým, konceptuálnym a metodickým aspektom, ktoré sa naučili počas kurzu, aplikácia získaných vedomostí na ich prípady. Kurz kombinoval kľúčové prednášky expertov a exkurzie s problémovým učením v rámci práce v skupinách. *Tretia fáza* sa odohrávala opäť v domovských krajinách študentiek a študentov, po návrate z kurzu. Ich úlohou bolo finalizovať prípadové štúdie s ohľadom na akčné plány, ktoré spoločne vypracovali.

Opäť sa vraciam k tomu, že je nutné operacionalizovať definíciu problémového učenia podľa konkrétnych vzdelávacích potrieb daného odboru. Z tohto dôvodu bol v tomto prípade proces problémového učenia operacionalizovaný nasledovne (vychádzajúc z Barretta, 2005):

1. oboznámiť študentky a študentov s problémom – stimulačné video;
2. následne diskutovať o probléme v malých skupinách v rámci úvodnej konzultácie. Objasňovať fakty prípadu. Definovať, čo je problémom. V rámci brainstormingu zisťovať idey vychádzajúce z primárnych poznatkov. Identifikovať, čo sa potrebujú naučiť o probléme, teda to, čo nepoznajú. Uvažovať o probléme. Špecifikovať akčný plán práce na probléme;
3. vykonať nezávislé štúdium zamerané na problém mimo konzultácií. To môže zahŕňať: knižnicu, databázy, web, ľudské zdroje a pozorovanie;
4. návrat späť na konzultácie, kvôli zdieľaniu informácií, pre vzájomné učenie a spoločnú prácu na probléme;
5. prezentácia ich riešenia problému;
6. kontrolovať, opakovať, čo sa naučili prácou na probléme. Všetci, ktorí participovali na procese, spoja pohľady na proces učenia – vlastné, ostatných, učiteľa a následne ich reflektujú vo svojej záverečnej správe.

Tabuľka č. 1 Proces problémového učenia Inno-Welfare 2010 IP kurz



Zdroj: vlastná úprava (vychádzajúc z práce Kajanus, 2009, s. 16).

Účasť na projekte bola prínosom predovšetkým pre samotný rozvoj kompetencií študentiek a študentov, priniesla im možnosť zdieľať svoje vedomosti so študentkami, študentmi a učiteľkami, učiteľmi z iných krajín Európy. Mali možnosť učiť sa z príkladov dobrej praxe z rôznych európskych krajín a zároveň porozumieť inovatívnym procesom v zariadeniach welfare služieb. Pri svojej práci počas učenia využívali rôzne študijné materiály a získali skúsenosť z fungovania v medzinárodnom, multidisciplinárnom tíme. V neposlednom rade to bol benefit skúsenosti so samotnou metódou problémového učenia.

#### 4. Prečo zavádzať problémové učenie?

Existuje viacero dôvodov prečo vyučovať metódou problémového učenia – tie vychádzajú z viacerých výskumných zistení (analýzu ponúk napr. Bridges, 1992):

1. študenti si zapamätajú len málo z toho, čo sa učia tradičnou prednáškovou formou;
2. často nevhodne využívajú poznatky, ktoré sa naučili;
3. vzhľadom k tomu, že zabúdajú, čo sa naučili, učiteľia by mali vytvárať podmienky, ktoré optimalizujú vyhľadávanie a vhodné využitie poznatkov v budúcej profesionálnej praxi;

4. problémové učenie vytvára tri podmienky, ktoré informačnú teóriu prepájajú na získavanie a vhodné využívanie nových informácií:
- *aktivácia predchádzajúcich vedomostí* – študentky a študenti aplikujú svoje poznanie tak, aby porozumeli novým informáciám,
  - *podobnosť kontextov, v ktorých sa informácie učia a neskôr aplikujú* – výskum ukazuje, že je pravdepodobnejšie, že sa poznanie zapamätá alebo pripomenie v kontexte, v ktorom sa pôvodne učil. Problémové učenie pracuje s problémami, ktoré sa vyskytujú v rámci kontextu, ktorý je blízky kontextu budúcich profesijných problémov,
  - *príležitosť vypracovať informácie, ktoré sa naučia počas procesu riešenia problémov*, vypracovanie poskytuje nadbytok v štruktúre pamäti, znižuje zabúdanie a uľahčuje vyhľadávanie. K vypracovaniu dochádza v diskusii s rovesníkmi, v učení s rovesníkmi, v učení od rovesníkov, výmenou skúseností a prípravou eseje o tom, čo sa študenti naučili počas procesu riešenia problému.

Prostredníctvom metódy problémového učenia (ako vyplýva aj zo skúseností z projektu Innofare) si študentky a študenti zlepšia svoje zručnosti týkajúce sa riešenia problémov klientov, výskumné zručnosti a sociálne zručnosti. Ďalšími benefitmi sú predovšetkým vzrastajúca motivácia k učeniu, rozvíjajúce sa kritické myslenie a komunikačné zručnosti, zvyšujúca sa retencia informácií, poskytovanie modelu pre celoživotné vzdelávanie a demonštrovanie sily kooperácie.

## Záver

Študentky a študenti sú v súčasnosti vystavení komplexnejším situáciám klientov, ktoré si vyžadujú poznanie zmien v rámci viacstupňového ekosystému, akými sú socioekonomický status klienta, kultúrne a etnické otázky. Zároveň sa zameriavajú na klientove potreby a silné stránky. Z týchto dôvodov vzdelávatelia v sociálnej práci čelia čoraz náročnejším výzvam ako pripraviť študentov sociálnej práce na prax v postmodernom svete.

Zjednodušené, skrátené kazuistiky sa stávajú neadekvátnym nástrojom učenia sa študentiek a študentov ako pomôcť riešiť komplexné problémové situácie klientov. Problémové učenie podstatne rozširuje možnosti využitia spomínaných kazuistík. Vzdelávatelia v sociálnej práci by mali pomôcť študentkám a študentom rozvíjať zručnosť kritického myslenia, aby sa dokázali vysporiadať s komplexnou situáciou v praxi, ktorá si vyžaduje myslenie „reálneho sveta“.

## Literatúra:

- Altshuler, S. J., Bosch, L. A. Problem-based learning in social work education. In *Journal of Teaching in Social Work*, ISSN 1540-7349, 2003, vol. 23, n. 1-2, p. 201-215.
- Barr, R. J., Tagg, J. *From teaching to learning: a new paradigm for understanding education*. In *Change* 27, 1995, n. 6, 12-25. [online]. [20.04.2012]. Dostupné na: <<http://ilte.ius.edu/pdf/BarrTagg.pdf>>.
- Barrett, T. Understanding problem-based learning. In Barrett, T., MacLabhrainn, I. Fallon, H. (Eds.). *Handbook of Enquiry and Problem Based Learning*. Galway : CELT, 2005, 25 s.
- Bridges, E. M. *Problem Based Learning for Administrators*. Oregon : Eric Clearinghouse On Educational Management, 1992, 180 p. ISBN 0865521174.
- Graaff, E., Kolmos, A. Characteristics of Problem-Based Learning. In *International Journal of Engineering Education*, ISSN 0949-149X/91, 2003, vol. 19, no. 5, pp. 657-662.
- Kajanus, M. *Inno-forest. Integrating Innovation and Entrepreneurship Research in Higher Forestry Education. Lessons learnt from Erasmus Intensive Programme*. Kuopio : Savonia University of Applied Sciences, 2009, 57 s.
- Lam, D. O. B., Wong, D. K. P., Hui H. S. K. et al. Preparing Social Workers to be Lifelong Learners. In *Journal of Teaching in Social Work*, ISSN 1540-7349, 2006, vol. 26, n. 3-4, p. 103-119.

**Kontakt:**

*Mgr. Lenka Kvašňáková, PhD.*

*Katedra sociálnej práce*

*Filozofická fakulta*

*Prešovská univerzita v Prešove*

*17. Novembra 1*

*080 78 Prešov*

*Slovensko*

*E-mail: [lenka.kvasnakova@unipo.sk](mailto:lenka.kvasnakova@unipo.sk)*